REVISTA DE EDUCACIÓN

331

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

MAYO - AGOSTO 2003

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE
Isabel Couso Tapia
Secretaria General de Educación
y Formación Profesional

VICEPRESIDENTE
José Luis Cádiz Deleito
Secretario General Técnico

VOCALES
José Luis Mira Lema
Director General de Educación,
Formación Profesional
e Innovación Educativa

Juan Ángel España Talón
Director General de Cooperación
Territorial y Alta Inspección

Carmen Pérez Cristóbal
Subdirectora General de Información
y Publicaciones

Gerardo Muñoz Sánchez-Brunete
Director del Instituto Nacional
de Calidad y Evaluación

María Tena García
Directora del Centro de Investigación y
Documentación Educativa

Isidoro González Gallego
Director del Instituto Superior
de Formación del Profesorado

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTOR
Gerardo Muñoz Sánchez-Brunete

SECRETARIA
Carmen Labrador Herraiz

JEFE DE REDACCIÓN
Rogelio Blanco Martínez

EQUIPO DE REDACCIÓN
Guillermo Álvarez Pérez
Margarita Cabañas Corihuela
Silvia Mantero Martínez

CONSEJO EDITORIAL
Gloria Pérez Serrano
José Luis García Garrido
José Luis Rodríguez Diéguez
Alejandro Tiana Ferrer

CONSEJO ASESOR
Gonzalo Anaya Santos
Jesús Beltrán Llera
Antonio Bolívar Botía
César Coll Salvador
Agustín Dosil Maceira
Félix Etxeberría Balerdi
M.ª 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 y Formación Profesional
Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
San Fernando del Jarama, 14 - 28002 Madrid - Tel. (+34) 91 745 92 00 Fax (+34) 91 745 92 49
Correo electrónico: revista.educacion@ince.mec.es
Página web: www.ince.mec.es/revedu/

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
EDITA: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Subdirección General de Información y Publicaciones
NIPO: 176-03-022-5 ISSN: 0034.8082 Depósito Legal: M. 57 / 1958
Imprime: Sociedad Anónima de Fotocomposición. Talisio, 9. 28027 Madrid

La revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos, y en ningún caso asume responsabilidades derivadas de la autoría en los trabajos firmados

Número 331 mayo-junio 2003

SUSCRIPCIONES EN LA SUBDIRECCIÓN GENERAL DE INFORMACIÓN Y PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
C/ Juan del Rosal, n.º 14 - 28040 MADRID (ESPAÑA) Teléfono 91 - 453 98 00 (Ext. 73020)
Correo electrónico: publicaciones@cuniv.mec.es

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

sumario

MONOGRÁFICO

MARIO DE MIGUEL DÍAZ, Presentación 7

MARIO DE MIGUEL DÍAZ: Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado 13

MARÍA ÁFRICA DE LA CRUZ TOMÉ: Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario 35

SEBASTIÁN RODRÍGUEZ ESPINAR: Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario 67

TOMÁS ESCUDERO ESCORZA: La formación pedagógica del profesorado universitario vista desde la enseñanza disciplinar 101

JOSÉ LUIS ATIENZA MERINO: Teorizar la práctica. Algunas reflexiones en torno al lugar de las didácticas específicas en la universidad 123

JEAN-MARIE DE KETELE: La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras 143

AMPARO FERNÁNDEZ MARCH: Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: análisis de las diferentes estrategias . 171

FRIED KEESEN, THEO WUBBELS, JAN VAN TARTWIJK Y PETER A. J. BOUHUIJS: La preparación de profesores universitarios en los Países Bajos: cuestiones y tendencias 199

DAVID GOSLING: Unidades de desarrollo educativo en el Reino Unido. ¿Qué se ha logrado durante los últimos cinco años? 213

ESTUDIOS

RAMÓN LÓPEZ RODRÍGUEZ: Panorámica de la evolución de la educación ambiental en España 241

MANUEL FERRAZ LORENZO: La educación en Tenerife durante el Antiguo Régimen (s. XVIII): entre el estatismo medieval y el pseudorreformismo borbónico 265

ISABEL CANTÓN MAYO: Dimensiones educativas de los contenidos educativos mediáticos y su evaluación ética 287

LUIS E. VILA LLADOSA: Los beneficios no monetarios de la educación . . . 309

RAFAEL DE FRANCISCO LÓPEZ: Escuela, maestro y salud durante el sexenio democrático (II) 325

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

ROBERTO VELÁZQUEZ BUENDÍA Y JUAN LUIS HERNÁNDEZ ÁLVAREZ: Deporte y formación de actitudes y valores en los niños, niñas y adolescentes de la Comunidad de Madrid 369

ÁNGEL CONTRERAS DE LA FUENTE, LORENZO LUQUE CAÑADA Y LOURDES ORDÓÑEZ CAÑADA: Una perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de la continuidad y la derivada de una función en Bachillerato y Universidad 399

ROSARIO MÉRIDA SERRANO: Los mapas preconceptuales como estrategias de aprendizaje cooperativo en educación infantil 421

JOAQUÍN GONZÁLEZ-PÉREZ Y VÍCTOR SANTIUSTE: El procesamiento de la comprensión lectora: una aproximación a su estudio en el retraso mental 443

EMILIO ROJAS SUAZO: Importancia de la familia en la educación de los hijos: una evaluación cuantitativa en seis países de América Latina 453

SONIA MARCELA ARAUJO GONZÁLEZ: Evaluación de la actividad investigadora, incentivos y efectos en el trabajo académico. Estudio de un caso en Argentina 489

INFORMES Y DOCUMENTOS

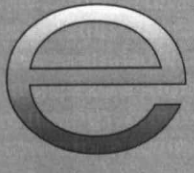
RICARD HUERTA: Enseñar medios en España (Euromedia Project) 509

M.ª OLGA GONZÁLEZ MORALES: Análisis de la motivación empresarial en la población juvenil según tipo de centro 533

M.ª DEL MAR LÓPEZ TALAVERA: La enseñanza de la Deontología Periodística en la Universidad Latinoamericana: una referencia didáctica 561

ÁLVARO SICILIA CAMACHO: La investigación sobre el pensamiento del alumnado. Una revisión desde la Educación Física 577

RECENSIONES 617



monográfico

MARIO DE MIGUEL DÍAZ
Presentación

MARIO DE MIGUEL DÍAZ
Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado

MARÍA ÁFRICA DE LA CRUZ TOMÉ
Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario

SEBASTIÁN RODRÍGUEZ ESPINAR
Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario

TOMÁS ESCUDERO ESCORZA
La formación pedagógica del profesorado universitario
vista desde la enseñanza disciplinar

JOSÉ LUIS ATIENZA MERINO
Teorizar la práctica. Algunas reflexiones en torno al lugar de las didácticas específicas en la universidad

JEAN-MARIE DE KETELE
La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras

AMPARO FERNÁNDEZ MARCH
Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: análisis de las diferentes estrategias

FRIED KEESEN, THEO WUBBELS, JAN VAN TARTWIJK
Y PETER A. J. BOUHUIJS
La preparación de profesores universitarios en los Países Bajos: cuestiones y tendencias

DAVID GOSLING
Unidades de desarrollo educativo en el Reino Unido.
¿Qué se ha logrado durante los últimos cinco años?

Presentación

Entre los motivos que se especifican en el preámbulo para justificar la promulgación de la nueva *Ley Orgánica de Universidades* (LOU) se señala la necesidad de otorgar un nuevo marco a las universidades con el fin de que éstas puedan cumplir el legado más valioso que pueden aportar a la sociedad: «una docencia de calidad y una investigación de excelencia». En otro momento de la introducción se dice que «la sociedad necesita profesores cualificados que formen a los estudiantes ya que la mejora de la calidad del sistema universitario constituye un objetivo irrenunciable de esta Ley». Para ello se propone un nuevo sistema de acceso y selección del profesorado que garantice los principios de igualdad, mérito y capacidad, y se crean las condiciones necesarias para promover un sistema universitario más competitivo y de mayor calidad.

Al analizar los argumentos que se exponen en el apartado IX del citado preámbulo se puede deducir que la preocupación fundamental del legislador respecto al profesorado universitario se centra en tres cuestiones básicas: en primer lugar, establecer un proceso de selección que garantice los principios de igualdad, mérito y capacidad mediante un procedimiento más abierto, competitivo y transparente; a continuación, diseñar el desarrollo de una carrera docente equilibrada y coherente mediante la creación de nuevas figuras contractuales y la introducción de incentivos según parámetros de calidad; y por último, fomentar la movilidad de los profesores dentro del sistema español, europeo e internacional con el fin de introducir elementos de competencia que contribuyan a la mejora de la calidad.

En consecuencia con estos propósitos, la LOU establece de forma explícita que, a efectos de garantizar la calidad, se implementarán sistemas de evaluación, certificación y acreditación de las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario que se efectuarán a través de procedimientos externos. En el caso del personal docente e investigador contratado se establece que para las categorías de profesor ayudante doctor y profesor contratado doctor será perceptiva una evaluación positiva de la actividad ejercida a través de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (ANECA) o el órgano de evaluación externa que la comunidad autónoma determine. Igualmente, quienes pretendan ser contratados como profesores colaboradores deberán aportar un informe favorable de uno de estos organismos. La garantía de la calidad en relación con el profesorado de los cuerpos docentes se establece a través de un sistema de habilitación nacional, previo a los concursos de acceso que convoquen las universidades correspondientes. La *Ley* establece, igualmente, que los profesores que superen las pruebas de habilitación tendrán «plena capacidad docente» y, cuando posean el título de doctor, también «plena capacidad investigadora».

No obstante, aunque el texto legal señala reiteradamente que el profesorado deberá ser seleccionado y promocionado en función de sus «actividades docentes, investigadoras y de gestión», en ningún momento de su articulado se especifican los aspectos y criterios a tener en cuenta dentro de cada una de estas tres funciones a la hora de proceder a su evaluación para emitir los informes perceptivos o superar las pruebas de habilitación. Las

únicas referencias respecto a la función docente se recogen en el artículo 33.3 donde se establece que «la actividad y la dedicación docente, así como la formación del personal docente de las universidades, serán criterios relevantes, atendida su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional». Las disposiciones legales posteriores publicadas hasta el momento –el *Real Decreto* 1052/2002 y la *Resolución* de 17/10/2002– que regulan el procedimiento y hacen públicos los criterios para la obtención de la evaluación de la ANECA a efectos de contratación de personal docente e investigador, tampoco abordan de forma precisa cuál es el peso que va tener la «formación para la docencia» a la hora de emitir el informe y cuáles son los indicadores concretos que se van a utilizar para su evaluación. Aunque en el Anexo IV de la *Resolución* se recoge este criterio, especialmente en relación con la figura del profesor ayudante doctor, sin embargo la reducción e imprecisión de los conceptos y de los indicadores utilizados para su definición es muy significativa, sobre todo cuando se comparan con los empleados en el caso de los méritos relativos a la función investigadora.

Así pues, la filosofía que se desprende del texto de esta nueva *Ley* y las disposiciones citadas poco aporta en relación a la «formación» que deben acreditar aquellos «titulados» que quieran ejercer su actividad profesional como «profesores universitarios». Aunque se insiste sobre la necesidad de impulsar la calidad docente no se menciona en ninguna parte en qué medida este objetivo debe condicionar los procesos de selección y promoción del profesorado universitario y, en consecuencia, cuáles deben ser las condiciones que deben reunir los «titulados» que se quieran dedicar a la docencia, y cuáles son los criterios a considerar y los estándares a superar para otorgar a un candidato la «plena capacidad docente». En resumen, tanto en la exposición de motivos como en el articulado que se establece como marco de referencia para la aplicación de la nueva *Ley Orgánica de Universidades* no se aborda de forma explícita el tema de la formación del profesorado como estrategia para promover la calidad de la función docente.

Esta falta de sensibilidad del legislador ante un tema tan crucial para la vida universitaria, y que ha sido también detectada en otros contextos por organismos internacionales como la UNESCO, es el motivo que justifica la edición de este número monográfico. Desde nuestro punto de vista este olvido refleja, una vez más, la contradicción que subyace en los foros universitarios: todos proclaman que son los profesores los que, en última instancia, marcan las diferencias pero son muy pocas las instituciones que se comprometen estableciendo políticas que apuesten por la formación inicial y continua del profesorado. Por ello, con este número, un grupo de personas vinculadas a la *Asociación Internacional de Pedagogía Universitaria* (AIPU) tratamos de justificar la necesidad de reconceptualizar la función docente del profesorado universitario en los nuevos retos y escenarios que configuran la Enseñanza Superior del siglo XXI. Entendemos que es urgente que el profesorado universitario reconstruya su identidad como docente y que asuma los procesos de formación pedagógica no sólo como un requisito para impartir una enseñanza de calidad sino también como un elemento esencial de su propio desarrollo profesional.

Teniendo en cuenta este objetivo, las aportaciones que se incluyen en este número tratan de poner de relieve las razones que justifican la necesidad y urgencia de abordar este tema así como las pautas y criterios a tener en cuenta en el diseño y realización de los programas que se elaboren con este fin. Consideramos que las universidades deben asumir como uno de sus objetivos estratégicos prioritarios la puesta en marcha de una serie de políticas orientadas a dignificar, profesionalizar y recompensar la función docente del profesorado, lo que conlleva necesariamente una apuesta firme por la forma-

ción ya que constituye el eje que articula todo el proceso de desarrollo profesional. De ahí que las políticas relativas a la formación y evaluación del profesorado constituyan el indicador más sensible que podemos utilizar para estimar la preocupación e interés que una institución manifiesta por la calidad de la enseñanza.

Este es el objetivo del primer trabajo que se incluye en este monográfico: «Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional docente». En el mismo trato de justificar que no es posible hablar de calidad de la enseñanza sin tener en cuenta la formación de uno de sus agentes principales ya que todas las aproximaciones que se establezcan sobre este concepto –calidad de los productos (aprendizajes), calidad de los procesos y calidad de los procedimientos de gestión para asegurar la calidad– están mediatizadas por la competencia y destreza que manifiesta el profesor en el ejercicio de su función docente. En consecuencia la formación y desarrollo profesional del profesorado constituye un requisito previo a cualquier planteamiento evaluativo que se establezca sobre la calidad de la enseñanza de una institución, circunstancia que deberán tener muy en cuenta las instituciones a la hora de establecer su marco estatutario y elaborar sus planes estratégicos.

En esta misma línea, la primera parte del trabajo de África de la Cruz se orienta a justificar la necesidad de la formación pedagógica del profesorado universitario como una condición imprescindible para lograr una docencia de calidad, máxime teniendo en cuenta los retos que nos plantea el nuevo siglo. No basta el dominio de la asignatura ya que una enseñanza eficaz exige haber adquirido y desarrollado un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que configuran el perfil profesional de un docente universitario. Por ello, la formación pedagógica constituye la clave para la profesionalización del docente. Ahora bien, antes de proceder al diseño de programas formativos es necesario realizar un análisis del perfil y de las tareas propias de un profesor universitario que actúe como marco o punto de referencia de una actividad profesional que la autora identifica como compleja, difícil y retadora. En consecuencia con ello, la segunda parte del texto la dedica a exponer los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes que configuran el perfil profesional de un profesor universitario y que deben, por tanto, orientar los objetivos de los programas de formación si realmente queremos lograr la «profesionalidad de la tarea docente». Finalmente, la profesora de la Cruz realiza una serie de propuestas en torno a la profesionalización e institucionalización de la formación pedagógica del profesorado universitario avaladas por su larga experiencia como formadora en este campo.

La polémica entre función docente y función investigadora siempre ha estado presente en el mundo universitario y no podía faltar en este monográfico. El trabajo de Sebastián Rodríguez plantea la necesidad de lograr una conexión y equilibrio entre estas dos funciones con el fin de que «la investigación pueda actuar como núcleo generador de una docencia innovadora y de calidad». Ello exigiría una reconceptualización de la propia actividad docente que contemple tanto el saber sobre el contenido a enseñar como sobre la metodología de enseñanza. No cabe, por tanto, plantear estas dos funciones en términos antagónicos. Al contrario, es precisamente en la reflexión sobre el currículum y el propio proceso de enseñanza donde se produce la necesaria interacción entre investigación y docencia que posibilita mejorar la enseñanza. Por ello, este autor sitúa la investigación sobre la propia práctica como el eje fundamental a partir del cual se debe abordar tanto la concepción del desarrollo profesional del docente como de los programas formativos que se establezcan al respecto.

La necesidad de vincular la formación científica y la formación didáctica siempre ha constituido un tema polémico y de difícil solución en el ámbito universitario. El

artículo que suscribe Tomás Escudero analiza las diferentes posiciones teóricas que se plantean desde el ámbito de las disciplinas en relación con la dimensión didáctica y las consecuencias que ello tiene en la planificación y la práctica de la formación pedagógica del profesorado. Tras analizar las diferentes culturas que se establecen al respecto, constata que la mayor dificultad radica en que la mayoría de las teorías y programas orientados a la preparación del docente universitario no se insertan en el «territorio de la disciplina» lo que lleva al profesor a considerar y descalificar la formación pedagógica como algo «añadido» a su formación científica y al conocimiento adquirido desde su experiencia práctica. Reconducir esta situación exigiría plantear las actividades formativas como un «proceso de interacción entre disciplinas, contextos y métodos que permita a los profesores adaptar y transformar los contenidos disciplinares en propuestas cognitivas concretas asequibles para sus alumnos».

La estrategia que posibilita llevar a cabo esta interacción es la que precisamente aborda el trabajo de José Luis Atienza: «Teorizar la práctica. Algunas reflexiones en torno al lugar de las Didácticas Especificas en la Universidad». Este autor insiste, una vez más, en la necesidad de vincular la formación científica y pedagógica a la práctica reflexiva, alternativa defendida por Schow, y a la que se alude en este monográfico de forma recurrente. En este texto se hace un esfuerzo para comprender algunas de las claves que han conducido a que las didácticas específicas ocupen un lugar secundario en la preocupación de los profesores y, en consecuencia, la necesidad de reconducir esta situación abordando la formación didáctica del profesorado como «prácticas de teorización de prácticas». Frente a la simplificación y reduccionismo que habitualmente manifiestan los profesores universitarios a la hora de plantearse cuestiones didácticas sobre su disciplina se insiste en que, cualquier planteamiento que se establezca sobre la formación del profesorado, exige entender la función docente como una actividad que se desarrolla en un «espacio de mestizaje disciplinar» que es necesario asumir como una cuestión previa.

No obstante, de lo dicho anteriormente tampoco se puede inferir que el profesor universitario no haya tenido ningún tipo de iniciación y formación sobre los aspectos pedagógicos y didácticos que conlleva el ejercicio de la función docente. Al contrario, tal como se pone de manifiesto en el artículo del profesor De Ketele, la práctica sitúa a al docente ante situaciones y circunstancias en las que necesariamente tiene que tomar en consideración la dimensión didáctica implícita en su trabajo lo que le lleva a adquirir, de algún modo, cierta formación y entrenamiento sobre cuestiones pedagógicas. En el texto que suscribe este autor se hace un recuento de 10 escenarios e iniciativas implementadas en el ámbito de la enseñanza superior que han estimulado la formación pedagógica del profesor universitario. La conclusión que se desprende del mismo es que, de una u otro forma, ya existen procedimientos y recursos que pueden contribuir a la formación y el entrenamiento didáctico del profesor universitario, pero para que sean realmente eficaces es muy importante encontrar, en cada caso, una combinación óptima entre las oportunidades que ofrece la institución y las demandas personales de los docentes.

El trabajo que se incluye a continuación tiene que ver, precisamente, con las oportunidades formativas que ofrecen las instituciones universitarias al profesorado universitario. En el artículo que suscribe Amparo Fernández se hace un análisis de las distintas estrategias que se han ido implantando en las universidades españolas, bien para facilitar información y formación al profesorado sobre cuestiones pedagógicas, bien con la finalidad de asesorar y apoyar iniciativas orientadas a promover la calidad y la innovación de las enseñanzas en el ámbito universitario. Dada la experiencia de la autora en

este campo como miembro del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Valencia –una de las instituciones que más se ha preocupado por estas cuestiones– su aportación ofrece una visión muy realista de los problemas encontrados en el camino recorrido así como de las consideraciones a tener en cuenta en el futuro a la hora de diseñar e implementar estrategias destinadas a promover la formación pedagógica del profesorado.

En último lugar se incluyen en el monográfico dos trabajos que aportan algunas iniciativas implementadas en otros países en relación con el tema que nos ocupa. Por un lado adjuntamos un trabajo de los profesores Keesen, Wubbels, Tartwijk y Bouhuijs en el que realizan un balance de las políticas institucionales adoptadas en las universidades holandesas para promover el desarrollo profesional del profesorado y mejorar la calidad de la docencia. En su estudio se describen, de forma especial, las acciones puestas en marcha por la universidad de Utrecht para vincular la formación pedagógica del docente al desarrollo de su carrera profesional. Entre las estrategias establecidas procede destacar la creación de una titulación específica –*Teacher in Higher Education*– que necesariamente se deberá acreditar para optar a determinados puestos académicos –y el uso del portafolio o carpeta docente como herramienta de formación y evaluación del profesorado. Por otro lado se incluye igualmente un artículo del profesor Gosling en el que se efectúa un balance de los cambios que se han producido en las universidades del Reino Unido durante los últimos cinco años en el ámbito de la formación del profesorado a consecuencia del *Informe Dearing*. En este texto se constata no sólo el crecimiento de los departamentos universitarios dedicados a estas tareas sino también los nuevos enfoques y estatus que han adquirido todos los aspectos relacionados con la docencia y la innovación educativa en las universidades británicas. La inclusión de estos dos artículos se justifica porque, en su conjunto, constituyen una muestra representativa de algunas de las experiencias más interesantes que se han puesto en marcha durante los últimos años desde las instituciones para mejorar la preparación pedagógica del profesorado universitario.

Finalmente queremos manifestar que, dada la amplitud de la temática abordada y la diversidad de enfoques que se pueden plantear al respecto, nuestro propósito a la hora de seleccionar los trabajos que se incluyen en este monográfico ha sido elegir aquellos cuyo contenido diera respuesta, de alguna forma, a las preguntas fundamentales que nos podemos plantear en torno a la formación pedagógica del profesorado: ¿es necesaria dicha formación?, ¿por qué?, ¿cuáles son sus objetivos?, ¿cuáles deben ser sus contenidos?, ¿cómo se articula la formación científica y la formación didáctica de una disciplina?, ¿cuáles son las principales estrategias para promover el desarrollo profesional de los profesores universitarios?, ¿qué experiencias se han realizado con éxito en otros contextos?... La respuesta a éstas y otras cuestiones pertinentes exigiría un desarrollo que desborda las posibilidades de este número. De ahí que en modo alguno consideremos el tema como cerrado. Al contrario, nuestro propósito al elaborar esta temática ha sido el de generar el debate en un momento que puede tener gran trascendencia debido a que las comunidades autónomas y las universidades deberán ajustar y desarrollar su marco legislativo a consecuencia de la promulgación de la LOU. Esperemos que algunas de las propuestas que se recogen en este número sean tenidas en cuenta por los órganos y colectivos que lleven a cabo esta tarea.

MARIO DE MIGUEL DÍAZ
Universidad de Oviedo

CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO (*)

MARIO DE MIGUEL DÍAZ (**)

RESUMEN. El propósito de este trabajo es justificar la estrecha relación que existe entre calidad de la enseñanza universitaria y la formación pedagógica del profesorado. Asumiendo que el ejercicio de la docencia universitaria requiere una formación especializada y un entrenamiento permanente de carácter pedagógico, consideramos prioritario que, entre las políticas instituciones para el aseguramiento de la calidad, se potencien aquellas que promueven el desarrollo profesional del docente a lo largo de su carrera. Ahora bien, este objetivo no será posible mientras no se efectúe una profunda revisión del concepto de «excelencia académica» y exista un serio «compromiso» de los responsables académicos con la mejora de la función docente. Por ello, dado que en este momento las universidades deben desarrollar su marco legal y estatutario a consecuencia de la implantación de la LOU, sugerimos algunas de las propuestas orientadas a potenciar la formación pedagógica y el desarrollo profesional del profesorado como una estrategia fundamental para la mejora de la calidad de la enseñanza.

ABSTRACT. The aim of this work is to explain the close relation existing between the quality of university education and pedagogical training of the teaching staff. Taking into account that university teaching requires expert training and permanent pedagogical training, we consider it to be a priority that among institutional policies for quality assurance, those which promote professors' professional development throughout their careers should be fostered. However, this objective will not be achieved until we make a deep revision of the concept of «academic excellence» and until there be a serious «commitment» on the part of academic heads to improve the teaching function. Therefore, given the fact that universities should now develop their legal and statutory framework, as a consequence of LOU implementation, we present some proposals led to the promotion of pedagogical training and professional development of the teaching staff, as a central strategy to improve the quality of education.

(*) Este trabajo ha sido elaborado a partir del texto de la Lección Inaugural del curso académico 1999-2000 que he impartido en la Universidad de Oviedo con el titulo «Calidad de la enseñanza Universitaria y Excelencia Académica».

(**) Universidad de Oviedo.

Fecha de entrada: 03-02-2003 Fecha de aceptación: 28-02-2003

INTRODUCCIÓN

La formación del profesorado universitario siempre ha constituido una de las cuestiones más controvertidas de la enseñanza superior. El origen de la polémica radica en que, de alguna forma, se identifica calidad de la enseñanza con calidad del profesorado y, en consecuencia, se considera que la mayoría de los problemas que gravitan sobre la docencia en este nivel, tienen su origen en los procesos de selección, formación y evaluación de los profesores. Basta analizar los comentarios y críticas que actualmente se formulan respecto a las enseñanzas universitarias, para percibir con claridad que la mayoría de los argumentos que se utilizan giran, de una forma u otra, en torno a esta vinculación entre calidad de la enseñanza y docencia universitaria.

Éste es, igualmente, uno de los argumentos que se utilizan para justificar la promulgación de la nueva *Ley Orgánica de Universidades* (LOU). En el preámbulo de la misma se dice que es necesario otorgar un nuevo marco a las universidades con el fin de que estas puedan cumplir el legado más valioso que pueden aportar a la sociedad: «una docencia de calidad». Para ello, se señala en otro momento que «la sociedad necesita profesores cualificados que formen a los estudiantes ya que la mejora de la calidad del sistema universitario constituye un objetivo irrenunciable de esta ley». Con este fin, el texto legal propone un nuevo sistema de acceso y selección del profesorado que garantice los principios de igualdad, mérito y capacidad, al tiempo que establece las condiciones necesarias para promover un sistema universitario más competitivo y de mayor calidad.

El supuesto que subyace en esta polémica es que, en última instancia, son los profesores quienes establecen las diferencias de tal forma que la calidad de institución depende de la calidad de sus docentes. Cuando se asume este principio, es lógico que toda preocupación e interés por la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria concluya, finalmente, en la formulación de una serie de propuestas sobre la formación y evaluación del profesorado. La estrecha vinculación que existe entre estos conceptos determina que en el momento actual, en el que el interés por la calidad de enseñanza tiene un crecimiento exponencial, se haya igualmente incrementado la preocupación por las cuestiones relacionadas con la selección, formación, evaluación y promoción de los profesores universitarios.

Ahora bien, aunque en el articulado de la nueva *Ley* se citan reiteradamente los términos «calidad de la enseñanza» y «calidad del profesorado», el texto no clarifica cómo define el legislador estos conceptos. Tan sólo se limita a regular los procedimientos que se establecen para garantizar dicha calidad (en el Título V sobre las enseñanzas y en IX sobre el profesorado). Más aún, la LOU señala que las referencias sobre criterios de calidad a tener en cuenta en la selección del profesorado –tanto el contratado como el funcionario– se determinarán en función de sus «méritos docentes e investigadores» pero no especifica qué se entiende por «méritos docentes e investigadores». La única cita explícita al respecto aparece en el art. 56 al señalar que la posesión del título de doctor es una condición necesaria para obtener la «plena capacidad investigadora».

Al margen de la escasa atención que han tenido estos temas en la nueva normativa legal, actualmente nadie cuestiona que la función docente universitaria constituye una actividad compleja e importante que implica un conjunto de habilidades y técnicas especificas para que su ejecución tenga un razonable nivel de éxito. Por ello, los que se dedican a esta actividad –como cualquier otro profesional– necesitan adquirir, desarrollar y mejorar estas habilidades y técnicas que les permitan realizar su trabajo de forma más eficaz.

Partiendo de este supuesto, parece lógico que fueran las universidades las que dedicaran los mayores esfuerzos a seleccionar y formar a sus profesores ya que de ello depende la calidad y el prestigio de sus enseñanzas. De ahí que *la sensibilidad que una institución manifiesta por las cuestiones relativas a la formación de los recursos humanos constituya un claro indicador de su interés y preocupación por el aseguramiento de la calidad de la función docente.*

Éste es el tema que abordamos en este trabajo. Pretendemos analizar la interrelación que existe entre calidad de la enseñanza y políticas institucionales orientadas a la formación del profesorado. Queremos justificar que no es posible hablar de calidad sin tener en cuenta la formación de uno de los agentes principales del proceso, y que tampoco se puede abordar la formación del profesorado sin establecer criterios y políticas institucionales orientadas a potenciar la calidad de la función docente. Ambas cuestiones se implican mútuamente. Cualquier planteamiento que se haga sobre la selección, formación y perfeccionamiento del profesorado, exige previamente establecer claramente lo que debe hacer y cómo lo debe hacer; en definitiva, abordar los criterios que determinan la calidad de la enseñanza universitaria. Recíprocamente, toda aproximación al constructo «calidad de la enseñanza» conlleva necesariamente delimitar los parámetros que deben orientar la formación y el desarrollo profesional del profesorado como uno de sus principales agentes. De ahí la oportunidad de reconsiderar esta temática en este momento en que nuestras universidades tienen que acometer su desarrollo normativo para adaptarse a la nueva *Ley.*

CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

El primer problema con que nos encontramos a la hora de aproximarnos al tema es el propio concepto de calidad, ya que se trata de un término multidimensional que puede ser operativizado con criterios muy diversos (Rodríguez, 1991; Green, 1994). Mientras que en el ámbito de la investigación y la gestión universitaria los criterios utilizados para definirlo habitualmente tienen un elevado grado de consenso, en el caso de la enseñanza este acuerdo es más difícil de conseguir, debido a las características de los fenómenos que intervienen en los procesos docentes y a las distintas expectativas y valoraciones de los resultados que tienen las diversas audiencias implicadas en los mismos.

No obstante, a pesar de las controversias al respecto, cabe utilizar dos perspectivas o aproximaciones teóricas diferentes. Desde el punto de vista intrínseco, la calidad de la enseñanza constituye la búsqueda de la «excelencia académica en la transmisión del conocimiento por el conocimiento», independientemente de su adecuación al que aprende y al programa de formación. Es una tradición muy consolidada en nuestras instituciones afirmar que nuestro objetivo es la formación científica de los alumnos –mantener un nivel de excelencia–, por lo que sólo los expertos en una disciplina pueden emitir juicios sobre la forma de llevar a cabo la enseñanza, lo que, en cierta forma, quiere decir que cada profesor es una autoridad en su materia.

La aproximación extrínseca a la calidad es más problemática. Inicialmente se podría aglutinar los enfoques utilizados para definir este concepto en tres grupos contrapuestos que defienden respectivamente los intereses del Estado, los del estamento académico y las necesidades sociales y del mercado. Por ello, como señala Clark (1998), a la hora de evaluar la calidad de una institución deberíamos situarnos en el centro del «triángulo de la tensión» que tendría por vértices los criterios de estos tres grupos. De ahí que, desde esta perspectiva, actualmente se considere

que la definición de «calidad» es un problema a negociar entre las partes, ya que un enfoque unilateral conllevaría riesgos evidentes (Vroeijenstijn, 1995).

Esto es lo que habitualmente sucede. Cuando las universidades están sometidas al control estatal, son los gobiernos los que establecen y aplican los criterios de calidad de enseñanza. Cuando las universidades son autónomas, en ocasiones, una interpretación sesgada de este derecho está posibilitando que los intereses de las «corporaciones de funcionarios» se sitúen por encima de las demandas y los derechos de los destinatarios, tal como hemos podido observar recientemente con la reforma de los planes de estudio (Vallés, 1997).

Frente a estas tendencias, durante los últimos años han ido tomando fuerza los enfoques que consideran que las universidades deben ser organizaciones efectivas para los propósitos que la sociedad demanda, conectadas a sus necesidades económicas y culturales, eficaces en su gestión y capaces de dar a los individuos una educación flexible que les facilite la adaptación a un mundo tecnológica y culturalmente cambiante. Quienes defienden el tercer vértice insisten en que las demandas sociales deben constituir la preocupación y ocupación fundamental del sistema universitario, y que esta orientación hacia el mercado proporcionará a las instituciones incentivos para aumentar su productividad y mejorar la calidad de sus prestaciones (UNESCO, 1995; Harvey y Knight, 1996; Mora, 1998)[1].

Si nosotros consideramos que para equilibrar fuerzas es necesario apoyar esta perspectiva social, dado que las demandas de los destinatarios son legítimas, cabe entonces abordar la evaluación de la enseñanza desde la «filosofía» y las teorías sobre la calidad que actualmente se utilizan en el ámbito de otras organizaciones sociales (Drummong, 1995; Rao y al., 1996). Las universidades, aunque pueden ser consideradas organizaciones peculiares, no dejan de ser instituciones que realizan actividades de prestación de servicios y a las que son aplicables los métodos y técnicas sobre gestión de la calidad que postulan estas teorías (Lewis y Smith, 1995; Peña, 1997; Quintanilla, 1998).

Éste es el punto de vista que vamos a asumir para definir la calidad de la enseñanza universitaria porque –queramos o no– son las «nuevas reglas de juego», que cada vez afectarán más al quehacer universitario. Para ello, siguiendo las pautas que establecen las teorías sobre la Calidad Total aplicadas a instituciones de Educación Superior (Craft, 1992; Vught y Westerheijden, 1993), abordamos el tema en tres planos diferentes: *la evaluación de la calidad de los productos (aprendizajes de los alumnos), la evaluación de la calidad de los*

(1) Éste es igualmente el criterio de la Comunidad Europea, explícito en el Memorandum sobre Educación Superior, donde se afirma que «los ciudadanos están interesados en la justificación de la utilización de los fondos invertidos, ... los jóvenes tienen derecho a conocer el nivel de calidad de los cursos impartidos con el objeto de poder elegir aquellos que responden a sus preferencias y que les permiten adquirir la competencia requerida, ... por lo que la mera evaluación de la calidad científica de la investigación y del personal docente ya no bastan para garantizar la calidad de la enseñanza, siendo necesario evaluar la calidad de los planes de estudio, de los métodos didácticos, de los sistemas de gestión, y de las estructuras y comunicaciones». Commision of the European Communities (1993) (Punto 14). Quality management and quality assurance in European Higher Education. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Las recomendaciones a los estados miembros sobre la necesidad de crear sistemas transparentes de evaluación es una constante en todas las declaraciones del Consejo de la Unión Europea. Una de las últimas (98/561/CE), relativa a la cooperación europea para garantizar la calidad de la Enseñanza Superior, ha aparecido en el Diario Oficial de la Comunidad con fecha 7/10/98.

procesos que generan dichos productos (gestión de las enseñanzas) y la evaluación de los sistemas establecidos dentro de la institución para asegurar la calidad tanto de los procesos como de los resultados; es decir, la mejora continua (excelencia académica). Lógicamente, dado el propósito de este trabajo, en cada uno de estos planos trataremos de apuntar –a título de aproximación– las implicaciones que nuestro análisis sobre la calidad tiene respecto a la formación del profesorado universitario.

La calidad de los aprendizajes

La aproximación más común a la evaluación de una organización es a través de los productos que genera. Los tres criterios que se vienen utilizando para llevar a cabo dicha evaluación se definen con los términos de eficacia, eficiencia y efectividad. Globalmente se pueden identificar los tres como indicadores de la productividad, ya que suponen la relación entre entradas y salidas, aunque se empleen criterios distintos. Cuando comparamos los resultados en función de los objetivos previstos, hablamos de eficacia; si relacionamos los resultados con los recursos aplicados para su obtención lo denominamos eficiencia; y si consideramos la funcionalidad de los resultados para satisfacer las necesidades y expectativas de los destinatarios y producir cambios a largo plazo lo conocemos como efectividad.

En el ámbito de la enseñanza, la utilización del término «productividad» es un tema controvertido tanto desde el punto de vista conceptual como por las dificultades que implica su operativización. Lo habitual es entender como producto el aprendizaje de los alumnos y evaluarlo mediante los resultados académicos, utilizando para ello los criterios anteriormente expuestos. De ahí que sea bastante común utilizar el número de alumnos que obtienen su titulación en el tiempo previsto (tasas de éxito, retraso y abandono), los gastos que supone dicha graduación (coste por graduado) o la tasa de inserción profesional, entre otros muchos, como indicadores de la eficacia, eficiencia y efectividad de la función docente de las universidades.

Esta concepción sobre la calidad de la enseñanza basada en un modelo de producción es claramente restrictiva ya que los aprendizajes de los alumnos no pueden ceñirse a una simple cuestión numérica. Cuando se utiliza una perspectiva educativa, los objetivos del proceso enseñanza-aprendizaje deben contemplar, además de la adquisición de conocimientos, otras dimensiones relativas al desarrollo personal de los alumnos –habilidades, procedimientos, técnicas de trabajo y de investigación, etc.– y al dominio de las competencias y actitudes específicas relacionadas con el mundo laboral. Por ello, la evaluación de la calidad de la enseñanza no puede limitarse a la utilización de indicadores sobre resultados académicos, basados en el dominio de conocimientos nocionales y memorísticos, sino que tiene que abordar la calidad de los distintos aprendizajes adquiridos ya que son estos los que posibilitan un desarrollo global del alumno. Mientras que no identifiquemos el «saber» como algo más que la acumulación de información, estaremos evaluando de forma sesgada el progreso del alumno (Astin, 1991; Brown y Knight, 1994).

Ahora bien, cuando se asume un enfoque centrado en la «calidad», la evaluación de los resultados (aprendizajes) viene dada por la «ratio entre unos *inputs* y unos *outputs* formulados con unos estándares específicos», lo cual significa que, previamente a cualquier proceso evaluativo, es necesario concretar las características de los aprendizajes que pretendemos que alcance el alumno (Martin y Kettner, 1996). La calidad de un producto se identifica por su ajuste a las

condiciones técnicas establecidas en su diseño. El denominado control de calidad tiene precisamente esta función: *comprobar el ajuste o desviación de un producto respecto a las especificaciones definidas en su diseño.*

Por ello, una condición previa para determinar la calidad de las prestaciones universitarias es determinar con claridad los objetivos que se desean alcanzar, y matizar cada uno de estos objetivos a través de una serie de requisitos o especificaciones precisas que nos permitan estimar en cada caso los nuevos aprendizajes de los estudiantes. De esta forma, podremos evaluar la calidad de la enseñanza en términos del «valor añadido»; es decir, identificando las ganancias –nuevos aprendizajes– que obtiene el alumno al superar una materia o el conjunto de materias que compone una titulación. Este criterio se puede aplicar igualmente para evaluar la calidad de una institución, estimando la diferencia entre el nivel de formación de los estudiantes al ingreso y a la salida de la misma (Brown y Atkins, 1993; Knight, 1995).

Desde esta perspectiva, la calidad de la enseñanza depende del tipo de objetivos que se pretenden alcanzar, las precisiones técnicas que se establecen sobre cada uno de ellos y el ajuste de los aprendizajes alcanzados por los alumnos a dichas especificaciones. Ello significa que todo el proceso de selección y evaluación de los aprendizajes tiene que tomar como referencia las metas propuestas en el programa de formación sobre lo que debe conocer y saber hacer cada uno de nuestros alumnos, y utilizar como criterios de referencia los indicadores, establecidos previamente, que nos informan de que dichas metas han sido alcanzadas por los sujetos. Produce una ligera sonrisa que una botella de agua envasada o una lata de conservas tenga más indicadores como producto de calidad que una titulación universitaria.

Cuando no existen objetivos e indicadores claros y explícitos, la evaluación de la calidad de los resultados queda supeditada a las opiniones de los implicados. Y esto es lo que sucede actualmente. Ante la falta de especificaciones, para los empleadores la formación universitaria abunda en el dominio de conocimientos generales y adolece, en cambio, de las habilidades y destrezas que requiere actualmente el mercado sociolaboral. Los alumnos se quejan del predominio de los conocimientos teóricos sobre los prácticos y de recibir una formación poco vinculada a la realidad profesional. En resumen, se cuestiona la conexión entre la formación académica y actividad profesional (Dreijmanis, 1997).

El núcleo del problema radica en la discusión sobre el perfil del profesional que deseamos formar. Necesitamos clarificar este perfil, concretando tanto los conocimientos como las destrezas, habilidades, técnicas de trabajo, actitudes y valores que hoy se consideran necesarios para que los titulados puedan adaptarse a un mundo social y laboral en constante proceso de cambio. Necesitamos reconceptualizar las nuevas necesidades psicosociales de los alumnos e incorporarlas a los programas de formación (Gibbs, 1995). Mientras no hagamos esto, la fragmentación actual de los planes de estudio hace que cada profesor se ocupe de que los alumnos dominen los conocimientos de «su asignatura», pero nadie es responsable del resto de los aspectos que también son necesarios; es decir, de todo lo que incide en la formación global de los titulados.

Desde mi punto de vista, el fallo fundamental está en el concepto de plan de estudios que rige dentro de nuestras instituciones. Generalmente se entiende como un «simple reparto» de materias, asignaturas y créditos, cuando debería plantearse como la construcción de «un programa de formación para dar respuesta a las exigencias que demanda la sociedad actual a

unos profesionales concretos» (De Miguel, 1995). Ello implicaría generar previamente un debate interno de la comunidad universitaria en torno a lo que significa la «construcción de los currícula» para cada titulación, cuestionando la adecuación de lo que se enseña, cómo se enseña, cómo se evalúa y para qué. Las últimas reformas de los planes se han limitado a un cambio por decreto del rango y denominaciones de las asignaturas en vez de aprovechar la ocasión para *diseñar titulaciones con denominación de origen.*

La respuesta de la academia ante este reto ha sido, hasta el momento presente, poco innovadora. Por ello, dada la tendencia a sobrecargar de contenidos teóricos los programas, convendría tener muy en cuenta a la hora de elaborar y revisar los planes de estudio de una titulación el «principio de economía de la enseñanza» que Ortega y Gasset (1930) formula al hablar de la misión de la universidad: «En vez de enseñar lo que, según un utópico deseo, debería enseñarse, hay que enseñar sólo lo que se puede enseñar; es decir, lo que se puede aprender...»[2]. Asumir este principio implica un giro radical en la definición del perfil de una titulación y en la construcción de los currícula, desplazando el eje de lo que «sabe» el sujeto que enseña hacia lo que «debe saber» el sujeto que aprende (Escotet, 1991). En otros términos: los objetivos y contenidos de los programas de formación deben ser elaborados de acuerdo con lo que el alumno necesita aprender y no en función de los conocimientos que el profesorado prefiere enseñar.

De acuerdo con ello, la calidad de la enseñanza no depende tanto de lo que el profesor «sabe» como de lo que «planifica» como objetivos de la materia en función de las necesidades y posibilidades de los alumnos y lo que «hace» para ofrecer a todos los estudiantes oportunidades para el aprendizaje. Para que una enseñanza sea efectiva, además de conocimientos sobre la materia, un docente deberá dominar las habilidades y técnicas que le permitan *seleccionar los objetivos pertinentes en relación con el programa de formación que sigue el alumno, enseñar contenidos adecuados que ofrecen a todos los estudiantes las máximas oportunidades para aprender y establecer las especificaciones oportunas que permitan comprobar los aprendizajes adquiridos.* Ésta es, por tanto, una característica esencial que define la «calidad de una actuación docente». De ahí que la elaboración del plan de estudios, la delimitación de los programas de las disciplinas y, especialmente, la concreción de los aprendizajes a evaluar constituyan cuestiones básicas en las que la relación entre calidad de la enseñanza y formación pedagógica del profesorado se hace más patente.

La calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje

La otra cara de la moneda son los procesos de enseñanza que se llevan a cabo dentro de las instituciones para promover los aprendizajes de los alumnos. La lógica común nos advierte de que algo tiene que ver la calidad de estos procesos con los resultados. Por ello, además del diseño del producto, deberemos planificar la forma de llevar a cabo las actividades de enseñanza y velar para que su gestión se realice con competencia y eficacia con el fin de alcanzar los objetivos propuestos. Es decir, lograr la máxima adecuación y eficiencia en la gestión de los procesos con el fin de que, al ofrecer a todos los alumnos las máximas y mejores oportunidades de aprendizaje, éstos puedan obtener los mejores resultados.

---

(2) José Ortega y Gasset: «La misión de la Universidad». *Revista de Occidente,* Madrid, 1930, p. 49.

Ahora bien, en el caso que nos ocupa, esta relación entre la calidad de los procesos y la calidad de los resultados presenta algunas connotaciones que procede resaltar. Por una parte, no existe una cultura académica que potencie pautas de normalización –al igual que sucede en el mundo empresarial– sobre cómo se deben gestionar los procesos de enseñanza, lo que impide efectuar su análisis utilizando estándares de calidad[3]. Hasta la fecha, la actividad docente que realiza un profesor se lleva a cabo siguiendo criterios y procedimientos de carácter individual. Aún existen entre los profesores posturas reticentes a cualquier iniciativa que promueva sistemas de coordinación y control institucional utilizando para ello de forma equívoca la denominada «libertad de cátedra».

Por otra parte, la valoración que los alumnos realizan sobre los procesos siempre está condicionada a la calidad de la prestación, por lo que, cuando esta no implica ganancias claras, tienden a ser más críticos con la organización, el programa y quién lo ejecuta, circunstancia que padecemos últimamente dada la masificación de nuestras instituciones y la devaluación progresiva de los títulos universitarios. Se pueden utilizar, por tanto, argumentos muy diversos para cuestionar los procesos de enseñanza. Mientras unos alumnos consideran que realizar estudios universitarios no es un valor seguro y buscan solamente el diploma –por lo que critican de forma indiscriminada todo lo que les haga más incómodo el trámite–, otros demandan cada vez más calidad, porque son conscientes de que una buena formación académica les ofrecerá más posibilidades en el futuro. De ahí que se cuestionen las valoraciones sobre calidad de la enseñanza que se establecen a partir de encuestas de opinión a los estudiantes.

Ante las críticas que habitualmente se formulan sobre la forma de llevar a cabo los procesos de enseñanza en las instituciones universitarias, cabría esperar que éstas, a la hora de modificar sus planes de estudio, introdujeran cambios significativos para mejorar esta situación, dado que gozan de libertad para ello. Sin embargo, esto no ha sido así. Tanto los sistemas organizativos como las creencias y los métodos dominantes en la enseñanza universitaria siguen siendo muy tradicionales, a pesar de las posibilidades que ofrece la tecnología actual. Lo único que se ha hecho últimamente en la enseñanza universitaria con la reforma de los planes de estudio ha sido agravar la carga del alumno (más materias, más contenidos por materia, más horas de clase, más cuota de trabajo personal, etc.). De lo cual podemos concluir que *la reforma pedagógica de la enseñanza universitaria sigue siendo una cuestión pendiente* (De Miguel, 1998).

Actualmente no se puede sostener que el éxito o el fracaso de un alumno dependa únicamente de sus capacidades (condiciones de entrada) y del tiempo que dedica al estudio. Una visión más realista del fenómeno enseñanza-aprendizaje nos llevaría a considerar que los resultados académicos deben ser explicados desde diversas fuentes de atribución (Rodríguez, 1995). Por una parte, evidentemente, dependen de la calidad de los *inputs*, pero no sólo de los relativos a los alumnos (conocimientos previos, interés por los estudios,

(3) Las peculiaridades de la organización universitaria no sólo impiden la utilización de sistemas de normalización de los procesos que se utilizan en otras organizaciones, como son las denominadas Normas ISO, sino que también dificultan la aplicación de modelos de gestión de calidad como es el caso del EFQM (European Foundation Quality Management). No obstante, cabe señalar que se está realizando un importante esfuerzo para adaptar estos modelos como herramientas de autoevaluación de los diferentes servicios universitarios.

etc.) si no de otros factores que atañen al profesorado –que tienen que ver con su formación científica y pedagógica (cualificación, prestigio, interés por la docencia)– y a la dotación de medios y recursos para la enseñanza. Lógicamente, si contamos de entrada con buenos recursos humanos y condiciones favorables, es previsible que los procesos se desarrollen con un mayor nivel de calidad.

Ahora bien, el desarrollo de los «procesos de enseñanza-aprendizaje» conlleva una serie de tareas que comprometen tanto a los profesores y a los alumnos como a las instituciones. Inicialmente son los órganos académicos los que tienen la responsabilidad de la organización de las enseñanzas relativas a las titulaciones, por lo que ellos deben asumir todas las actividades de gestión que conlleva la oferta de un programa de formación: planificación docente, organización académica, desarrollo de la enseñanza y evaluación de los aprendizajes. La forma de gestionar los distintos aspectos a considerar dentro de cada una de estas fases del proceso constituye un condicionante importante del trabajo que han de realizar tanto los profesores como los alumnos y, en consecuencia, de la calidad de los resultados[4].

Por ello, no podemos confundir la evaluación de la enseñanza con la evaluación de la actividad docente que realiza un profesor en el aula. Al contrario, debemos partir de un modelo que analice estos procesos antes en el ámbito institucional que en el individual, lo cual significa comenzar evaluando antes las tareas que son competencia de los órganos de decisión académica que las actuaciones individuales del profesorado en el aula (Dahllöf, 1990). Éste es el objetivo que trata de impulsar el movimiento a favor de la evaluación institucional: *generar una cultura que nos permita captar la relación entre la calidad del servicio que ofrece una institución (enseñanza) y la del producto que se obtiene a lo largo de una titulación (aprendizajes).*

Esta falta de atención y adecuación de los procesos de enseñanza a las exigencias de nuestro tiempo se percibe más nítidamente cuando utilizamos para su evaluación los criterios de calidad que habitualmente aplicamos a otras prestaciones sociales. Al igual que reclamamos nuestros derechos en otros servicios públicos como la sanidad o el transporte –e incluso consideramos justo obtener compensaciones por fallos en estas prestaciones–, entiendo que no es ninguna utopía hacer un esfuerzo para reconceptualizar la función docente de la universidad como un servicio social comprometido con las necesidades de nuestros alumnos y de la comunidad respectiva. Basta leer cualquier manual de calidad para percibir nítidamente cuáles son los principios de buenas prácticas que deben regir todos los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario (Elton, 1993; Wright, 1995; Sorcinelli, 2002).

De ahí que no podamos prescindir de la valoración que realizan las audiencias implicadas sobre cómo las instituciones llevan a cabo la gestión de los procesos de enseñanza. Ignorar el grado de satisfacción social sobre nuestros servicios es una postura absurda que no nos ayuda a mejorar. Más aún, corremos el riesgo de potenciar otras organizaciones alternativas que planifican y llevan a cabo la formación del alumnado con procedimientos más satisfactorios. Si esta tendencia se generaliza,

(4) Una especificación detallada de los diversos aspectos a considerar dentro de cada una de estas cuatro dimensiones de la gestión docente se puede ver en las Guías de Evaluación de la Enseñanza del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Madrid: Consejo de Universidades/Secretaria General, 2001. También se pueden consultar los trabajos de Dahllöf, 1990; Rodríguez, 1998 y De Miguel, 1991 y 1999.

los gobiernos podrían modificar el sistema de relación con las universidades adoptando otro modelo de financiación, tal como sucede en muchos países de nuestro entorno.

Necesitamos clarificar qué tipo de «servicio» debemos ofrecer –para mayorías o minorías– y si contamos con los medios necesarios para ello. Y en esta reflexión los poderes públicos tienen su cuota de responsabilidad, que no se resuelve solamente con el contrato-programa. No podemos navegar más tiempo en la contradicción de permitir un acceso masivo a la enseñanza universitaria y luego, por razones muy diversas, dar un servicio selectivo que sólo pueden rentabilizar unos pocos, lo que nos hace responsables, en parte, de la frustración y el fracaso humano de muchas personas. Considero que esta situación no debe prolongarse más tiempo, ya que está dañando gravemente la imagen de nuestra institución, la de las personas que en ella prestan servicios y, sobre todo, la formación de nuestros alumnos.

De todo lo cual cabe deducir la estrecha relación que existe entre calidad de los procesos y calidad de los resultados y, en consecuencia, entre la preparación didáctica que tiene el profesor sobre cómo se deben llevar a cabo estos procesos y la eficacia que manifiesta en el desarrollo de su actividad. Ciertamente, como ya hemos apuntado, la gestión de los procesos relativos a la enseñanza-aprendizaje es prioritariamente una cuestión colectiva cuya coordinación depende de los responsables académicos, pero ello no implica que el profesor pueda eludir su responsabilidad ante los mismos. Al contrario, *la calidad de la actividad docente implica ambos tipos de compromisos: participar activamente en la gestión colegial de los procesos académicos y realizar las actividades de enseñanza-aprendizaje de la forma más eficaz y eficiente.* Ambos compromisos exigen formación, reflexión y trabajo en equipo.

Políticas para asegurar la calidad

La teoría de la Calidad Total avanza un paso más. No sólo centra su atención en los productos y los procesos sino que trata, además, de incorporar políticas que posibiliten asegurar e incrementar la calidad. Para ello, considera necesario establecer dentro de las organizaciones sistemas de autorregulación y gestión que permitan detectar alteraciones no previsibles que pueden afectar tanto a la calidad de los procesos como de los productos. Su objetivo es velar por la calidad de la organización y anticiparse en el diagnóstico de los factores que actúan negativamente, con el fin de establecer a tiempo los adecuados mecanismos de corrección que permitan la mejora continua.

Cuando se habla de procedimientos de autorregulación y gestión para asegurar la calidad, generalmente se alude a las herramientas que utilizan las organizaciones empresariales y que habitualmente se agrupan en cuatro bloques: planificación, liderazgo, coordinación y control. Cada una de estas estrategias tiene sus propias técnicas que, aplicadas al mundo de las organizaciones, contribuyen a mejorar de manera significativa los procesos y a obtener resultados de mayor calidad (Warner y Palfreyman, 1996; Apodaka y Grao, 1997).

Desde la implantación de la LRU, y sobre todo durante los últimos años, se viene insistiendo en la necesidad de introducir en nuestras instituciones sistemas de autorregulación y gestión semejantes a los utilizados en el mundo empresarial, con el fin de mejorar tanto los procesos como los resultados académicos (Kells, 1992). Sin embargo, hasta la fecha, este tipo de estrategias no es frecuente. Estamos habituados a oír críticas referentes a que la planificación universitaria es muy precaria, que actualmente no existe liderazgo académico, que la organización interna es bastante anárquica, y que los sistemas de control

son claramente permisivos. Tengan o no razón estas críticas, cabe preguntarnos por qué no se utilizan mejor las herramientas de gestión de la calidad, puesto que tenemos autonomía para ello. Quizás, en estas cuestiones, en vez de enseñar, deberemos aprender.

Para explicar nuestras diferencias respecto a otras organizaciones cabe utilizar todo tipo de hipótesis. No obstante, la mayoría de ellas tienden a plantear que el sistema de gobierno que rige en nuestras instituciones no parece el más adecuado para lograr una gestión eficaz[5]. Ciertamente, el modelo colegial ha posibilitado la modernización y desarrollo de nuestras instituciones, pero también ha generado disfunciones internas muy importantes. En el ámbito de la gestión, debemos reconocer que las prácticas habituales en nuestras instituciones no pueden ser tipificadas dentro de los modelos colegiales o gerenciales ya que están más próximas a los modelos burocratico-administrativos (Quintanilla, 1999).

Al margen de que haya o no que revisar el modelo de gobierno de nuestras universidades, lo cierto es que existe un problema grave en relación con la toma de decisiones. En principio, debemos considerar que la autonomía universitaria permite a las universidades tomar decisiones para llevar a cabo procesos de autorregulación. Ahora bien, las decisiones las toman las personas, no las universidades, por lo que debemos identificar a los que deciden en nombre de las universidades, ya que ellos deben asumir la responsabilidad de la gestión. Quienes tienen en sus manos la capacidad de decidir son los que pueden introducir los procedimientos y técnicas de autorregulación que permitan lograr una mayor eficiencia en el uso de los recursos y una mayor eficacia de los procesos (De Miguel, 1996).

En el ámbito de la enseñanza, lamentablemente, la estructura bicéfala de nuestra organización –centros y departamentos– constituye una de las principales dificultades para la eficacia de la gestión académica ya que, aunque ésta es una responsabilidad de los centros, está condicionada por las decisiones que toman los departamentos. La falta de coordinación entre ambos órganos constituye una de las principales causas del detrimento de su calidad. La ausencia de un único órgano con competencia y responsabilidad no sólo ha impedido la creación de una cultura favorable a la función docente sino que, además, tampoco ha estimulado la colaboración y el trabajo en equipo del profesorado en temas de enseñanza, circunstancia que sí se ha dado en el campo de la investigación. Al igual que sucede en el mundo del fútbol, los buenos fichajes son fundamentales, pero el éxito está condicionado a la coordinación del equipo durante el partido, y para ello es vital que los jugadores actúen siguiendo las estrategias y recomendaciones del entrenador.

Sin embargo, salvo contadas excepciones, las universidades no han generado políticas eficaces orientadas a promover el aseguramiento de la calidad. Hasta la fecha son muy pocas las que tienen establecidas normativas y procedimientos adecuados para ello –planes para estimular la calidad, planificaciones estratégicas por titulaciones, estudios sistemáticos sobre la satisfacción de los implicados, comités externos para el seguimiento de

(5) Inicialmente podría ser tipificado como una mezcla del modelo burocrático y colegial, ya que, hasta la fecha, los elementos correctores de carácter social no han hecho posible impulsar una gestión profesionalizada y eficiente. Más aún, en ocasiones, se ha utilizado la autonomía universitaria como escudo para encubrir un corporativismo de miras estrechas y corto alcance (Quintanilla, 1999). De ahí que, según Vallés (1997), pueda ser tipificado el gobierno de nuestras universidades como una «burocracia profesional con vetos estamentales».

los programas de formación, proyectos de innovación pedagógica, sistemas eficaces de coordinación intra e interdepartamental, etc.–, tal como se ha puesto de relieve a través de los informes sobre las titulaciones que han sido evaluadas durante los últimos años dentro de los Planes de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Igualmente son pocas las que han implementado políticas orientadas a promover el desarrollo profesional del profesorado a través de la formación, la reflexión sobre la propia práctica, el trabajo en equipo y la evaluación formativa dado que son estas estrategias las que más pueden ayudar a los profesores a mejorar cada día su «excelencia» como docentes. Lógicamente estas carencias institucionales constituyen factores que tienen clara incidencia sobre la calidad de los procesos y, en consecuencia, sobre la calidad de los resultados.

EXCELENCIA ACADÉMICA Y FUNCIÓN DOCENTE

Del análisis que hemos efectuado en los puntos anteriores se puede concluir que, entre las diversas políticas que se pueden arbitrar para asegurar la calidad de la enseñanza, las que hacen referencia al profesorado resultan prioritarias ya que, aunque consideramos muy importantes las actuaciones en el ámbito institucional, finalmente son las personas las que hacen posible el éxito de las organizaciones. Por ello, sería lógico que las universidades dedicaran el máximo esfuerzo y cuidado a los procedimientos que utilizan para seleccionar, formar, asignar tareas, evaluar y promocionar al personal que desarrolla la «función docente» en nuestras instituciones; es decir, que se propusieran como objetivo lograr la «excelencia académica de su profesorado» (Ellis, 1993; Roth, 1999). Sin embargo, la realidad es bien distinta. Actualmente, la Academia selecciona y promociona a sus profesores utilizando, preferentemente, criterios de excelencia relativos a la función investigadora.

El problema radica en que la cultura académica actual sólo reconoce como mérito un tipo de producción específica: *los índices de impacto en revistas internacionales especializadas.* Hasta la fecha, la valoración de la competencia docente, las publicaciones didácticas y otros méritos académicos siempre es residual porque el prestigio de un profesor universitario se construye a partir de su currículum investigador y la relevancia social de los cargos que desempeña. La preocupación por impartir una enseñanza de calidad y los resultados obtenidos en ella no constituyen mérito alguno a efectos de promoción. La cultura y valores dominantes en las instituciones universitarias es de total predominio de la investigación sobre la docencia, hasta tal punto que premiamos a los buenos investigadores liberándoles de «carga docente» –¿por qué la denominaremos carga?– y no reconocemos a los buenos docentes su dedicación y saber hacer.

Esta concepción de la excelencia académica basada sobre la función investigadora se apoya en un principio muy extendido que considera que lo importante para enseñar es «saber» y que las publicaciones son la forma tangible de manifestar lo que un profesor «sabe». Esta creencia induce a otra que constituye uno de los mitos clásicos de la enseñanza superior que igualmente debe ser desterrada por inexacta: los buenos investigadores son buenos docentes (Terenzini y Pascarella, 1994). Lo correcto sería afirmar que para ser buen docente se necesita investigar, pero creer que la calidad de la enseñanza de un profesor fluye directamente de su trabajo como investigador es un absurdo porque ambas funciones son actividades diferentes y exigen, por tanto, conocimientos y habilidades distintas (Gibbs,

1995). Lo cual no significa que no estén relacionadas[6].

Si partimos del supuesto que docencia e investigación requieren patrones de análisis y valoración distintos, resulta necesario que las instituciones tengan que definir de forma sistemática y rigurosa los requisitos que se consideran básicos para desempeñar la función docente; es decir, los estándares que debe reunir un graduado universitario para poder ejercer como profesor. *Las universidades están obligadas a regular con urgencia el nivel formativo que deben reunir sus profesores, no sólo con el fin de promover una enseñanza de calidad sino como estrategia para garantizar a la sociedad que los seleccionados reúnen las condiciones necesarias para desempeñar las tareas docentes.* No se trata, por tanto, de que dominen la disciplina que profesan sino que, además, reúnen los requisitos para enseñarla (Donney y Romainville; 1996; SEDA, 1996). Ambas cuestiones deben ser exigidas a la hora de seleccionar a los profesores.

Hasta la fecha, la complejidad de factores e intereses implicados en la enseñanza universitaria ha impedido la consolidación de un modelo global del perfil del docente universitario y, en consecuencia, no contamos con un conjunto de requisitos coherentes aceptados por todos que pueda servir de pauta a la hora de seleccionar, formar y evaluar al profesorado. En definitiva, no contamos con unos estándares de calidad que definan la función docente de un profesor universitario. El criterio que más se suele utilizar a este respecto es el de la competencia que demuestra en el desarrollo de su trabajo en el aula *(teacher/faculty effectiveness)* aunque, hasta la fecha, la operativización de este constructo y su medida no ha sido resuelta de forma satisfactoria. Normalmente se enfoca desde una perspectiva individualista limitada a las opiniones de los alumnos sobre las actuaciones del profesor en el aula por lo que sus limitaciones son evidentes. No se puede abordar el tema de la calidad de la función docente sin tener en cuenta que la enseñanza universitaria es una actividad colegial que se desarrolla dentro de una organización que le exige al profesor el desempeño de distintas tareas y roles. Por ello, este enfoque evaluativo sobre la competencia docente implica un reduccionismo que actualmente resulta insostenible.

La excelencia académica es algo más, tiene muchas más dimensiones que la competencia docente (Dunkin, 1995; Elton, 1996). Un profesor excelente, además de ser competente en el aula, deberá demostrar su capacidad y habilidades en otra serie de funciones y tareas –organización de cursos, diseño de currícula, innovaciones didácticas, investigaciones pedagógicas, elaboración de materiales, desarrollo de la función tutorial, intercambio de experiencias, contribuciones a la didáctica de la disciplina, procedimientos de autoevaluación, etc.– que hoy se consideran imprescindibles para el ejercicio de una buena docencia. Cuando se utiliza este enfoque para operativizar la excelencia académica estamos aludiendo a factores que no sólo permiten mejorar la calidad de la organización y los procesos de la enseñanza sino que también definen

(6) Para establecer el perfil de un profesor universitario debemos considerar que las tres grandes funciones que configuran esta profesión –docencia, investigación y gestión académica– no son entre sí independientes por lo que, al establecer modelos y criterios de evaluación, procede tener en cuenta la relación entre estas tres funciones, especialmente entre docencia e investigación. Ahora bien, las diferencias entre estas dos funciones son patentes. Una aproximación a la distinta valoración y atención que prestan las Universidades a los procesos de selección, formación y desarrollo de la función docente e investigadora del profesorado se puede analizar en los siguientes textos: Boyer, 1990; Gellert y et al., 1990; Gibbs, 1995.

los ámbitos y contenidos que debe abarcar la formación que se considera necesaria para el ejercicio de la función docente y que, por tanto, deben ser tenidos en cuenta a la hora de efectuar la selección y los programas de entrenamiento y actualización del profesorado.

De todo lo cual cabe deducir que para lograr la excelencia académica se requiere un plan en el que se especifique tanto lo que deben conocer y dominar los profesores antes de obtener la «plena capacidad docente» como lo que deben realizar a lo largo del ejercicio profesional para mejorar la calidad de su trabajo. En definitiva, se requiere el establecimiento de políticas institucionales que coordinen de forma coherente y progresiva los procesos de selección, formación, evaluación y promoción del profesorado. Ésta es la única vía razonable para abordar el tema de la excelencia académica de la función docente. Ahora bien, *en este terreno no valen las palabras sino los hechos. Solamente cuando existe un compromiso claro y explícito de los responsables académicos respecto a la formación del profesorado podemos considerar que la mejora de la calidad de la enseñanza constituye un objetivo prioritario en nuestras instituciones.* De ahí la importancia de evaluar las políticas que cada universidad establece con este fin (Barnett, 1992; Seldin, 1995).

Asumir este compromiso supone considerar que el ejercicio de la función docente implica un proceso continuo de formación y desarrollo, a través del cual cada profesor puede mejorar progresivamente su excelencia académica. Al igual que sucede con la función investigadora, el desarrollo profesional del docente también se puede evaluar en términos de impactos. Tan sólo debemos consensuar los indicadores que consideramos oportunos en cada caso para estimar los efectos que genera la actuación de un profesor sobre la calidad de los aprendizajes de los alumnos, sobre la calidad de los cursos y programas de formación en los que participa, sobre la calidad de la propia institución, y sobre la calidad que tienen sus aportaciones al desarrollo de la disciplina en el ámbito nacional e internacional. Los métodos para evaluar algunos de estos impactos ya están definidos en la literatura, sólo hay que tomar la decisión de utilizarlos (Elton y Partington, 1993; Wright, 1995; Aylett y Gregory, 1996).

Considero que éste es el camino. Si las universidades, a partir de la normativa derivada de la reciente Ley, establecen un «nuevo marco» a la hora de seleccionar, formar, evaluar y reconocer la «función docente», harán que el profesor dirija sus pasos en esa dirección, al igual que ha sucedido anteriormente en el ámbito de la investigación. Mientras esto no suceda, el profesor, atrapado por la cultura dominante, cada vez dirigirá más su esfuerzo a situar trabajos en revistas de prestigio –sin caer en la cuenta de que la mayoría de las citas es desplazada de las bases de datos por obsoleta, ya que sólo un número muy reducido queda como referencia histórica– y olvidará que el impacto que produce en sus alumnos permanece durante toda su vida.

Éste es el origen del problema. La cultura de la excelencia centrada exclusivamente en la investigación nos está haciendo perder nuestra dimensión de formadores. Una vez más debemos insistir que para el ejercicio de la función docente no bastan los conocimientos. Dada la complejidad y los riesgos que tiene el mundo actual, necesitamos que la enseñanza universitaria facilite a los alumnos los medios que les permitan integrarse en la sociedad de forma creativa y libre (Maasen y Vugth, 1996). Para ello, tan importantes como los conocimientos son las actitudes y las habilidades que logremos desarrollar a través de los procesos de enseñanza con el fin de que nuestros alumnos aprendan a conocer, a hacer, a ser y a

convivir. Ello implica redefinir el perfil docente universitario más cerca de la figura del tutor que de la del instructor.

Debemos darnos cuenta de que la universidad actual no es la única depositaria del «saber» y tiene que competir, en condiciones no muy favorables, con otros «mercados» (medios de comunicación de masas, redes informáticas, etc.) que también facilitan conocimientos actuales e interesantes (Escotet, 1996; Castells, 1997). Por ello, no podemos centrar la enseñanza únicamente en la transmisión de información. *El desafío al que está llamada la enseñanza universitaria en el momento presente es formar a los alumnos para que no sólo puedan acceder a la información sino para que aprendan a seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla* (Delors, 1996). Nuestro reto es ganar el futuro y entiendo que, para ello, la formación es la única alternativa. De ahí que debamos replantearnos con urgencia la misión que tiene la universidad en la sociedad actual y, sobre todo, el tipo de profesor por el que apostamos a través de las políticas que establecemos para su selección, formación y desarrollo.

CALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO

De todo lo anterior, fácilmente se puede deducir la estrecha relación que existe entre calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional que el profesor manifiesta en el desempeño de su función docente. Por ello, a medida que se ha hecho más patente la vinculación entre estos dos conceptos, han ido surgiendo diversos movimientos y programas orientados a preparar al profesorado para que pueda desempeñar su tarea con competencia; en definitiva, para que adquiera un mayor nivel de excelencia. Es lógico que, teniendo en cuenta el número y la complejidad de las tareas a realizar, las instituciones se ocupen en la preparación de sus profesores –especialmente los neófitos– con el fin de que desarrollen su tarea eficazmente. Más aún, dado que la excelencia de la función docente constituye una meta a conquistar cada día, resulta igualmente imprescindible que esta preocupación a favor del desarrollo profesional del profesorado constituya uno de los objetivos prioritarios de las estrategias para el aseguramiento de la calidad de la enseñanza en las instituciones universitarias. Incluso a aquellos que consideran la enseñanza como un arte se les puede decir que cada artista necesita desarrollar su técnica antes de aplicarla. No hay, por tanto, artista o profesor que no pueda mejorar sus habilidades (Seldin, 1995).

Por este motivo durante los últimos años han ido surgiendo diversas teorías, asociaciones y programas que, en términos genéricos, están orientados a promover de forma sistemática el desarrollo del profesorado universitario. Entre éstos, cabe citar los enfoques que promueve la Professional and Organizational Development Network in Higher Education (POD Network), una asociación americana dedicada a promover el desarrollo profesional del profesorado, conocidos como *faculty development, instructional development y organizational development.* Aunque todos ellos pretenden el desarrollo del profesorado, cada uno pone el énfasis formativo en cuestiones distintas: dominio de las habilidades personales que requiere el desempeño de las tareas docentes, la adquisición de las estrategias relativas a la planificación de los currícula y los programas de formación para los alumnos y participación en la gestión de una organización donde la estructura y los procesos de las diversas unidades están relacionadas.

Desde una perspectiva técnica, aunque cada uno de estos programas tiene sus propias características y ámbitos de actuación no se excluyen mútuamente. Lo

habitual es que, en cada caso, se ponga mayor énfasis en uno u otro enfoque en función de las necesidades y prioridades del contexto académico y los objetivos de la institución. No obstante, trabajos recientes sobre el tema (Fink, 2002; Diamond, 2002), consideran necesario matizar las diferencias entre estos enfoques y el denominado «desarrollo profesional del profesorado» *(professional development)* que es el que predomina en la actualidad. La primacía de este último radica en que constituye, al mismo tiempo, una síntesis y una alternativa. Constituye una síntesis en la medida que aglutina e integra los objetivos que promueven los tres enfoques ya citados *(faculty, instructional y organizational development)*. Se considera una alternativa porque no promueve acciones puntuales sino que apuesta claramente por una aproximación formativa centrada sobre el *desarrollo profesional del profesor a lo largo de toda su carrera docente.*

De acuerdo con este último enfoque, aunque se debe valorar toda estrategia que se establezca para mejorar la selección, formación y evaluación del profesorado universitario, cuando nuestro objetivo se orienta a promover la calidad de la enseñanza, son más interesantes y eficaces aquellas políticas que enfocan estas tareas de una forma global y coordinada ya que ello permite considerar y actuar, al mismo tiempo, sobre los distintos parámetros que condicionan el nivel de excelencia de la función docente. De ahí que las políticas institucionales relativas al profesorado sean más interesantes y eficaces en la medida que parten, al mismo tiempo, de una definición operativa del trabajo docente (lo que caracteriza la docencia universitaria excelente) y de un modelo sobre la carrera docente del profesorado (ámbitos de desarrollo profesional). Para ello es necesario que exista un marco institucional de referencia sobre el «desarrollo profesional a lo largo de la carrera» que dé sentido y coherencia a las distintas prácticas y criterios que se puedan arbitrar para llevar a cabo los procesos de selección, formación y evaluación del profesorado.

Éste es el motivo por el que, teniendo en cuenta las posibilidades que nos ofrece la nueva *Ley Orgánica de Universidades,* consideremos muy importante retomar este tema y volver a resaltar, una vez más, la estrecha relación que existe entre calidad de la enseñanza y políticas institucionales orientadas a promover el desarrollo profesional de los docentes. La citada *Ley* considera como objetivos prioritarios respecto al profesorado, de una parte, establecer procesos de selección que garanticen los principios de igualdad, mérito y capacidad mediante un procedimiento más abierto, competitivo y transparente y, de otra, diseñar el desarrollo de la carrera docente mediante la creación de nuevas figuras contractuales y la introducción de incentivos según parámetros de calidad. En resumen, se propone mejorar los criterios y procesos de selección y establecer nuevos parámetros sobre la carrera docente, pero no incorpora ni en los argumentos ni en las disposiciones el tema de la «formación y desarrollo profesional de profesorado». Ello determina que, a este respecto, la nueva *Ley* no pueda ser considerada como innovadora.

No obstante, el tema no está aún cerrado. El nuevo marco legal posibilita que las administraciones educativas, las universidades y, en su caso, las agencias de evaluación –nacional y autonómicas– podrán legislar sobre estos temas dentro de la esfera de sus competencias. Una vez promulgada la ley como documento marco, las disposiciones legislativas subsiguientes que tienen que elaborar estas instituciones podrán incorporar algunos de los «olvidos» de la LOU –entre ellos, el tema de la formación del profesorado– y matizar y reglamentar con más detalle otros aspectos que aparecen en el texto de forma incompleta o poco precisa. Especialmente,

las universidades públicas no pueden eludir su responsabilidad ante la sociedad asegurando que los procedimientos establecidos para la selección y formación del profesorado garantizan una enseñanza de calidad. Por ello entendemos que es un buen momento para reconsiderar el tema y sugerir algunas propuestas relacionadas con las políticas orientadas a potenciar el desarrollo profesional del profesorado con el fin de que puedan ser consideradas por quienes tienen que tomar decisiones al respecto ya que, como hemos justificado, constituyen factores determinantes de la calidad de la enseñanza.

PROPUESTAS PARA MEJORAR EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO

Las propuestas que formulamos a continuación pretenden plantear puntos de reflexión a quienes en estos momentos están comprometidos en procesos de toma de decisiones para el desarrollo del marco legislativo de las instituciones universitarias. Lógicamente, nuestras consideraciones se limitan al ámbito que hemos abordado en este trabajo –la relación entre calidad de la enseñanza y formación del profesorado– y tienen como finalidad insistir, una vez más, en *la necesidad de regular políticas institucionales relativas al desarrollo profesional de los docentes como estrategia para el aseguramiento de la calidad de la enseñanza universitaria.* Tomando como marco de referencia este supuesto efectuamos las siguientes propuestas a considerar por las partes implicadas:

- *Identificar y publicar los criterios que definen la excelencia de la función docente.* Reiteradamente hemos señalado la confusión que se establece a la hora de evaluar a los profesores entre docencia e investigación. Mientras existe un elevado consenso respecto a los méritos de actividad investigadora, los relativos a la función docente no están tan claros. El art. 33.3 de la LOU establece que «la actividad y la dedicación docente, así como la formación del personal docente de las universidades, serán criterios relevantes, atendida su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional». Sin embargo, en el texto no se precisa qué entiende el legislador por «actividad», «dedicación» y «formación». Lamentablemente, la *Resolución de 17 de octubre de 2002* en la que se publican los criterios generales de evaluación para la contratación del personal docente e investigador tampoco precisa los indicadores específicos que se van a utilizar en cada caso para verificar si un titulado universitario reúne los requisitos necesarios para poder ejercer la docencia universitaria. Ante esta ausencia consideramos prioritario que las Administraciones y las universidades definan con mayor precisión qué entienden por «excelencia docente» con el fin de que podamos contar con un «modelo o marco de referencia» tanto para los procesos de formación y selección de las nuevas figuras contractuales como para la evaluación del desempeño de la actividad profesional del profesorado. Mientras no tengamos criterios e indicadores claros y públicos sobre los conceptos de «docencia» y «excelencia docente», la evaluación del profesorado siempre estará mediatizada por sus méritos investigadores, como sucede en la citada Resolución. Como ya hemos dicho anteriormente, los criterios y estándares que definen estos conceptos están

claros en la literatura, sólo hay que tomar la decisión de aplicarlos.

- *Establecer y acreditar programas destinados a la formación pedagógica del profesorado.* Como se recoge en la normativa citada, la formación –científica y pedagógica– constituye uno de los criterios básicos a la hora de evaluar los méritos docentes del profesorado, especialmente en los contratos iniciales. Ahora bien, mientras la formación científica tiene indicadores claros para su evaluación no sucede lo mismo con la formación pedagógica, entre otras razones, porque no existen programas de formación preceptivos para el ejercicio de la docencia universitaria como sucede en otros contextos. Aunque algunas de las iniciativas promovidas en este sentido son muy estimables, no podemos asumir que «todo vale» y, en consecuencia, que «todo cuenta» a la hora de evaluar la formación para la docencia de los candidatos al profesorado. Es necesario establecer previamente sistemas de acreditación de los programas y actividades que desarrollen las instituciones para la formación pedagógica del profesorado con el fin de poder discriminar con claridad aquellas actividades que deben ser o no consideradas a la hora de emitir los informes de evaluación preceptivos para la contratación. La evaluación de la «formación para la docencia» no puede establecerse mediante el simple «cómputo de horas» sin estimar previamente la calidad y la coherencia de los programas y las actividades realizadas. De ahí la necesidad de que exista un plan que organice la formación inicial, durante el ejercicio y para el desarrollo profesional de forma coordinada y sistematizada, y se establezca una reglamentación clara sobre cómo debe acreditar el profesorado su capacitación y actualización para ejercer la docencia en la enseñanza universitaria.
- *Establecer pruebas para la contratación y selección del profesorado por las universidades.* Como ya es conocido, la LOU establece dos procedimientos para el aseguramiento de la calidad del profesorado: la habilitación para los profesores funcionarios y los informes perceptivos sobre los «méritos docentes e investigadores» para el personal contratado. La habilitación ya está regulada *(RD 774/2002, de 26 de julio, BOE del 7 de agosto).* Sin embargo, la selección del personal contratado, al quedar en manos de las universidades, posibilita que este profesorado alcance la categoría de definitivo solamente a través de «evaluaciones mediante papeles», sin tener que demostrar públicamente su competencia científica y pedagógica, lo que implicaría una ausencia de garantía social. Ante los problemas discriminativos y sociales que pueda generar esta doble vía de acceso, parece lógico que las Comunidades Autónomas y las universidades respectivas a la hora de concretar la reglamentación pertinente establezcan un procedimiento de selección del profesorado contratado –especialmente para obtener la categoría de definitivo– con criterios similares a los que se le exigen al funcionario. Ello implicaría establecer en los distintos procesos de selección y concurso de acceso del profesorado –tanto del contratado como del funcionario– pruebas que permitan comprobar de forma práctica el dominio científico que tiene el candidato sobre la disciplina a la

que opta y la capacidad y experiencia pedagógica que manifiesta para el ejercicio de la función docente en un determinado contexto; es decir, establecer una reglamentación similar a la habilitación.

- *Exigir requisitos para otorgar la «plena capacidad docente» al profesorado contratado.* Dado que la competencia de un titulado para el ejercicio de la docencia universitaria es una cualidad a demostrar, parece oportuno que no asuma la «plena capacidad docente» desde el mismo momento que obtiene un contrato como ayudante, ayudante doctor o profesor colaborador, máxime si esto se efectúa sin que el candidato tenga que superar determinadas pruebas prácticas específicas con tal fin. La LOU deja este tema igualmente abierto ya que estipula que los profesores que superen las pruebas de habilitación tendrán «plena capacidad docente» pero nada indica sobre el profesorado contratado. Lo procedente sería que los profesores contratados adquieran esta condición una vez superados los períodos iniciales como ayudantes y profesores ayudantes doctores, al igual que sucede con la función investigadora donde la *Ley* estipula que solamente se adquiere la «plena capacidad» cuando se obtiene el grado de doctor. Consideramos necesario establecer requisitos que garanticen ante la sociedad que el profesorado contratado reúne las condiciones para ejercer la docencia universitaria. Ello significa que durante todo el período que duren los contratos iniciales los profesores no deberían tener «plena capacidad docente» por lo que el ejercicio de su actividad profesional tendría que estar dirigida o supervisada por un profesor senior. Aceptar esta propuesta conlleva reglamentar los procedimientos pertinentes respecto a la situación de «profesor en período de formación» y «profesor senior o con competencia demostrada» e introducir estos conceptos dentro del modelo de la carrera docente.
- *Vincular las políticas de promoción y retribución a criterios de calidad docente.* Finalmente, la *Ley* en su art. 69 establece que se podrán establecer retribuciones adicionales ligadas a méritos individuales docentes, investigadores y de gestión, pero no precisa cuáles van a ser los méritos a considerar y el peso entre los distintos criterios a la hora de emitir los informes preceptivos. Ante este vacío legal queremos resaltar que el reconocimiento a los profesores debe considerar como prioritarios criterios de excelencia en la función docente frente a los méritos de investigación y gestión. Si realmente queremos mejorar la calidad de la enseñanza, necesariamente deberemos vincular las políticas institucionales de promoción y retribución del profesorado a la evaluación de la competencia que éstos demuestran en el ejercicio de su función docente. No se pueden reconocer «méritos docentes» sin que existan datos válidos y fiables que nos demuestren la competencia y desarrollo profesional del profesorado ya que, de lo contrario, la estrategia sería claramente negativa, tal como viene sucediendo con los quinquenios actuales. Por ello, necesitamos plantear cuáles van a ser los criterios a utilizar como indicadores de calidad de la función docente y las prácticas evaluativas

que se van a utilizar para ello. A título de orientación, como ya hemos apuntado en otro momento (De Miguel, 1999), entendemos que los méritos a tener en cuenta para evaluar la calidad de la función docente del profesorado se pueden agrupar en torno a los siguientes aspectos: *la competencia que demuestra en el desempeño de sus tareas docentes, la capacidad que manifiesta de integración en el contexto académico y en el contexto derivado del espacio europeo de educación superior, la productividad de su trabajo docente y el nivel de excelencia alcanzado a lo largo de su desarrollo profesional.* Cada uno de estos factores debe ser especificado y ponderado mediante los oportunos indicadores en función de la finalidad del informe que se emite sobre el profesor y las características concretas del contexto académico (Seldin, 1999; Arreola, 2000).

Precisamente porque consideramos que un buen uso de estos procedimientos, especialmente los relativos a la evaluación del profesorado, pueden reconducir tanto los procesos de selección y formación como los de promoción, nos ha parecido oportuno retomar este tema con una serie de propuestas orientadas a mejorar la función docente en este momento en el que las instituciones deben establecer sus objetivos estratégicos. Entendemos que la normativa y orientaciones que próximamente se establezcan a través de las Comunidades Autónomas, las universidades y las Agencias Nacionales y Regionales para la evaluación y acreditación del profesorado universitario tendrán un papel determinante en lo que sucederá en este ámbito durante los próximos años. El profesor orientará su formación y sus trabajos en aquellos campos que tienen un mayor peso a la hora de obtener su acreditación. De ahí la importancia de delimitar previamente cuáles son los estándares de calidad que determinan la excelencia académica de un profesor universitario a fin de no caer nuevamente en la confusión habitual entre méritos relativos a la función docente y méritos propios de la función investigadora.

BIBLIOGRAFÍA

APODAKA, P. y GRAO, J.: «Herramientas de gestión para el cambio y la mejora institucional en la Enseñanza Superior», en P. APODAKA y C. LOBATO (Eds.): *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación.* Barcelona, Laertes, 1997.

ARREOLA, R.: *Developing a comprehensive faculty evaluation system.* Bolton, Anker, 2000.

ASTIN, A.: *Assessment for Excellence.* New York, MacMillan, 1991.

AYLETT, R. y GREGORY, K. (Eds.): *Evaluating Teacher Quality in Higher Education.* London, Falmer Press, 1996.

BARNETT, T.: *Improving Higher Education: Total Quality Care.* London, SRHE/Open University Press, 1992.

BROWN, G. y ATKINS, M.: *Effective Teaching in Higher Education.* London, Routledge, 1993.

BROWN, S. y KNIGHT, P.: *Assessing learners in Higher Education.* London, Kogan Page, 1994.

CASTELLS, M.: *La era de la información, vol. 3.* Madrid, Alianza Editorial, 1997.

CLARK, B. R.: «The Entrepreneurial University: Demand and Response». *Tertiary Education and Management,* 4, 1 (1998), pp. 5-16.

CRAFT, A. (ed.): *Quality Assurance in Higher Education: Proceedings of an International Conference.* London, Falmer Press, 1992.

DAHLLÖF, W.: *Evaluation de l'enseignement: practiques et development.* París, OCDE, 1990.

DELORS, J.: *La educación encierra un tesoro.* Madrid, Santillana, 1996.

DE MIGUEL, M.: «Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria», en DE MIGUEL, MORA y RODRÍGUEZ (Eds.): *La evaluación de las instituciones universitarias.* Madrid, Consejo de Universidades/Secretaría General, 1991.

— «Revisión de programas e innovación en la enseñanza superior». *Rev. de Educación,* 306 (1995), pp. 427-454.

— «Autorregulación y toma de decisiones en las instituciones universitarias». *Rev. de Educación,* 308 (1996), pp. 63-80.

— «Evaluación y Reforma Pedagógica de la Enseñanza Universitaria», en P. APODAKA y C. LOBATO (Eds.): *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación.* Barcelona, Laertes, 1997.

— «La reforma pedagógica. Una cuestión pendiente de la Ley de reforma Universitaria», en J. M.ª LUXAN (Ed.): *Política y Reforma Universitaria.* Barcelona, Cedecs, 1998.

— «La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente». *Rev. de Educación,* 315 (1998), pp. 67-83.

— «La evaluación de la enseñanza. Propuesta de indicadores para las titulaciones», en Consejo de Universidades: *Indicadores en la Universidad: Información y decisiones.* Ministerio de Educación y Cultura, Servicio de Publicaciones, 1999.

DIAMOND, R.: «Faculty, Instructional y Organizational Development. Options and Choices», en K. GILLESPIE, L. HILSEN y E. WADSWORTH: *A guide to Faculty Development.* Bolton, Anker Publishing Company, 2002.

DONNAY, J. y ROMAINVILLE, M.: *Enseigner à l'Université.* Bruxelles, Boeck y Larcier, 1996.

DREIJMANIS, J.: «Higher Education and Employement: a Problematic relationship». *Higher Education in Europe,* 17, 4 (1997), pp. 485-493.

DRUMMONG, E.: *Qué es Calidad Total: el movimiento de la Calidad.* Bilbao, Deusto,1995.

DUNKIN, M.: «Concepts of teaching and teaching excellence in Higher Education». *Higher Education Research and Development,* 14, 1 (1995), pp. 21-33.

ELLIS, R. (Ed.): *Quality Assurance for University Teaching.* London, Poen University Press, 1993.

ELTON, L.: «Criteria for Teaching Competence and Teaching Excellence in Higher Education», en R. AYLETT y K. GREGORY (Eds.): *Evaluating Teacher Quality in Higher Education.* London, Falmer Press, 1996.

ELTON, L. y PARTINGTON, P.: *Teaching Standards and Excellence in Higher Education: Developing a Culture for Quality.* Sheffield, Universities Satff Development Unit, 1993.

ESCOTET, M. A.: *Aprender para el futuro.* Madrid, Fundación, 1991.

— *Universidad y Devenir.* Buenos Aires, Lugar, 1996.

FINK, L. DE: «Establishing and Intructional Dvelopment Program: An Example», en K. GILLESPIE, L. HILSEN y E. WADSWORTH (Eds.): *A guide to Faculty Development.* Bolton, Anker Publishing Company, 2002.

GELLERT, C. et al.: *Research and Teaching at Universities: International and Comparative perspectives.* Bern, Peter Lang, 1990.

GIBBS, G.: «The relationship between quality in research and quality in teaching». *Quality Higher Education,* 1, 2 (1995), pp.147-157.

GILLESPIE, K., HILSEN, L. y WADSWORTH, E. (Eds).: *A guide to Faculty Development.* Bolton, Anker Publishing Company, 2002.

GREEN, D. (ed.): *Wat is Quality in Higher Education?* London, SRHE/Open University Press, 1994.

HARVEY, L. y KNIGHT, P.: *Transforming Higher Education.* London, SRHE/Open University Press, 1996.

KAPLAN, M. y LIEBERMAN, D. (Eds.): *To improve the academy.* Bolton, MA, Anker, 2000.

KELLS, H.: *Self-Regulation in Higher Education.* London, Jessica Kingsley Publishers, 1992.

KNIGHT, P.: *Assessment for Learning in Higher Education.* London, Kogan Page, 1995.

LEWIS, R. y SMITH, D.: *Total Quality in Higher Education.* London, Kogan Page, 1995.

MAASEN, P. M. y VUGHT, F. A. (Eds.): *Inside Academia. New challenges for the academic profession.* Enschede, CHEPS, 1996.

MARTIN, L. y KETTNER, P.: *Measuring the performance of human services programs.* London, Sage, 1996.

MORA, J.: «La evaluación institucional de la Universidad». *Rev. de Educación,* 315 (1998), pp. 29-44.

PEÑA, D.: «La mejora de la calidad de la educación». *Boletín de Estudios Económicos,* VII, 161 (1997), pp. 207-226.

PITAS, P.: «A model program from the perspective of faculty development». *Innovative Higher Education,* 25 (2000), pp. 97-110.

QUINTANILLA, M. A.: «En pos de la calidad: notas sobre una nueva frontera para el sistema universitario español». *Rev. de Educación,* 315 (1998), pp. 85-95.

— «La misión y el gobierno de la Universidad. *Rev. de Occidente,* 216 (1999), pp. 117-146.

RAO, A. et al.: *Total Quality Management.* New York, Wiley and Sons, 1996.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S.: «Calidad universitaria: enfoque institucional y multidimensional», en DE MIGUEL, MORA y RODRÍGUEZ (Eds.): *La evaluación de las Instituciones Universitarias.* Madrid, Consejo de Universidades/Secretaria General, 1991.

— «Evaluación de la Enseñanza Universitaria», en E. OROVAL, (Ed.). *Planificación, Evaluación y Financiación de Sistemas Universitarios.* Madrid, Civitas, 1995.

— «La evaluación institucional en España: Análisis y planteamientos futuros», en J. M. LUXAN (Ed.): *Política y reforma universitaria.* Barcelona, Cedecs, 1998.

ROTH, R. (Ed.): *The Role of University in the Preparation of Teachers.* London, Falmer Press, 1999.

SEDA: *The acreditation of teachers in Higher Education.* Birminham, SEDA, 1996.

SELDIN, P. y ASS (Eds.): *Improving college teaching.* Bolton, Anker, 1995.

SYKES, G.: «No standards or new standards? The future of Teacher Certification», en R. ROTH (Ed.): *The Role of University in the Preparation of Teachers.* London, Falmer Press, 1999.

TERENZINI, P. y PASCARELLA, E.: «Living with myths». *Change,* 1 (1994), pp. 28-32.

UNESCO: *Policy Paper for Change and Development in Higher Education.* París, Unesco, 1995.

VALLES, J. M.: «Gobierno universitario: entre la autogestión estamental y la responsabilidad social», en *Forum Universidad-Empresa* (1997), pp. 129-146.

VROEIJENSTIJN, A. I.: *Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Charydis.* London, Jessica Kingsley Publishers, 1995.

VUGHT, F. A. y WESTERHEIJDEN, D. F.: *Quality Management and Quality Assurance in European Higher Education.* Enschede, CHEPS, 1993.

WARNER, D. y PALFREYMAN, D. (Eds).: *Higher Education Management.* London, SRHE/Open University Press, 1996.

WRIGHT, A. (Ed.): *Successful Faculty Development: strategies to improve university teaching.* Boston, Anker, 1995.

WRIGHT, D.: «Program Types and Prototypes», en K. GILLESPIE, L. HILSEN y E. WADSWORTH: *A guide to Faculty Development.* Bolton, Anker Publishing Company, 2002.

NECESIDAD Y OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

MARÍA ÁFRICA DE LA CRUZ TOMÉ (*)

RESUMEN. En este artículo, se pretende justificar la necesidad y los objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario a partir de los nuevos retos que la universidad tiene que afrontar a comienzos del siglo XXI, y los nuevos papeles y tareas que el profesor tiene que desempeñar en la universidad del aprendizaje, y en la sociedad del conocimiento, la tecnología, la información y la comunicación. La necesidad de la formación pedagógica del profesor universitario se vincula, entre otras variables, a la necesidad de profesionalizar la docencia universitaria, la consideración de la tarea docente como realidad compleja, difícil y retadora, la exigencia de una docencia excelente en una cultura de calidad institucional, la relación entre calidad de la enseñanza y formación pedagógica del profesor, y la «complementaridad» entre formación en las disciplinas a enseñar, por una parte, y los procedimientos para facilitar su aprendizaje, por otra.

ABSTRACT. In this article we try to explain the needs and objectives of pedagogical training for universtity professors, starting from the new challenges that university has to face in the beginings of the 21st Century, and the new roles and tasks that professors must undertake in the university of learning and the society of knowledge, technology, information and communication. The need for pedagogical training in university professors is linked, among other variables, with the need of professionalizing university teaching, and with the fact of considering the teaching task as a complex, difficult and challenging reality. It also deals with the requirement of an excellent teaching in a culture of institutional quality, and it has to be with the relation between quality of teaching and pedagogical training of professors, and complementation between subject training on the one hand, and methods to facilitate the learning of those subjects, on the other hand.

INTRODUCCIÓN

En este artículo, la necesidad, el sentido y la relevancia de la formación pedagógica del profesor universitario en el momento actual se ubican en su contexto, y se justifican con los cambios que está experimentado la institución universitaria en el seno

(*) Universidad Autónoma de Madrid.

de la sociedad de la información y la comunicación, los nuevos papeles y tareas que el docente universitario tiene que desempeñar y los nuevos retos que la profesión docente tiene que afrontar.

Es posible constatar que en todo el mundo, y en un ámbito más próximo a nosotros, como el europeo, todos los países están revisando sus sistemas educativos, y más específicamente los de educación superior, para adaptar sus políticas de selección, formación y promoción del profesorado a los nuevos desafíos que el sistema educativo, en todos sus niveles, tiene que afrontar.

En este momento, también la universidad española está sometida a una revisión en profundidad. Si nos centramos en el punto que nos va a ocupar en este artículo, la formación pedagógica de los profesores universitarios, constatamos cierta toma de conciencia y sensibilización acerca de su necesidad y posibilidad. En la gran mayoría de las universidades españolas, existe alguna actividad de formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores en ejercicio. El número de actividades de formación se incrementa y la asistencia del profesorado es cada vez mayor. La presencia no sólo de profesores noveles, sino también de profesores con larga experiencia en las tareas docentes hace pensar que los interesados perciben la necesidad de esta formación pedagógica. La media de edad de los asistentes a las actividades de formación es cada vez más alta. A su vez, va siendo más frecuente la presencia, en estas actividades de formación, de profesores con responsabilidades de gestión en la institución universitaria. A estos datos esperanzadores, recogidos a lo largo de la ya larga experiencia en programas de formación pedagógica del profesorado, hay que añadir otros menos alentadores, de los que, para mí, el más negativo es el enfoque «voluntarista» e individual que tiene que adoptar el profesor que decide mejorar, en lo que de él dependa, la calidad de su docencia. Frente a esta situación actual, en el futuro inmediato, la formación del profesor se hará –o debería hacerse, para ser más eficaz– en un contexto institucional y comunitario, ya que la mejora de la calidad de la docencia exige un esfuerzo institucional y el compromiso personal de los profesores, pues ambos son complementarios y tienen que darse conjuntamente. De la combinación entre una política universitaria pertinente y la participación entusiasta del profesorado en los programas de mejora de la calidad institucional se esperan los mejores resultados.

Otro dato que aporta esperanza a la posibilidad de formación pedagógica del profesor universitario hoy es la abundancia de investigaciones, publicaciones, congresos y reuniones científicas sobre diversas cuestiones relacionadas con la pedagogía universitaria y la formación pedagógica del profesorado. Así mismo, en los últimos años, han florecido asociaciones que agrupan a los responsables de esta formación en las universidades españolas y han aumentan las publicaciones concernientes a estos campos. En las últimas publicaciones sobre la universidad española, hay capítulos dedicados a la formación pedagógica de los profesores, y, en ellas, se reclama una mejora en la formación integral de los profesores. Por citar dos referencias recientes, en el Informe Universidad 2000 de la CRUE y en «La universidad española hacia Europa» (Michavila y Calvo, 2000), hay amplias referencias a este tema.

Como señala Escudero Muñoz (1999), hoy estamos asistiendo a un cambio en las actitudes hacia la formación pedagógica del profesor universitario. Comparto su apreciación de que: «La formación inicial y permanente del profesor universitario, particularmente en relación con la docencia, está despertando análisis y propuestas hasta hace poco inusuales en nuestra institución» (p. 133). Además, en la siguiente página de este artículo, aludiendo a la cultura y valores

dominantes en la institución universitaria, escribe: «... los nuevos énfasis en la formación permanente merezcan ser considerados, desde este punto de vista, como novedosos, como un ámbito de cambio en la cultura y la práctica de la universidad». Este cambio de cultura se explica y es explicado desde el papel dinamizador que la formación pedagógica del profesorado tiene que desempeñar el este cambio de la cultura y valores de la institución universitaria, y que ya está ofreciendo unos resultados cargados de esperanza.

Para un análisis más detallado de la historia de la formación pedagógica del profesor universitario en España en los últimos años y mi balance crítico de la misma, remito al lector a un artículo aparecido en el número 38 de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* un número monográfico dedicado a la formación del profesorado universitario (Cruz Tomé, 2000).

A partir del análisis y la evaluación de la experiencia adquirida, podemos y debemos dar un paso adelante en nuestro empeño por hacer mejor lo que estamos haciendo en materia de formación pedagógica del profesorado universitario español, y hacerlo de otra manera, más profesionalizada, sistemática e institucionalizada. Con esta finalidad, en este artículo, voy a intentar, en primer lugar, justificar la necesidad y pertinencia de la formación pedagógica del profesor universitario desde la exigencia de una profesionalización de la tarea docente, por su alta complejidad, la necesidad de proporcionar de una enseñanza de calidad y los retos de la profesión docente. En un segundo apartado, abordaré los objetivos que debe perseguir la formación del profesor universitario, para lo cual empezaré por analizar la diversidad y novedad de los papeles que el docente universitario tiene que asumir hoy, para, a continuación, presentar un modelo de profesor y un perfil de sus tareas que permita fundamentar los conocimientos, las habilidades, las actitudes, los valores y las virtudes que configuran la competencia docente. Este conjunto de aprendizajes deberán ser los objetivos a perseguir en las actividades de formación pedagógica del profesor universitario. Por último, en un tercer apartado, presentaré algunas de las condiciones que deben darse para que esta formación pedagógica sea eficaz.

JUSTIFICACIÓN DE LA NECESIDAD DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

Profesionalización de la tarea docente

La finalidad de la formación pedagógica del profesor universitario es la profesionalización del docente y sus tareas como enseñante-educador. Al oficio de profesor universitario, como a la mayoría de los oficios, también le ha llegado el momento de su profesionalización. La actividad docente, para ser eficaz, exige unos conocimientos teóricos y prácticos que no se identifican con el conocimiento de las disciplinas que se enseñan (Squires, 1999).

Ya en 1992, Ramsden afirmaba que los profesores profesionales se caracterizan por el hecho de apoyar su práctica en un saber teórico que no consiste sólo en una serie de técnicas y reglas, sino que es un sistema bien organizado de teorías y constataciones empíricas que pueden utilizarse para decidir acerca de las actividades apropiadas y pertinentes. Este conjunto de teorías no puede ser aprendido por mera imitación. Su aprendizaje, como todo aprendizaje, exige partir de las ideas previas o concepciones que el profesor posee sobre su papel en el proceso de aprendizaje-enseñanza, de su concepción de lo que es enseñar y aprender. El profesional de la docencia tiene que confrontar y enriquecer estas concepciones a través de una formación sistematizada. En

resumen, los profesores profesionales se caracterizan por una formación intelectual, pragmática y ética (ideal de servicio). Hoy, no es posible una docencia universitaria de calidad sin una formación profesional específica que aporte los conocimientos, destrezas, actitudes, valores y virtudes que el oficio de profesor universitario requiere. Apoyaré esta afirmación en la contraposición entre la docencia profesionalizada –para lo que tendré en cuenta sus exigencias y características– y aquella que realiza el profesor a golpe de intuición y buena voluntad. Para enseñar eficazmente, el dominio de la asignatura es una condición necesaria pero no suficiente. Para enseñar bien, no basta con saber la asignatura. Los profesores, como el resto de los profesionales, tendrán que poseer los conocimientos, las habilidades, las actitudes, los valores y las virtudes que se necesitan para realizar su tarea con excelencia, eficacia y satisfacción. La docencia será profesional si se hace desde una formación profesional sistemática, específica, reglada, acreditada y reconocida. La formación profesional del profesor universitario debe aportar los conocimientos (la base teórica), la tecnología (las herramientas de trabajo y los protocolos para su uso) y los modelos de actuación que permitan a los profesionales de la docencia, como dice el informe Delors (1996), aprender a conocer y comprender la docencia, desarrollarla correctamente, ser profesor y trabajar, eficaz y satisfactoriamente, con todos los profesionales de la docencia con los que se compartan alumnos y contexto (equipos docentes, comunidades educativas), compartiendo también valores y respuestas a los dilemas éticos que la tarea docente implica (Ramsden y Martin, 1996; McFarlane, 2001).

No se nace profesor de universidad. Nos hacemos, llegamos a ser profesores a través de la disposición, el compromiso y el empeño con que afrontamos la tarea docente y la formación pertinente. No hay ejercicio profesional de calidad sin una formación específica y sistemática sobre el oficio correspondiente. El grado o nivel de formación recibida separa el trabajo profesional del artesanal o pre-profesional. Formación y profesionalización se dan la mano. Consecuentemente, los programas de formación pedagógica del profesorado universitario tienen que tener como finalidad la profesionalización de la tarea docente. La profesionalización de la tarea docente a través de una formación sistemática ayudaría al profesor a desempeñar su difícil labor como docente de una manera distinta y mejor. A partir de la formación pedagógica inicial, el profesor podría seguir su desarrollo profesional como todo profesional reflexivo que aprende de y para su práctica profesional. Este aprendizaje de la profesión docente tendrá que ser permanente y continuado a lo largo de todo el ejercicio profesional.

También, hay que vincular la necesidad de una formación profesional sistemática con la utilidad de esta formación para el individuo y la institución universitaria. Los beneficios, más adelante lo veremos con detenimiento, tienen que ver con la relación entre: *Formación y calidad de la docencia, Formación y eficacia docente,* y *Formación y satisfacción laboral.*

Formación y calidad de la docencia

Se espera que la formación y la profesionalización hagan posible la exigencia de calidad y excelencia en la docencia. Como señala M. de Miguel (1999), estamos inmersos en la cultura de la calidad –calidad en el aprendizaje y excelencia en la enseñanza. La UNESCO (1998), en la *Conferencia Mundial sobre Educación Superior,* hizo de la calidad del aprendizaje y, subsidiariamente, de la calidad de la enseñanza el centro y eje en torno al cual giraron los debates (Berendt, 1998). Como ya habían dicho años antes Dalceggio (1993) y Griffiths (1993), entre otros muchos, y

sostiene, más recientemente, Leitner (1998), la formación y el perfeccionamiento pedagógicos del profesor universitario constituyen una contribución esencial a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, y siguen siendo el mejor medio para la mejora de la enseñanza. Elton (1993) afirma que la vía más adecuada para asegurar la calidad de la enseñanza universitaria es la formación y profesionalización del profesor.

Formación y eficacia docente

Cuando hablamos de eficacia docente, estamos hablando de la relación entre los objetivos y metas propuestos y el logro de los mismos. A la eficacia habría que añadir la eficiencia, que incorpora también a la comparación los recursos empleados. Entre los distintos retos que tiene que asumir hoy la universidad, está –dadas las restricciones presupuestarias– la necesidad de hacer más cosas con menos recursos y hacerlas mejor. La docencia, hoy, se evalúa. No todo vale en educación. El docente universitario tiene que contribuir al logro de unos objetivos institucionales que condicionan su evaluación y, posiblemente, la financiación. Como afirmaba Elton en 1987, el entrenamiento y el desarrollo del personal académico están comenzando a ser aceptados en el escenario universitario y esto es así porque es condición necesaria para su eficacia docente.

Formación y satisfacción laboral

A la satisfacción laboral se opone el malestar laboral. El malestar laboral de los docentes es hoy un tema en boca de todos. En las profesiones asistenciales –que se caracterizan por tener una filosofía humanista de trabajo, y suponen implicación y compromiso personales en la tarea que se realiza–, el riesgo a sufrir problemas relacionados con la insatisfacción laboral es mayor. El profesor universitario, en cuanto docente, se ve afectado, debido a las características de sus tareas, por un alto nivel de insatisfacción, que se ha incrementado en los últimos años. El conflicto entre las expectativas personales de eficacia, disponibilidad y dedicación a los alumnos y las limitaciones que la sobrecarga de asignaturas que los estudiantes tienen que soportar imponen hace más difícil que los profesores que tienen la firme voluntad de dedicarse con entrega a facilitar a los estudiantes el aprendizaje de su disciplina logren una cierta satisfacción laboral.

Desde esta perspectiva, la formación pedagógica debe servir al profesor para paliar los déficits y aumentar la satisfacción laboral, lo que, a su vez, redundará en un ejercicio profesional más exitoso (Cruz Tomé y Urdiales, 1996). También tiene que ayudarle su permanente proceso de aprendizaje e innovación. En síntesis, la formación debe darle herramientas que le permitan analizar su desempeño docente, modelos que le sirvan para guiar su desarrollo profesional y le aporten guías que le permitan afrontar el aprendizaje continuado que como profesional reflexivo e investigador que aprende de y para su práctica docente. Dicha formación le permitirá adaptarse a unos cambios que cada vez son más rápidos e imprevistos: nuevos contenidos, nuevos alumnos, nuevas exigencias institucionales, nuevas oportunidades y medios...

Las estrategias para prevenir el malestar del docente que propuse en el trabajo «Estrés del profesor universitario» (Cruz Tomé y Urdiales, 1996) siguen siendo necesarias y pertinentes. Allí, proponíamos la formación pedagógica del profesor como el procedimiento que permite incrementar tanto los recursos personales, como la percepción de la propia eficacia y el autocontrol, y reforzar la competencia psicosocial y los apoyos sociales en el ámbito laboral. En síntesis, proponíamos como antídotos del malestar docente la

formación personal y la creación de comunidades educativas entre los profesores. Sobre este punto volveremos a insistir más tarde.

LA CONSIDERACIÓN DE LA TAREA DOCENTE COMO REALIDAD COMPLEJA, DIFÍCIL Y RETADORA

Enseñar hoy en la universidad es una tarea difícil, compleja y retadora. Las razones de esta dificultad son diversas. Veamos algunas.

En primer lugar, estamos en una universidad de masas, en la que trabajamos con grupos en los que hay muchos alumnos y, que, por tanto, no son homogéneos. Las capacidades intelectuales, el nivel de conocimientos previos, las concepciones, creencias y valores, los estilos, enfoques y estrategias de aprendizaje, los rasgos de personalidad, las motivaciones e intereses, etc. de los alumnos son diferentes. La diversidad de los estudiantes y su elevado número exige la adaptación a ese contexto de métodos de enseñanza diversos, estrategias didácticas diferentes, recursos alternativos...

La segunda de las razones por las que se plantea esta dificultad es el cambio en la propia concepción de la misión de la formación universitaria y del papel de la universidad en la sociedad, y de los nuevos retos que la ésta tiene que afrontar. La cantidad de referencias bibliográficas en las que se puede constatar el cambio que, a escala mundial, se está produciendo en la configuración de las nuevas universidades es abrumadora. En varios países de nuestro entorno cultural, han aparecido, en los últimos años, informes en los que se revisa la misión de la universidad –por ejemplo, el *Informe Dearing* en Inglaterra y el *Informe Attalli* en Francia. También en España, como hemos dicho, está sometida a revisión y análisis la misión de la universidad *(Informe Universidad 2000;* Michavila y Calvo 2000, LOU).

De la revisión de la abundante bibliografía existente al respecto se desprende que la primera finalidad de la universidad es: educar, formar e investigar. Voy a centrarme en la palabra educar –que equivale a lograr el desarrollo global de la persona del estudiante, y enseñarle a aprender a aprender, dentro de un proceso de aprendizaje permanente y creador. Su segunda finalidad es cumplir una función cultural y ética. La universidad debe formar profesionales cultos y responsables que den sentido social a sus vidas, y, además, debe liderar y crear nuevas preocupaciones, demandas y valores sociales: la ecología, el medio ambiente, el desarrollo sostenible, los nuevos estilos de vida, los problemas éticos de los avances científicos y tecnológicos y la solidaridad con unas necesidades que son nuevas y de todos. Como dice la Carta Magna de las Universidades Europeas, «la universidad es una institución autónoma que produce y transmite cultura de una manera crítica». Michavila (1998, 2000) habla de la función creadora de la universidad. Es decir, de la universidad como organización que aprende y enseña a aprender, que busca el desarrollo total, intelectual, afectivo y moral de sus estudiantes y de la sociedad. En una sociedad del conocimiento, la universidad ha de ser una organización que aprende y se cuestiona su propio ser y actuar, una organización abierta al cambio, dinámica y capaz de adaptarse a situaciones nuevas, reflexiva y crítica.

La formación que la universidad ofrece debe ser variada, flexible, competitiva, debe, en definitiva, reunir una larga lista de adjetivos que la califican y determinan. Empleando una expresión muy utilizada en los documentos de trabajo de la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior* (UNESCO, 1998), la universidad tiene como función formar hombres cultos, responsables y libres que den

sentido social a sus vidas. Como señala Quintanilla (1999), no basta con formar profesionales que atesoren muchos conocimientos. Además de conocimientos, necesitan de otras capacidades y estrategias: habilidades sociales, de comunicación, de resolución de problemas, de toma de decisión... es decir, una formación polivalente, unas capacidades transferibles. En resumen, se trata de facilitar el desarrollo global de la persona, su madurez y su compromiso social y ético. Formar profesionales cultos, maduros y responsables ética y socialmente es una una de las misiones de la universidad. De Miguel (1999), citando a Aniceto Sela, resume bien este pensamiento. «hemos omitido lo que debería ser lo primero: hemos pospuesto la educación a la instrucción, ya que la universidad debe formar hombres antes que sabios». Todo esto, sin olvidar la generación, difusión y aplicación del conocimiento, y desde la perspectiva de la creatividad, la innovación y el aprendizaje continuado.

Además, la universidad tiene que ser un sistema abierto, permeable y adaptable a los cambios y evoluciones políticos, culturales y económicos de la sociedad en la que vive. La universidad no puede vivir aislada de la sociedad, porque tiene que ser un agente social activo y dinamizador. (UNESCO 1998; Michavila y Calvo 1998, 2000; *Informe Universidad 2000;* LOU).

A todo lo que llevamos dicho, quiero añadir una última reflexión sobre los fines y las funciones de la universidad dadas las exigencias que plantea una sociedad globalizada e informatizada, con redes de comunicación cada vez más potentes y universalizadas. Comparto la afirmación de Rodríguez Rojo: «La globalidad del mundo exige globalizar una enseñanza científico-técnico-humanista... Enseñar lo académico, lo social y lo vital» (Rodríguez Rojo, 2000, p. 88). Desde esta perspectiva, enseñar es facilitar el aprender a ser personas y profesionales responsables, comprometidos socialmente, y con actitudes críticas y transformadoras.

En resumen: enseñar así exige que el profesor universitario sea no sólo enseñante, sino también educador. En este contexto, educar significa proporcionar al alumno una formación integral, global, intelectual, afectiva y ética. La visión del aprendizaje como algo autónomo, permanente y creativo, conlleva que el ser humano –y, por lo tanto, también el profesor y el alumno universitarios– esté inmerso en un proceso de aprendizaje continuo que no termina nunca. Mientras se vive, se tiene que seguir aprendiendo.

ALTA EXIGENCIA DE LA EXCELENCIA DOCENTE EN UNA CULTURA DE CALIDAD INSTITUCIONAL

Aunque los contenidos de este apartado y el siguiente han sido tratados en profundidad por De Miguel en su artículo, no quiero dejar de mencionar aquí algunas datos que me son necesarios para la justificación de la necesidad y pertinencia de la formación pedagógica del profesor universitario y la construcción de mi trabajo.

De Miguel, en la Lección inaugural del curso 1999-2000 en la universidad de Oviedo, relaciona la calidad de la enseñanza universitaria y la excelencia académica de los profesores, y después de reconocer que las actuaciones prioritarias en el campo de la calidad son institucionales apunta que son las personas, a la postre, las que hacen posible el éxito de las organizaciones. «Por ello,» –sostiene– «sería lógico que las universidades dedicaran el máximo esfuerzo y cuidado a los procedimientos que utilizan para seleccionar, formar, asignar tareas, evaluar y promocionar al personal que desarrolla la labor docente en nuestras instituciones; es decir, que se propusieran como objetivo

lograr la excelencia académica de su profesorado» (p. 19) y cita en su apoyo los trabajos de Ellis (1993) y Roth (1999).

Un profesor excelente, señala De Miguel (1999), además de ser competente en el aula, tiene, previamente, que ser capaz de realizar, entre otras, las tareas relacionadas con la planificación del curso, el diseño curricular, las innovaciones didácticas, las investigaciones pedagógicas, la elaboración de materiales y de una concepción de su papel como profesor, la reflexión y la auto-evaluación, y el diseño de planes de mejora de su labor como docente. Además, como miembro activo del equipo docente, al menos de su disciplina, tiene que participar en reuniones de intercambio de experiencias y de innovaciones didácticas.

Para realizar eficaz y satisfactoriamente todas estas tareas, el profesor universitario tiene que tener la oportunidad de recibir una formación sistematizada que de respuesta a la necesidad sentida y a la exigencia institucional vigente.

LA RELACIÓN ENTRE CALIDAD DOCENTE Y FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Elton (1993) –en un artículo titulado «University Teaching: a Profesional Model for Quality»– define calidad como las características de un producto o servicio que cumplen las necesidades a las que sirve dicho producto o servicio. Para asegurar la calidad de un servicio, hay que, en primer lugar, analizar cuales son las necesidades que tiene que satisfacer; en segundo lugar, determinar las actividades en las que se mide la satisfacción de necesidades; y, por último, por una parte, determinar los niveles a alcanzar en ellos, y, por otra, establecer los procedimientos que aseguren el mantenimiento de la calidad. En la enseñanza universitaria, el primer punto tiene que ver con la especificación de los objetivos, los productos y los procesos de la misma. Sobre estas ideas presenta un modelo para asegurar la calidad en la enseñanza universitaria que comparto y que podríamos tomar como ejemplo para el propósito que nos ocupa. En este modelo, se empieza por establecer los niveles o estándares de una docencia excelente, para, a continuación, proceder a la monitorización de los resultados esperados y poner remedio a los posibles fallos. En primer lugar, la universidad define sus objetivos y propone los nivel o estándares de los mismos; en segundo lugar, monitoriza y evalúa (auto-evalúa) los escenarios del aprendizaje del profesor y de la institución, y –según los resultados de esta evaluación– toma decisiones relacionadas con el entrenamiento del profesor o la mejora de las instancias institucionales (revisión de la organización, de los planes de estudios o de los recursos). Como conclusión, Elton insiste en que la calidad es el resultado de una doble implicación, institucional y personal, el fruto del esfuerzo de toda la comunidad universitaria, y en que, para asegurar la calidad total, es imprescindible un rápido aumento de la profesionalización de la tarea docente y un incremento del reconocimiento, la aportación de recursos para la enseñanza y los premios de la institución a la excelencia en la docencia.

De Ketele (1996) coloca la formación pedagógica de los profesores universitarios en el cruce de las lógicas personales y las lógicas institucionales, y se pregunta qué motivaciones pueden acercar a los profesores a esta formación e impulsar a la institución universitaria a invertir en proporcionársela. En su trabajo, presenta dos modelos explicativos de las lógicas personales e institucionales que se exigen mutuamente si lo que se pretende es dar respuesta a la necesidad y exigencia de formación pedagógica del profesor universitario.

EL PROFESOR COMO PROFESIONAL DE LA DOCENCIA. CONDICIONES O RETOS DE LA PROFESIÓN DOCENTE

La concepción del profesor universitario como profesional de la docencia es todavía hoy una propuesta difícil de defender en algunas instancias universitarias. La identidad profesional del profesor universitario está más ligada a su área de conocimiento que a la enseñanza de ésta. El profesor se define antes como ingeniero, médico, economista o psicólogo, que como profesor de esas disciplinas. En el siguiente apartado de este artículo, hablaremos de la doble identidad profesional del profesor universitario, pero debemos trabajar estos aspectos poco a poco para así mejorar nuestra visión del tema.

En 1994, Pipper se preguntaba si los profesores universitarios eran profesionales, y su respuesta, por aquel entonces, era que todavía no. Ante esa situación, su propuesta era tender a la profesionalización, y abogaba por poner los medios para lograrla. El desiderátum de Pipper era que el profesor universitario fuera profesional de la docencia, al tiempo que especialista al más alto nivel en su área de conocimiento.

Elton, en 1993, atribuía la falta de profesionalización de la tarea docente del profesor universitario, entre otros factores, a la carencia de una formación sistemática antes de y durante la carrera docente. Galvin y Nixon, en el 1996, sostienen las mismas tesis. También mi propuesta ha sido y es la siguiente: debemos caminar hacia la profesionalización de las tareas docentes del profesor universitario a través de una formación inicial al comienzo de la carrera docente y una formación continuada a lo largo del ejercicio de dicha carrera (Cruz Tomé 1993, 1994, 2000).

De nuevo, repetiré aquí lo que tantas veces he escrito ya: ser profesional de la docencia supone haber adquirido y desarrollado el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que son necesarios para desempeñar la tarea docente con eficacia y satisfacción. Ninguna profesión, hoy en día, puede desempeñarse a partir de los conocimientos espontáneos o intuitivos adquiridos de manera informal y asistemática gracias a la experiencia acumulada, por muy larga que esta sea. Tampoco en la profesión docente son ciencia infusa los conocimientos profesionales. Como afirmaba Ramsden (1992), aprender a enseñar es necesario para comprender mejor la enseñanza y disfrutar de nuevas experiencias en ella.

La diferencia entre el nivel «preprofesional» y el profesional de la docencia radica en el tipo de saberes, prácticos y teóricos (competencias) necesario, y en los procedimientos que se requieren para su adquisición, control y desarrollo. Para ser profesional de la docencia, es necesario haber recibido una formación profesional sistemática que aporte los fundamentos teóricos y el bagaje tecnológico, y posibilite la iniciación supervisada en la carrera docente.

Ser profesional hoy, en cualquier campo, supone: saber, saber hacer, saber ser y saber hacer con otros. Veamos que significa esto y que garantías reporta.

Todo ejercicio profesional, incluida la docencia, requiere una formación especifica y oportuna para las actividades y servicios que comporta. La profesionalización exige elaboraciones teóricas continuadas sobre las tareas, los destinatarios y el contexto de la actividad profesional. Estas elaboraciones teóricas han de hacerse sobre la práctica profesional y a partir de ella, y tienen que estar al servicio de dicha práctica.

El conocimiento intuitivo y el aprendizaje basado en la imitación de nuestros maestros no son suficientes. El enseñar es hoy otra cosa que transmitir información. En la sociedad de la información, la comunicación y el conocimiento, las tareas del profesor no pueden ser las mismas que cuando la información estaba disponible

sólo para los privilegiados que habían nacido en una familia con recursos económicos y posibilidades intelectuales. Hoy, la información está disponible prácticamente para todos. Su utilización no.

En la actualidad, la profesión docente se ve afectada por las condiciones generales que atraviesa la institución universitaria: rendimiento de cuentas, masificación, control administrativo, reducción presupuestaria, deterioro del soporte social...

A nivel mundial, se constata cierta desmoralización entre los profesores universitarios (Altbach, 1997). Según el estudio que realizaron estos autores sobre una muestra de profesores universitarios de catorce países, se aprecia en los profesores un descenso de la moral, y un notable compromiso con los papeles esenciales de la investigación y la docencia. Según el estudio de la Carnegie Foundation sobre las actitudes de los profesores en 14 países, a pesar de los cambios que se han dado en la profesión docente, los profesores permanecen comprometidos con las exigencias de la profesión y volverían a elegirla de nuevo a pesar de los problemas que encierra ser docente hoy. ¡Qué tendrá esta profesión que así nos atrapa!

Altbach y Chait (2001) –editores del número especial de la revista *Higher Education,* «Special issue on the Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives»– resumen los nuevos retos y problemas de la profesión de profesor universitario en los países que comprende el número de dicha revista en los términos que se recogen a continuación:

En Alemania, los problemas de los profesores provienen de la masificación, los cambios en el papel que desempeñan en una sociedad caracterizada por el conocimiento y la formación a lo largo de toda la vida. También son consecuencia del cambio de las relaciones entre universidad y sociedad.

En Inglaterra, además de la masificación, las restricciones presupuestarias están fragmentando la profesión académica y los salarios de los profesores han descendido. La profesión académica ha fracasado en su intento de adaptarse a los cambios sociales y económicos de la sociedad inglesa. Muchas de sus estructuras y concepciones no se han modificado a pesar de que han cambiado tanto número de instituciones y su tamaño, como los sistemas de financiamiento y las prioridades de los administradores.

En Francia, las condiciones laborales de los profesores han empeorado por la masificación y los recortes presupuestarios. Los profesores franceses gozan de amplia libertad individual y colectiva. A veces, la autonomía personal, centrada en las disciplinas (que se comportan de modo similar a los reinos de taifas) dificulta la autonomía institucional. En general, los profesores franceses están satisfechos con sus condiciones laborales, lo que contrasta con la insatisfacción de los responsables académicos y algunos teóricos de la enseñanza superior francesa.

En Holanda, la profesión académica ha cambiado hacia un modelo empresarial. El profesor ha pasado de ser funcionario del Estado a ser personal contratado por la universidad: relación contractual bilateral. Los salarios y condiciones de trabajo condicionan el grado de motivación de los profesores y la calidad de la enseñanza.

Los profesores de las universidades italianas se encuentran en un momento de transición, en un intento de dar respuesta a las demandas sociales insatisfechas y redefinir su papel en la universidad y en la sociedad en el siglo XXI. Frente a la estabilidad del profesorado tradicional, hoy, se tiende a los contratos temporales, la reducción de la autonomía personal a favor de la autonomía institucional, la solidaridad y la identificación con la universidad más que con las disciplinas o colegas (corporativismo). Los profesores tienen que

compaginar los deberes de la investigación y la docencia tanto en lo institucional como en lo personal, con planes institucionales de investigación que no responden a una elección personal.

José-Ginés Mora firma el artículo correspondiente a España. Resumo lo que allí se dice sobre nuestra situación. También en España nos movemos entre el «funcionariado» y las leyes del mercado. La Constitución española reconoce autonomía a las universidades, y a la comunidad universitaria, no a la institución, es decir, al conjunto de profesores y alumnos. Esto da todo el poder a los académicos. Frente a esta realidad, actualmente, se levantan voces que defienden la necesidad de controlar la autonomía de los académicos y vincularla al rendimiento de cuentas y la corresponsabilidad con las necesidades sociales. La LRU depositó el control y la autonomía en las universidades, pero eso no afectó a la autonomía de los académicos que siguen siendo funcionarios –académicos, catedrático o titulares a nivel nacional. Hay una contradicción en la coexistencia de la universidad como institución autónoma y los profesores individualmente autónomos. Ejemplo de esta contradicción es el procedimiento por el que se accede a la titularidad, ya que es necesario que se reúna una comisión de expertos de la disciplina a nivel nacional para asignar un puesto en una universidad autónoma. El sueldo de los profesores también es fijado para todo el país. Por ser funcionarios del Estado, todos cobran lo mismo. Pero la LRU permite a los profesores dedicarse a actividades de mercado como complemento retributivo. Esta situación, que permite al profesor estable de la universidad española ser funcionario y trabajador libre por contrato de tareas, acarrea más contradicciones al sistema: los profesores más activos se buscan actividades que responden a las necesidades sociales y las demandas que la institución universitaria deja de cubrir. El complemento salarial que el profesor recibe por estas actividades no repercute en la institución y, a veces, la actividad que realiza «fuera» de la institución es tan intensa que no le deja tiempo para cumplir con los deberes que tiene con la universidad. La condición de funcionarios de los profesores es algo sagrado, y un cambio en dicha condición, que sería lógico, no sería aceptado por los académicos, aunque la situación actual se vea como una aberración del sistema.

En Suecia, los cambios habidos recientemente en la reglamentación legal para la selección y promoción del profesorado –que, a su vez, son parte del clima de cambios políticos y económicos que se está dando en la sociedad sueca–, han afectado a la profesión docente. Como en otros países, el incremento del número de universidades, y la necesidad de acomodarse a las nuevas demandas sociales, las demandas de la internacionalización, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se dan la mano con la expansión de la autonomía, la disminución del presupuesto y el aumento de la dependencia financiera externa. A más autonomía institucional, más necesidad de una reforma de los órganos de gobierno internos. En las universidades suecas, se ha pasado del sistema binario a una estructura diversificada, sobre todo en lo referente a las relaciones entre la universidad y el Estado.

En EEUU, también la profesión docente está sometida a revisión, debido a los cambios demográficos, económicos, sociales y tecnológicos. Esto ha repercutido en la evaluación, el rendimiento de cuentas, los sistemas de gobierno universitario, el liderazgo institucional, el papel de los profesores y los patrones de selección. Surgen dilemas en la política universitaria y nuevos retos en el ejercicio de la profesión docente. Martin (1999), a partir de los resultados de una investigación con profesores ingleses y australianos, llega a las mismas conclusiones.

Veamos ahora algunos nuevos retos de la profesión docente. Entre ellos:

- El giro de la enseñanza al aprendizaje.
- El componente ético de la profesión docente.
- La evolución del trabajo en solitario a la comunidad educativa.

Hablaremos, en primer lugar, del giro copernicano que se ha producido en la que es la tarea del profesor, el proceso aprendizaje-enseñanza, y que se ha centrado en el aprendizaje –después abordaremos la tensión entre persona e institución–, el trabajo en equipo, la dimensión ética y la actitud reflexiva.

Abordemos el cambio que se ha producido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de la enseñanza al aprendizaje. Se ha pasado de una enseñanza centrada en el profesor y en las disciplinas a una enseñanza centrada en el alumno y orientada al aprendizaje, que contempla desde la perspectiva del alumno las disciplinas a aprender por él (Berendt, 1998; Davis, 1998; Duke, 2002).

La concepción del proceso de aprendizaje-enseñanza como un procedimiento de transmisión, búsqueda y construcción crítica del conocimiento que facilite al alumno el aprender a aprender, la autonomía personal, el desarrollo de un pensamiento crítico y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje convierte –como ya hemos visto anteriormente– la ocupación docente en una tarea compleja, difícil y retadora. Los nuevos papeles del profesor, las nuevas demandas del alumno, las nuevas oportunidades que aportan la pedagogía y la didáctica universitarias, y los nuevos métodos y técnicas exigen una preparación o formación sistemática y permanente del profesor a lo largo de toda la carrera docente, desde los cursos de doctorado hasta la jubilación.

A continuación, vamos a adentrarnos en el componente ético de la profesión docente. Es éste un aspecto poco desarrollado en la formación pedagógica del profesorado (McFarlane, 2001; American Association of University Profesor, 2000). Personalmente, creo que debemos hacer una revisión en profundidad de este componente ético para incorporarlo en los programas de formación del profesor universitario español. Con esa intención, voy a adelantar algunas propuestas que nos servirán de guía en nuestra reflexión. Un trabajo que me ha servido para la preparación de este punto y que considero muy valioso es el publicado en 1998 por Altalejos, Ibáñez-Martín, Jodán y Jover.

Como venimos repitiendo, ser un profesional de la docencia significa poseer la competencia necesaria para ejercer este oficio. Esta competencia docente se adquiere y desarrolla a partir de una formación científica, técnica y ética. El trabajo profesional supone una actividad científico-técnica orientada por unas directrices éticas y morales asumidas por los miembros de esa profesión. La relación entre ciencia, técnica y ética nace de la necesaria vinculación entre la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción. La ética es un saber para las buenas prácticas. La ética será la ciencia que aporte los principios y guías que permitirán al profesional resolver muchos de los dilemas con los que se encuentra en el ejercicio de su trabajo. Con la incorporación de los principios éticos de la profesión docente, complementaríamos el conjunto de saberes útiles y necesarios para una buena práctica: saber, poder, querer y hacer.

Frente a este *desideratum,* lo que hoy testificamos es la esquizofrenia que supone tratar de compatibilizar el hecho de que se plantee al profesor universitario la exigencia de una actuación docente de alta calidad, de una docencia de calidad –no cualquier enseñanza vale–, y la ausencia de una formación profesional sistemática, reglada,

exigida y recompensada que aporte los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes necesarios para la buena práctica de la profesión docente. Estos saberes del profesor son teorías para una práctica que es siempre diferente y nueva, porque tiene que amoldarse al contexto, ser específica y estar adaptada a las circunstancias en que tiene lugar. El proceso de aprendizaje-enseñanza en las aulas universitarias requiere de la combinación del arte y la ciencia del enseñar y el aprender. Cada acto docente y de aprendizaje es un acto libre (subjetivo) y responsable. Los profesores y los estudiantes universitarios estamos condenados a ser libres, a inventar y elegir en nuestro trabajo. Por eso, a veces, tenemos miedo a esa libertad, a la posibilidad del error, miedo a equivocarnos, y a la responsabilidad y la culpabilidad que se derivan de esa libertad. Pero esta libertad es precisamente la condición de un acto ético.

La formación ética nos permite saber hacer lo que hay que hacer. Nos ayuda a definir, en primer lugar, qué se debe hacer y, en segundo lugar, cómo hay que hacerlo. El buen profesional es el que sabe que se debe hacer, como hacerlo, tiene voluntad de hacerlo y finalmente lo hace. De nuevo, la integración entre saber, poder, querer y hacer.

La tarea docente del profesor universitario es ayudar al estudiante en su desarrollo y crecimiento integral como persona y profesional, facilitarle éste, acompañarle y guiarle hacia la madurez personal y profesional. La relación profesor-alumno pertenece a la categoría de las relaciones de ayuda. Este trabajo profesional exige una serie de actitudes: escucha, atención e interés por el aprendiz; comprensión y exigencia; valoración y estima del estudiante; gratuidad o disponibilidad de tiempo, atención y esfuerzo; aceptación y respeto incondicionales; una actitud democrática, y el uso de la autoridad moral. Esta actitud democrática, que implica el ejercicio de la autoridad responsable, debe: aumentar la autoestima del alumno, llevarle a la asunción de la libertad y la responsabilidad, fomentar su iniciativa y su creatividad, estimular su esfuerzo individual y favorecer su capacidad para realizar un trabajo cooperativo entre iguales. La autoridad del profesor es un derecho que tiene el alumno.

Estas actitudes docentes dependen de la propia concepción que el profesor tiene de sí mismo y de su papel en el proceso de aprendizaje-enseñanza, de su competencia profesional como docente y del grado de satisfacción que experimente en su trabajo docente. La autoestima del profesor, su seguridad personal y laboral, y su competencia profesional ayudan a que estas actitudes estén presentes. Consecuentemente, en los programas de formación orientados a la profesionalización del profesor universitario, estos contenidos actitudinales, relacionados con valores y virtudes, no pueden estar ausentes.

¿Qué deben hacer los profesores? Esta es la pregunta a la que la ética –como saber práctico que orienta, guía y fortalece la acción del docente– tiene que responder. Los saberes éticos actúan como mediadores entre el binomio que forman el deber y la libertad.

Según Altalejos, Ibáñez-Martín, Jordán y Jover (1998), el ejercicio de una profesión determina unos hábitos. El conjunto de estos hábitos define el carácter o modo de ser de una profesión, y, en este sentido, podemos hablar de las virtudes de esa profesión. Las virtudes fundamentales del *ethos* docente, según los principios de ética profesional de la *American Association of University Professor* (2000), son:

- generosidad,
- disponibilidad,
- integridad moral,
- responsabilidad social,
- apertura intelectual,
- honestidad,
- liderazgo,
- equidad y justicia distributiva,

- objetividad,
- no discriminación de personas,
- confidencialidad,
- respeto por el alumno,
- autoridad y
- libertad de expresión.

Mientras que, según la Ética Docente de Altalejos et al. (1998), las virtudes básicas son:

- Templanza: autoestima (humildad), tolerancia (mansedumbre) y afán de aprender (estudiosidad).
- Fortaleza: altruismo (magnanimidad), constancia (longanimidad) y paciencia.

Y las virtudes superiores son:

- Justicia: equidad, veracidad y rectitud.
- Prudencia: perspicacia (solercia) y atención (docilidad).

A modo de resumen y conclusión de este apartado, cifro mi pensamiento ético en los siguientes principios:

- La ética es la búsqueda inacabada de la rectitud en lo cotidiano.
- La ética es el empeño que se esfuerza para dar sentido a la propia libertad.
- La ética es la preocupación por hacer el bien.
- La ética es el arte de orientar la acción.
- El nudo gordiano de la ética es la relación entre libertad y responsabilidad.
- El marchamo distintivo del acierto moral es la alegría.

Por último, vamos a abordar la tensión existente entre enfoque individual –o, mejor dicho, individualista– que tradicionalmente han tenido la tareas docentes y el enfoque «colaborativo» y cooperativo que el nuevo enfoque orientado a la profesionalización impone. El trabajo en equipo, en comunidad educativa, es una de nuestras asignaturas pendientes en la formación del profesor universitario. Nos falta tradición y cultura, e, incluso, a veces, se defiende como valor superior un enfoque individual alentado por el principio de la libertad de cátedra. Como dice Barnett (1994), en el contexto académico universitario, se echa de menos el sentido de comunidad, de comunicación entre profesores e, incluso, entre disciplinas.

Frente a esto, hoy se impone, debido a la la globalización, la interrelación entre saberes y personas, la interdisciplinaridad, la multidisciplinaridad y la transdisciplinaridad –como ocurre en el caso, por citar sólo un ejemplo, de las experiencias de «enseñanza por problemas». Estos nuevos enfoques «colaborativos» son, efectivamente, revolucionarios si se los compara con nuestros modos habituales de trabajo. Exigen cambios profundos tanto de los hábitos organizativos de la institución universitaria, como de las concepciones y los métodos docentes de los profesores.

Ya tenemos equipo de investigación entre los profesores universitarios. En ellos, hemos encontrado modos de trabajo creador más fecundos y económicos. Deberíamos reflexionar sobre las motivaciones, personales e institucionales, que se han movilizado y que explican la facilidad con que nos hemos integrado en equipos de investigación. Posiblemente, nos ayudarían igualmente a la integración en equipos docentes. Una vez más, el tratamiento diferencial entre las dos funciones del profesor universitario, la investigación y la enseñanza, nos lleva a tener que lamentar el deterioro relativo de la segunda con respecto a la primera.

Así como el investigador novel se incorpora a un equipo de investigación donde se inicia y socializa en los conocimientos, destrezas, actitudes, valores y virtudes propios de la actividad investigadora; el profesor novel en su función docente debería poder integrarse también en un

equipo docente. Hay que aprender a ser un miembro eficaz de un equipo docente de la misma manera que hay que aprender a ser un miembro eficaz de un equipo investigador. La diferencia está, en primer lugar, en la falta de tradición y cultura. Por eso, la formación pedagógica del profesor universitario debe partir de esta realidad para transformarla. Para iniciar nuestro camino, podemos ayudarnos de algunas experiencias realizadas en otros países, pero fácilmente adaptables a nuestro contexto. Para una documentación de primera mano, se puede consultar el trabajo de McDonald (2001). Según este autor, el primer salto que hay que realizar es el que lleva de la cultura egocéntrica y competitiva propia de las tribus académicas (Becher, 1998) a la cultura del compromiso compartido y el trabajo «colaborativo» característica de las comunidades académicas.

LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESOR, COMPLEMENTARIA A LA FORMACIÓN EN LAS DISCIPLINAS QUE SE HAN DE ENSEÑAR. LA DOBLE IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO: EXPERTO EN LA MATERIA Y EN SU ENSEÑANZA

Nixon, en 1996, analizó la crisis de identidad de los profesores universitarios tradicionales ante los nuevos valores que la profesionalización de los estudios universitarios exigía. Frente a la crisis de identidad de los profesores, debida a los cambios en la misión de los estudios superiores y en las condiciones de trabajo de los profesores universitarios, ofrece al profesor una nueva perspectiva, la que aporta la enseñanza centrada en el aprendizaje activo, independiente, relevante, aplicado, útil, permanente y adaptado al contexto. Según Nixon, el reconocimiento institucional de la docencia y la integración de investigación y docencia son necesarios para crear unas condiciones laborales que faciliten la nueva identidad profesional del profesor. En esta línea de trabajo, otros autores hablan de la doble identidad profesional del profesor universitario.

La doble identidad profesional del profesor universitario supone que este ha de ser experto en su disciplina y experto en la docencia de la misma. La identidad profesional se refiere a ciertos aspectos que tienen que ver con lo que soy, lo que hago, mi grupo de pertenencia, de qué hablo, sobre qué escribo, las reuniones científicas a las que asisto, las lecturas que hago. Según estos indicadores, construir la identidad del profesor universitario como docente es una asignatura pendiente. Efectivamente, no hay identidad profesional sin una formación pertinente que desarrolle estos aspectos de la doble identidad profesional del profesor universitario.

El profesionalizar y dignificar la tarea docente ayudaría al desarrollo de la identidad del profesor como docente. Elton (1993) habla de las múltiples fidelidades del profesor universitario. Como docente, el profesor tiene una doble fidelidad, a la disciplina que enseña y a la pedagogía universitaria que representa el a quien se enseña. Y, años después, Elton (2001) sigue hablando en los mismos términos, en esta ocasión, de los dos amores del profesor universitario, su disciplina y sus alumnos, o el aprendizaje de la misma por los alumnos.

Elton (2000) –mediando en la polémica surgida entre Rowland, que publicó en 1998 «Turning Academics into Teachers?», y Andresen, que contestó a lo dicho por éste en «Teaching Development in Higher Education as Scholarly Practice: a reply to Rowland et al. "Turning Academics into Teachers?"» (2000)– asume en «Turning Academics into Teachers: a discurse on love» la defensa de la doble identidad profesional

del docente universitario. Elton habla, en este artículo de los dos «amore» del profesor, su disciplina y sus alumnos, y de la necesidad de superar el nivel artesanal o «preprofesional» del ejercicio docente. No es válida cualquier docencia. Una docencia excelente exige una formación que aporte los referentes teóricos, técnicos y prácticos que aseguren la eficacia y la satisfacción laboral. En el 2001, Elton publica «Training for a craft or a profesion?», y se plantea la siguiente pregunta: ¿Estamos haciendo las cosas correctamente o estamos haciendo las cosas correctas? La formación debe orientarse a hacer las cosas correctas, y no a hacer lo establecido, aunque equivocado, correctamente. El peligro de hacer las cosas equivocadas muy bien está ahí. La formación del profesor universitario como profesional de la docencia tiene que permitirle desarrollar una comprensión crítica del proceso de aprendizaje-enseñanza y el escenario institucional en que éste tiene lugar. Es necesario que se proporcione al docente una formación crítica y adaptada al contexto que le ayude a cambiar y mejorar el sistema, más que a adaptarse a él.

NUEVAS OPORTUNIDADES Y RECURSOS. NECESIDAD DE ADAPTARSE A LOS CAMBIOS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Muchos de los cambios a los que estamos asistiendo en la institución universitaria eran necesarios y todos ellos exigen de nosotros un proceso de adaptación. Cuando Martin (1999) empieza a trabajar con encuestas y entrevistas hechas a profesores ingleses y australianos, encuentra que muchos de estos profesores están insatisfechos y desilusionados –yo diría «quemados»–, pues se sienten mal preparados para afrontar las nuevas demandas y exigencias de su papel. Estos profesores, según su investigación, se encuentran en tensión, en una encrucijada entre: un enfoque individualista y colegial de las tareas docentes; la exigencia de rendir cuentas o responsabilizarse de los recursos empleados y asumir el reconocimiento y apoyo recibidos; y el peso de la tradición, y la necesidad de innovación y creación del futuro. Pero la universidad no logrará cumplir su misión con un cuerpo profesoral desilusionado. La propuesta de esta autora, que comparto en su integridad, es que los profesores tenemos que aprender –y mejor si alguien nos facilita este aprendizaje– a vivir feliz y eficazmente en este mundo universitario paradójico y contradictorio –paradojas del mundo postmoderno. Además, tenemos que enseñar a nuestros estudiantes a vivir en un mundo que cambia a un paso cada vez más acelerado. Sólo si como profesores estamos adaptados a este mundo en cambio, si sabemos sobrevivir en el cambio, si «somos el cambio que queremos ver en el mundo» –Martin usa esta cita de Gandhi–, podremos facilitar a nuestros estudiantes ese aprendizaje necesario.

Veamos ahora aquí la relación entre formación, flexibilidad y adaptación al cambio. Acabamos de ver que la universidad del siglo XXI presenta nuevos retos y oportunidades. Es hora de ver estos retos positivamente, más como oportunidades de mejora que como riesgos y peligros: nuevas oportunidades, nuevas tecnologías, nuevos clientes, más diversidad y más autonomía personal e institucional, más exigencia de profesionalización a los estudiantes, la existencia de una cultura de la calidad y la búsqueda de la excelencia, la orientación del saber hacia la resolución de problemas reales, un enfoque más práctico de los estudios universitarios, la disponibilidad casi ilimitada de información, la existencia de redes informáticas cada vez más potentes y rápidas,

los intercambios a nivel mundial de conocimientos y experiencias al instante de producirse, los enfoques pluridisciplinares, la labor en equipo, las oportunidades de formación pedagógica... Los dilemas de la universidad y la oportunidad de su integración son: formación integral o la preparación para un ejercicio profesional de nivel superior, elitista o de masas, especializada o generalista, nacional o mundial.

La demanda social va más hacia la capacitación profesional que hacia la formación integral de la persona del estudiante, y la generación y la transmisión crítica del conocimiento y la cultura. La universidad no puede dejarse contaminar por criterios de utilidad sólo inmediata; y no debe limitarse a satisfacer la demanda social, sino que debe ir por delante de ella, creando nuevas necesidades, orientándolas: debe asumir el liderazgo intelectual y social para poder avanzar hacia una sociedad culta y profesionalizada. Hoy en día, hay que revisar la preparación para la vida profesional para proporcionar una formación integral, global, de la persona, que aúne el desarrollo personal y la adquisición de competencias profesionales, seguridad en uno mismo y capacidad de cooperación en un equipo de trabajo. Frente a la formación enciclopédica, la formación «generalista» está poniendo el acento, más que en los contenidos, que son perecederos, en las capacidades intelectuales, el espíritu de iniciativa, el aprender a emprender y la capacidad de adaptación a un mundo laboral cambiante. Frente a una educación en la que sólo haya lugar para la información y los conocimientos, defiende el refuerzo de habilidades y actitudes y valores –una formación permanente y creadora, una formación en la práctica y para la práctica. La misión formativa de la universidad ha de tener como fin una formación polivalente, flexible, integral.

OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

DIVERSIDAD Y NOVEDAD DE LOS PAPELES QUE EL PROFESOR UNIVERSITARIO TIENE QUE ASUMIR HOY

Kesteman (1996) se pregunta qué formación pedagógica ha de darse a los profesores universitarios, y responde: «aquella que pueda hacer aparecer el maestro que debe haber debajo de los profesores, aquella que le permita descubrir la universalidad, apreciar la alteridad, estimular el dialogo... Aquella que haga descubrir al profesor la importancia de tener una visión, una inteligencia y un corazón, aquella que le recuerde que debe interrogarse sin descanso sobre la finalidad de sus conductas y osar hacerse la pregunta fundamental: ¿en mombre de qué hacemos aprender lo que hacemos aprender?» (p. 54).

Según Imbernón (2000, p. 37), necesitamos un nuevo profesor universitario porque se necesita una nueva universidad. El profesor tiene que aprender a enseñar educando a sus alumnos en valores, en el dominio de las emociones y en aspectos sociales y ambientales.

Donnay y Romainville (1996) presentan la formación pedagógica de los profesores universitarios como una herramienta para la resolución de los problemas que el profesor, ya sea principiante o experimentado, encuentra. Según estos autores, el oficio de profesor no es lo que era, ni es lo que será. Para determinar los problemas o necesidades de formación, estos autores empiezan por analizar las condiciones de trabajo de los profesores como profesionales multitarea, y establecen como objetivo final de la formación lograr que el perfil del profesor sea el de un profesional reflexivo que sigue aprendiendo a partir de su experiencia práctica.

Los nuevos papeles del profesor universitario viene determinados, principalmente, por los cambio en el escenario universitario y las potencialidades ofertadas por las nuevas tecnologías en la sociedad de la información y la comunicación. El listado de estos nuevos papeles es largo, el profesor ha de ser: «facilitador» del aprendizaje, mediador entre la disciplina y los estudiantes, orientador y guía en la búsqueda, apoyo y sostén en el esfuerzo, supervisor en las experiencias, creador de escenarios y oportunidades de aprendizaje individual y grupal, promotor de intercambios de conocimientos y experiencias entre aprendices, fuente de retro-información del trabajo individual y grupal, creador de espacios y tiempos para la reflexión colectiva, modelo de aprendiz y ayuda para el aprendizaje de otros que también quieren aprender, evaluador justo de los aprendizajes, buscador y gestor de recursos, director de equipos de trabajo e investigación, usuario de las nuevas tecnologías, trabajador del proceso de aprendizaje-enseñanza a nivel multidisciplinar e internacional, tutor personal, académico y profesional... En suma, el profesor debe ser no sólo instructor, sino también formador y educador, y realizar tareas relacionadas más con sus funciones como tutor y menos con la trasmisión de una información ahora disponible para todos.

El cambio en el papel y las actividades docentes del profesor universitario supone, en suma, el paso del papel de transmisor de información y conocimientos al de «facilitador» del aprendizaje significativo del estudiante. El alumno, hoy, tiene acceso directo a una información sobreabundante. Vivimos en la sociedad de la información y la comunicación. Hay medios poderosos que ofrecen toda la información necesaria. Pero la facilidad de acceso a la información, no permite garantizar su asimilación, su reconstrucción en conocimiento por parte del alumno y su uso pertinente. La disponibilidad de la información es insuficiente para asegurar su asimilación y aprendizaje, ya que el acceso a una información prácticamente ilimitada puede conducir al estudiante a una visión parcelada y parcial, inexacta y superficial de la materia de estudio. El profesor es imprescindible como mediador entre la información y el conocimiento pertinente de ella. El aprendizaje –es decir, la asimilación, comprensión y utilización de la información– exige la intervención del profesor en una función y un papel diferentes, como orientador, modelo y guía.

Para estas nuevas funciones, actividades y tareas, el profesor universitario necesita poseer conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes nuevos. Consecuentemente, la finalidad de todas las actividades de formación pedagógica del profesor universitario tendrá que ser dotarle de todos estos recursos necesarios para un ejercicio profesional excelente. En suma, el objetivo de todos los programas de formación pedagógica del profesor universitario tiene que ser hacer al profesor cada vez más profesional en sus tareas. Como ya hemos dicho –aunque no importa repetirlo, tomando como esquema los Cuatro Pilares de la Educación (Delors 1996)– ser profesional supone para un profesor: saber –poseer una base teórica amplia sobre su docencia–, saber hacer –haber adquirido un conjunto de destrezas y habilidades que le permitan ser eficaz–, saber ser –haber desarrollado actitudes, valores y virtudes propios de la profesión docente que le hagan más eficaz y permitan que su tarea sea satisfactoria– y saber trabajar en equipo –haber adquirido las competencias necesarias para ser un miembro eficaz de las comunidades educativas. A partir de las actividades de formación pedagógica, el profesor habrá desarrollado un modelo del profesor y de sus tareas que le permitirá la auto-evaluación y el desarrollo profesional continuado.

La diversidad y la novedad de los papeles que el profesor universitario debe desempeñar hoy para ver cumplidas las expectativas que la institución, los alumnos y la sociedad han puesto en él le llevan a asumir nuevas tareas –a ser más formador que informador, más guía y orientador que fuente de información, más apoyo y refuerzo que sancionador, más buscador y gestor de recursos que usuario de los mismos–, y nuevos papeles institucionales –ligados a cuestiones como las relaciones con la sociedad que, finalmente, es la que aporta los recursos; el enfoque multidisciplinar y el enfoque orientado a la profesionalización; la formación integral del egresado; la heterogeneidad de alumnos y la sobrecarga de planes de estudio; los nuevos formatos curriculares, a distancia, en otros soportes técnicos y para nuevos clientes; y la formación a lo largo de la vida.

Necesitamos renovar nuestra concepción de la universidad como organización que aprende y enseña a aprender, y cuya misión es buscar el desarrollo total, intelectual, afectivo y social de sus clientes: los estudiantes y la sociedad. La universidad, como organización que aprende a aprender en una sociedad del conocimiento *(Informe Dearing: Higher Education in the Learning Society;* Libro Blanco sobre crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI, Unesco, 1995; Duke, 1992 y 2002, *The Learning University;* Martin, 1999), debe estar abierta al cambio: en estructuras, alumnado, medios técnicos, profesorado, liderazgo... Becher (1989) propugna, frente a las «tribus académicas», una universidad dinámica y con capacidad de adaptación, una organización reflexiva y crítica consigo misma que se cuestiona su propio ser y actuar, y su propia pedagogía.

Ante los dilemas y dificultades que la universidad afronta en el momento actual –la nueva idea de universidad; los nuevos y cada vez más diversos estudiantes; los nuevos planes de estudio; las nuevas titulaciones; las nuevas tecnologías de enseñanza; la mundialización de los intercambios de conocimientos; las nuevas posibilidades de comunicación a través de redes informáticas cada vez más potentes y rápidas; la exigencia de rendimiento de cuentas, eficacia y eficiencia; la respuesta a las demandas cambiantes de la sociedad; la renovación permanente en contenidos y métodos...– la necesidad de una respuesta profesionalizada es más urgente. A esto hay que añadir, además, las reducciones presupuestarias: la institución universitaria y los profesores tienen que hacer más y mejor con menos recursos.

Construcción de un modelo de profesor universitario que tenga en cuenta las nuevas tareas

La construcción de un modelo de profesor universitario nos ayudará en la delimitación de la meta hacia la cual hemos de dirigir nuestro programa de formación y desarrollo profesional. En la elaboración de dicho modelo, utilizaremos distintos materiales, con los cuales construiremos una guía de trabajo. En primer lugar, acudiremos a la descripción que algunos autores hacen del buen profesor; en segundo lugar, resumiremos la abundante literatura sobre las cualidades que, según los alumnos, deben tener los profesores y la docencia que estos imparten; a continuación, revisaremos los criterios de excelencia y los índices de calidad con los que es posible evaluar institucionalmente la docencia; y, por último, nos centraremos en las concepciones que los profesores premiados por la calidad de su docencia tienen de ella.

Veamos, para comenzar, algún ejemplo de cómo se describe a los buenos profesores en la literatura.

Elton (1987) describe al buen profesor universitario a través de esta lista de

adjetivos calificativos –bien organizado, bien preparado, interesado en la materia, amigable, flexible, servicial, creativo, claro, entusiasta, interesado por los estudiantes, abierto, sistemático, comprometido y entregado–, mientras que Ramsden (1992) dice de los profesores profesionales que:

- Poseen un amplio repertorio de habilidades docentes específicas.
- No olvidan que su meta es el aprendizaje de los estudiantes.
- Escuchan y aprenden de sus alumnos.
- Evalúan constantemente su actuación docente.
- Piensan que enseñar es hacer posible el aprendizaje.
- Enseñan con entusiasmo.
- Muestran preocupación y respeto por los alumnos.
- Tienen facilidad para hacerse entender por los estudiantes.
- Hacen del estudiante un aprendiz autónomo.
- Usan métodos que exigen al estudiante aprender activa y cooperativamente.
- Dan *feedback* de alta calidad a sus estudiantes sobre sus trabajos.
- Enseñan los conceptos claves de su materia y evitan la sobrecarga de trabajo.

Rodríguez Rojo (2000), por su parte, –en un artículo sobre «Sociedad, Universidad y Profesorado», en el que tuvo en cuenta las trasformaciones del contexto social y universitario (de la sociedad de la industrialización a la sociedad de la mundialización y la globalización, de la universidad napoleónica a la universidad de la comunicación, del profesor instructor al educador)– resume las características de un buen profesor universitario, que ha pasado de ser un instructor a ser educador: «un profesor educador es aquel que siente su función docente como parte integrante del desarrollo de la personalidad propia y de sus alumnos» (p. 96) y enseña a aprender a aprender para seguir aprendiendo a lo largo de la vida de manera creativa, trasformadora y solidaria. Este autor destaca las siguientes características:

- Además de enseñar o instruir, educa desde un enfoque humanista y del desarrollo global de la persona.
- Es un investigador de su docencia y un profesional reflexivo.
- Posee conocimientos teóricos y prácticos de la trasversalidad epistemológica, y la inter y multidisciplinariedad.
- Maneja las redes informáticas y de comunicación disponibles.
- Parte de la problemática socioeconómica como contexto inmediato donde incardinar su labor.
- Parte de una cosmovisión coherente y una teoría crítico-comunicativa de la cultura y la sociedad que proporcione una visión del hombre y del sentido de la existencia. Desde este punto de vista, el profesor se constituye en modelo de persona para los alumnos.
- Está comprometido con su tiempo, política y culturalmente.
- Es competente en saberes y en saber enseñarlos.

Una vez vistas las opiniones de algunos autores que han escrito sobre las características del buen profesor universitario, pasaremos a ver las cualidades que según los alumnos deben tener sus profesores y que constituyen el modelo de profesor reflejado en los cuestionarios de evaluación del profesor a partir de la opinión de los estudiantes.

Los análisis factoriales de los cuestionarios de opinión realizados a los alumnos sobre la calidad de la docencia coinciden

en señalar cinco dimensiones básicas que definen al buen profesor:

- El dominio de la asignatura.
- Los métodos apropiados de enseñanza.
- La relación personal con los estudiantes.
- El entusiasmo por la materia y la docencia.
- La justicia en la evaluación.

Como ejemplo de lo que acabamos de decir, veamos algunos estudios «clásicos» sobre el tema: en 1975, Wotruba y Wright hicieron una recopilación de 21 estudios cuyo objetivo era identificar las cualidades de una enseñanza efectiva. La lista incluye las diez características que son nombradas con mayor frecuencia:

- Las actitudes favorables hacia los estudiantes.
- Las habilidades de comunicación.
- El dominio de la materia.
- La imparcialidad en los exámenes y las calificaciones.
- La capacidad para animar a los estudiantes a pensar por sí mismos.
- La buena organización de la asignatura y del curso.
- El entusiasmo por su asignatura.
- El gusto por la experimentación.
- La flexibilidad.
- Las buenas habilidades como orador.

También Marsh (1987) ha investigado de manera exhaustiva la evaluación de la docencia a partir de las respuestas de los alumnos a los cuestionarios de opinión, y señala nueve dimensiones de la buena enseñanza:

- El interés y la relevancia del contenido.
- La carga docente y discente apropiada.
- La organización del contenido.
- La explicación clara.
- El entusiasmo.
- La apertura.
- La empatía.
- La exigencia adecuada.
- Los procedimientos de evaluación y el *feedback* justos.

Castonguay-Leblanc, y Couturier-Leblanc (1989), en la Universidad de Moncton y a partir de los resultados de una encuesta aplicada a 1.316 estudiantes, establecen el siguiente listado ordenado por preferencias de las características deseables en un profesor:

- El conocimiento de la materia.
- La disponibilidad.
- La evaluación justa.
- La unión entre teoría y práctica.
- El gusto por la enseñanza.
- El ser metódico y estructurado.
- El respeto a los estudiantes.
- La claridad en la exposición.
- El que favorezca el desarrollo intelectual y de los estudiantes.
- La presentación interesante de la asignatura.
- La facilidad de palabra.
- La habilidad en las relaciones humanas.
- El pensamiento personal y original.
- El sentido del humor.

Otra fuente a la que podemos acudir a la hora de acometer la tarea de perfilar un modelo de buen profesor es la bibliografía existente sobre criterios de excelencia en docencia e indicadores de calidad.

A partir de los listados que presentan Elton y Partington (1991), Sizer, Spee y Bormans (1992) y De Miguel (1997) e integrándolos, podemos elaborar el siguiente:

- La preparación para la enseñanza.
- La calidad al impartir la enseñanza.
- El volumen y la extensión de la enseñanza impartida.

- La innovación en enseñanza.
- La comunicación con los estudiantes.
- Los procedimientos idóneos de evaluación.
- La evaluación de la propia enseñanza.

Quiero hacer especial referencia a los criterios de excelencia docente que la universidad de Sydney utiliza para premiar a sus mejores profesores (Dunkin y Precians, 1992; Martín, 1999):

- El interés y entusiasmo al enseñar y promover el aprendizaje.
- El interés en promover la mejora de la enseñanza a través de innovaciones.
- El dominio de la materia y actualización en su campo de estudio.
- La captación de las necesidades de los estudiantes.
- La toma en cuenta del *feedback* de sus colegas y alumnos sobre su enseñanza.
- La habilidad para organizar los materiales y presentarlos atractivamente.
- La habilidad para evaluar y dar un *feedback* útil a sus estudiantes.
- La habilidad para estimular la curiosidad y el aprendizaje independiente en los estudiantes.
- El interés y compromiso en promover la excelencia en enseñanza entre sus colegas.

Por último, vamos a revisar las concepciones de la docencia que tienen los profesores premiados por la calidad de ésta. Los profesores organizan su docencia en función de sus concepciones acerca del proceso enseñanza-aprendizaje.

Dunkin y Precians (1992) resumen en las siguientes características las concepciones que sobre la enseñanza tienen doce profesores de la Universidad de Sydney premiados por ser los mejores:

- Se conciben como «facilitadores» del aprendizaje (dicen qué es lo que hay que aprender, cómo se va a evaluar lo aprendido, son claro en la exposición y mantiene actualizados sus temarios).
- Se conciben como mediadores entre la asignatura y el alumno.
- Enfocan la docencia desde las exigencias del aprendizaje.
- Son entusiastas de la asignatura y su docencia (contagian su entusiasmo al alumno).
- Se conciben como guías del aprendizaje autónomo del estudiante (despiertan el deseo de saber y aportan los recursos necesarios para hacerlo).
- Tienen una visión compleja de la tarea de enseñar a partir de la complejidad del acto de aprender (complejidad intelectual, social y afectiva).
- Defienden la necesidad de la auto-evaluación de la docencia a partir del comportamiento de los estudiantes en las clases, los resultados en trabajos y exámenes y la hetero-evaluación –opinión de alumnos, colegas, etc.

A partir del análisis de la información hasta aquí presentada, ofrecemos un modelo de profesor universitario que puede guiar nuestros pasos en los programas de formación inicial y desarrollo profesional de los profesores universitarios. Este modelo se refiere a las características comunes a todos los profesores universitarios, y tiene que ser completado con las características específicas derivadas de cuatro variables: el área de conocimiento, los alumnos, el profesor y el contexto. Nosotros nos centramos en el primer nivel de análisis. De este modo, según nuestro modelo, un buen profesor universitario debe:

- Ser un especialista, al más alto nivel, de su área de conocimiento y su docencia. Esta especialización tiene que estar vinculada a la investigación sobre el contenido de su disciplina y la docencia de la misma. El profesor será así un intermediario entre las disciplinas y los alumnos formado profesionalmente en cada una de las tareas que tiene que desempeñar, principalmente: la investigación, la docencia y la gestión universitaria. Esta formación le permitirá hacer fácil lo difícil.
- Estar motivado para la investigación y la docencia de su disciplina; sentir entusiasmo, interés y vocación por ella.
- Poseer ciertos rasgos de personalidad que las tareas docente e investigadora exigen. Entre otros: paciencia, tolerancia, empatía, justicia, apertura, disponibilidad, interés por los otros, adaptación, creatividad, curiosidad intelectual, flexibilidad y sentido del humor.
- Poseer ciertas habilidades personales básicas, como: facilidad para las relaciones interpersonales, habilidades para la comunicación, liderazgo, control del estrés, tolerancia a la frustración y «asertividad».
- Poseer habilidades docentes específicas como organizador y gestor de las situaciones y los recursos de aprendizaje, planificador a largo y corto plazo de las actividades docentes y discentes, «facilitador» del aprendizaje individual y grupal, innovador de los procesos de aprendizaje-enseñanza, comunicador –para despertar el interés de los estudiantes y promover el deseo de aprender y seguir aprendiendo–, promotor del aprendizaje autogestionado por el alumno y del pensamiento independiente y crítico, evaluador preciso y justo, y eficaz administrador del tiempo.
- Auto-evaluar su desempeño y desarrollar una actitud reflexiva y crítica sobre su propia actuación.
- Ajustar su comportamiento a los valores y virtudes propios de la profesión docente.
- Desarrollar y actualizar las habilidades y actitudes exigidas para el trabajo en equipo.
- Ser innovador y estar abierto al cambio en su desempeño profesional; estar actualizado en la disciplina y su docencia.

Para enseñar hay que poner los medios y crear las condiciones que hacen posible el aprendizaje. La formación pedagógica del profesor le tiene que enseñar a organizar las interacciones estudiante-contenido que tienen lugar en un determinado contexto, que el profesor prepara para hacer posible el aprendizaje. Esto, sin olvidar que debe hacerse prescindible, porque ha de enseñar a aprender. Un buen profesor es el que se hace innecesario muy pronto. Aquel que sabe dirigir bien los primeros pasos del aprendizaje y pronto se retira a la retaguardia para que el alumno asuma todo el protagonismo y la iniciativa que el aprendizaje demanda. Por ello, es necesario que, en los primeros momentos del proceso aprendizaje-enseñanza, el profesor utilice métodos centrados en el profesor, para después ir introduciendo métodos más centrados en el alumno –exige que pase de los métodos transmisivos a los métodos activos, de la lección magistral al aprendizaje autónomo dirigido. La formación pedagógica tiene que ayudar al profesor a determinar: qué tienen que aprender los estudiantes y por qué (objetivos y contenido), cómo debe gestionar las condiciones del aprendizaje (métodos y recursos) y cómo debe gestionar lo aprendido (evaluación).

CONDICIONES DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO, INSTITUCIONALIZADA Y PROFESIONALIZADA. LA PROFESIÓN DE FORMADOR

En este apartado vamos a estudiar dos condiciones o exigencias que debe cumplir la formación pedagógica de los profesores universitarios si pretende ser eficaz. Este estudio va a tomar como punto de partida el análisis de las experiencias de formación existentes, porque a partir de ese análisis se justifican mejor las condiciones que voy a desarrollar. Empezaré resumiendo el trabajo realizado para la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (Cruz, 2000).

Mi análisis de la situación actual tiene en cuenta, por una parte, el estado actual de la formación pedagógica de los profesores en las universidades española, y, por otra, la evaluación personal de las experiencias de formación habidas.

Estado actual de la formación pedagógica de los profesores en las universidades españolas

En este momento, en la universidad española, se ha conseguido cierta «sensibilización» por lo que respecta a este tema, lo que ha motivado el reconocimiento, en alguna medida, de la necesidad de la formación pedagógica de los profesores. Así, en la mayoría de las universidades, existen instancias institucionales que diseñan las actividades de formación pedagógica de sus profesores. Como he dicho antes, la asistencia del profesorado a estas actividades de formación es cada vez mayor y la media de edad de los asistentes más alta. A su vez, va siendo más frecuente la presencia, en las actividades de formación, de profesores estables y con responsabilidades de gestión en instituciones universitarias. Dicho esto, en una visión amplia de las distintas experiencias, no se pueden obviar las diferencias existentes entre unas universidades y otras.

Otro dato que quiero resaltar es la presencia, en las últimas publicaciones sobre la universidad española, de capítulos dedicados a la formación pedagógica de los profesores y a la demanda de una mejora de su formación integral. Por citar dos referencias de máxima actualidad, en el *Informe Universidad 2000* y «La universidad española hacia Europa» (Michavila y Calvo, 2000) hay amplias referencias a este problema.

Afortunadamente, estamos asistiendo a un cambio, paulatino, pero sensible, en la valoración de la necesidad de formación pedagógica de los profesores universitarios y en la organización y la gestión de la formación de los profesores universitarios. Este cambio se explica y es explicado gracias al papel dinamizador que la formación pedagógica del profesorado viene desempeñando al incorporar aires nuevos, innovadores, a la visión que se tiene de la universidad –el nuevo papel del profesor y los nuevos métodos, escenarios y medios para llevar adelante el proceso de aprendizaje-enseñanza en el contexto universitario actual.

Por doquier están soplando estos aires de cambio, modernización, revisión y renovación de la institución universitaria que podemos aprovechar para implementar y optimizar los programas de formación pedagógica del profesor universitario. No obstante, pese a compartir la precavida opinión del profesor Escudero Muñoz (1999) y su valoración de que cualquier fenómeno de cambio e innovación pertenece a la categoría de lo conflictivo, paradógico, incierto y problemático, soy optimista con respecto a las oportunidades que en este momento se conjugan a favor de la formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario. Si no estuviera convencida de ello, no permanecería en el empeño que nos ocupa:

optimizar la formación pedagógica del profesor universitario español.

La oportunidad que las circunstancias actuales nos deparan debe motivarnos para asumir la responsabilidad de aprovecharla para mejorar, de manera sensible, lo que hasta ahora veníamos haciendo en el campo de la formación de los profesores. Tanto los responsables de la política y la gestión universitarias como los profesores y los equipos responsables de la formación deberíamos reflexionar sobre las enseñanzas que proporcionan las experiencias de formación habidas, para luego realizar una evaluación crítica. También deberíamos hacer un esfuerzo por aunar proyectos y recursos de manera que sea posible rentabilizar las inversiones en formación.

Evaluación personal de las experiencias de formación vividas

Al hacer esta evaluación, mi propósito es aportar información sobre la formación pedagógica de los profesores universitarios que conozco directamente y someter dicha información a una valoración crítica, para, a partir de ella, contribuir con mi granito de arena al proceso de mejora de la formación pedagógica de los profesores universitarios en el futuro inmediato.

Para empezar, quiero señalar el enfoque individual y «voluntarista» de esta formación. En todas las experiencias de formación pedagógica que conozco, es el profesor quien decide, a título personal, si toma parte o no a las propuesta de formación que su universidad oferta. Es él quien selecciona a que actividades de formación va a asistir y cuando. Frente a la reglamentación legal y la obligatoriedad que la formación de profesores tiene en los otros niveles del sistema educativo español, la formación pedagógica del profesor universitario no posee un carácter obligatorio, ni existe una reglamentación legal mínima que dé coherencia y consistencia a esta formación.

Esta falta de reglamentación –o, al menos, de unas directrices generales al respecto– explica la heterogeneidad y desigualdad existente entre las distintas experiencias de formación de los profesores universitarios. Éste es el segundo aspecto que quiero señalar en este análisis. En efecto, existe gran heterogeneidad en la filosofía, el enfoque teórico, y las metodologías empleadas en los diversos programas, así como en su duración.

Sin un marco legal, aunque sea mínimo, ni un enfoque institucional que ofrezca orientaciones generales, guías de actuación y líneas de continuidad a los programas de formación de cada universidad, con demasiada frecuencia, las actividades de formación se ven sometidas a los abatares académicos, políticos y personales de los responsables de los servicios encargados de llevarlas a cabo. Este es el tercer aspecto que quiero señalar, ya que es demasiado frecuente que las personas responsables de programas de formación pedagógica de los profesores universitarios cambien. De este modo, sin personal estable, es más difícil la profesionalización del personal dedicado a la formación pedagógica de los profesores. A veces, estos cambios suponen un estancamiento de los programas, otras su desaparición y, en todos los casos, una discontinuidad.

En este balance, también quiero resaltar la opinión, ampliamente extendida entre las personas que estamos trabajando en este campo, de que el compromiso institucional con la formación es «poco comprometido». Yo calificaría de ambivalente la posición de la institución universitaria en lo referente a la formación pedagógica de sus profesores, ya que, por una parte, propicia las actividades de formación pedagógica de sus profesores y,

por otra, ni la reconoce, ni la exige, ni la valora. En el capítulo de las propuestas, habrá que exigir un compromiso institucional más profundo y coherente. Esto implica que las instituciones se comprometan a ser más exigentes con la calidad de la docencia, su reconocimiento y valoración.

Por último, quiero señalar la escasa comunicación entre los servicios que ofertan las actividades de formación en las distintas universidades. En el apartado de las exigencias o condiciones para que la formación pedagógica del profesor universitario sea eficaz, abordaré la necesidad de superar este enfoque «voluntarista» e intuitivo, que también se está repitiendo a la hora de diseñar y desarrollar los servicios o unidades de formación pedagógica de los profesores.

La necesidad de institucionalizar, sistematizar y profesionalizar la formación pedagógica del profesor universitario es evidente y es, además, la conclusión que obtenemos de este análisis y valoración personal.

La necesidad de institucionalizar la formación pedagógica del profesor universitario en España

Soy consciente de los riesgos que estoy asumiendo al hacer esta propuesta. Una mala institucionalización de los programas de formación puede traer más problemas que soluciones. Por eso, voy a trabajar esta propuesta con esmero, para intentar ver de que modo se podría mejorar lo que estamos haciendo a través de la institucionalización de la formación.

Voy a abordar la institucionalización de la formación pedagógica del profesor universitario como construcción social de la formación frente al enfoque individualista y, también, como creación de contextos institucionales. Empezaré por este segundo enfoque, ya que condiciona al primero.

Actualmente, la formación pedagógica del profesor universitario es voluntaria, individual y ocasional. A partir de mi primera propuesta, resulta evidente que si es tan necesaria y pertinente la profesionalización del profesor, la formación profesional específica y sistemática no puede dejarse a la sola voluntad individual del profesor. Si las razones que he esgrimido en apoyo de mi primera propuesta son suficientes para apreciar la necesidad de profesionalizar la tarea del docente universitario, entonces, la formación tiene que ser exigida. Si es necesaria, en un futuro más bien cercano, el profesor universitario tendrá el derecho, además de la obligación, de recibir y acreditar dicha formación. En este punto estamos adelantando un futuro próximo.

Una forma de institucionalizar y dar un soporte organizativo a la formación pedagógica del profesor universitario podría ser la creación de una Agencia Nacional de Formación Pedagógica del Profesor Universitario. Estoy proponiendo hacer un recorrido institucional paralelo al seguido en la evaluación del profesor y de la docencia.

Las características que De Miguel (1999b) señala para el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades nos pueden ayudar a diseñar el Plan Nacional de Formación. Entre esas características estarían: el enfoque abierto (en marcos teóricos y metodologías), la «comprensividad» del modelo y la homologación metodológica. Por otra parte, podemos utilizar su experiencia para anticipar las soluciones a los problemas que la Agencia Nacional de Formación podría encontrar basándonos en los encontrados por el Comité de Evaluación. Según su experiencia, son aspectos a cuidar de manera primordial: la estructura organizativa; la selección y formación de formadores; el diseño de objetivos, contenidos y metodologías; el funcionamiento de las

comisiones de centro o titulación; y la rentabilidad del esfuerzo institucional.

Las propuestas de mejora que hace De Miguel para la evaluación podrían servirnos de guía en el diseño del Plan Nacional de Formación Pedagógica del profesor universitario. Entre otras, cita: clarificar el marco jurídico y repartir responsabilidades y competencias entre plan nacional, autonomías y universidades; intensificar los sistemas de planificación y propuesta de objetivos; avanzar en el desarrollo metodológico del modelo propuesto; implicar a toda la comunidad universitaria en los procesos de liderazgo y participación; y cuidar que el plan tenga consecuencia positivas.

Es pertinente fijarse en la historia de la evaluación del profesor y la calidad de las universidades por el paralelismo que se ha dado entre la evolución de la evaluación del profesor y la de la formación pedagógica. La evaluación del profesor también empieza con profesores voluntarios, después se generaliza y, por último, se institucionaliza con el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Con la formación pedagógica, podíamos seguir el mismo camino, ya sea creando una Agencia Nacional para la Formación Pedagógica del Profesor Universitario o incorporando en la Agencia Nacional de Evaluación las funciones correspondientes.

Las funciones de la Agencia de Formación serían:

- crear un Plan Nacional de Formación Pedagógica del Profesor Universitario;
- crear una política y una cultura de la formación pedagógica del profesor;
- diseñar el modelo general de formación;
- elaborar recursos o materiales de trabajo para la formación;
- formar a los formadores;
- investigar;
- crear un sistema de acreditación de la formación y
- evaluar y reconocer las programas de formación que estén llevando a cabo las universidades.

Su estructura organizativa podría ser:

- Un Comité Nacional de Formación del Profesor Universitario.
- Un equipo de expertos en formación pedagógica del profesor en cada universidad, cuya tarea sería:
  - adaptar el programa guía (nacional) a su universidad,
  - análizar de necesidades de formación especificas,
  - diseñar la formación, planificación, ejecución y evaluación, y
  - gestionar del programa.
- Una Comisión de formación por titulación.

La necesidad de profesionalizar la formación pedagógica del profesor universitario. La profesión de formador

En este apartado, como síntesis y elaboración final de todo lo dicho en este artículo, abordaré la necesidad de profesionalizar la formación pedagógica de los profesores universitarios. Esta concepción profesional de la formación implica que la formación impartida sea sistemática, reglamentada, exigida y reconocida; y, también, contempla las condiciones contextuales que la hacen posible, es decir, su institucionalización –como ya hemos visto.

Para empezar, trataré de justificar esta necesidad de profesionalización y lo haré a partir de lo dicho sobre la necesidad, utilidad y pertinencia de la profesionalización de la tarea docente y de la propia definición de profesor como profesional de la docencia de Elton: «persona que ha recibido una

formación sistemática acerca de los conocimientos, habilidades y actitudes que la tarea docente exige y que garantizan la calidad de la enseñanza y la satisfacción de profesores y alumnos con la formación que dan y reciben» (Elton 1993, 1995). En el apartado correspondiente, hemos visto cómo la formación pedagógica del profesor universitario es necesaria si queremos profesionalizar al profesor y profesionalizar las tareas docentes. Hemos puesto de manifiesto la necesidad de dicha profesionalización para superar el nivel meramente artesanal e intuitivo en el desempeño de la tarea docente. En síntesis, con la profesionalización del profesor y de sus tareas lo que se pretende es presentarle teorías y procedimientos que le permitan realizar cada vez más competentemente sus tareas, facilitarle el proceso de resolución de los problemas docentes y discentes que a diario encuentra en su labor, enseñarle a aplicar con flexibilidad las distintas alternativas de solución de estos problemas, y ofrecerle un modelo de profesor que le permita auto-evaluar el desempeño de su labor y renovarse permanentemente. Todo lo afirmado sobre la necesidad de profesionalizar la tarea docente es pertinente a la hora de abordar la profesionalización de las actividades de formación pedagógica del profesor.

Con dicha profesionalización se espera obtener una serie de beneficios, es decir:

- asegurar la calidad de los programas de formación;
- alcanzar la eficiencia deseable;
- mejorar la satisfacción de los formadores y sus clientes, los profesores; y
- propiciar la innovación y el desarrollo profesional de los formadores.

Los conocimientos intuitivos, naturales o espontáneos son insuficientes para cumplir con las exigencias de calidad y excelencia que hoy plantea la formación en cualquier campo. También en la formación debemos pasar de un modelo artesanal y «preprofesional» a un nivel profesional. El saber teórico bien fundado, el entrenamiento en la habilidades docentes específicas y la supervisión en los primeros años del ejercicio profesional serían los garantes de la calidad de los programas de formación pedagógica del profesor en lo que se refiere a la variable «formador». El saber profesional comprende un conjunto de saberes que, según el esquema que propone Delors son: saber, saber hacer, saber ser y saber trabajar en equipo (Delors 1996). Para profesionalizar las actividades de formación del profesor universitario, el formador deberá adquirir de manera sistematizada esos conocimientos.

La condición para la profesionalización de la formación pedagógica es, pues, una formación específica y sistemática que aporte los saberes teóricos y técnicos, y que desarrolle en el formador las habilidades, actitudes, valores y virtudes necesarias para realizar un trabajo de calidad y satisfactorio para los mismos formadores y para sus clientes, los profesores, la institución universitaria y la sociedad.

El modelo de formación debe partir de la definición del perfil profesional del formador pedagógico del profesor universitario. Este perfil profesional, como producto esperado del proceso de formación, es el referente que debe guiar el diseño de la formación. Los contenidos y la metodología deberán ser coherentes con él.

El perfil profesional que utilizan la mayoría de programas de formación de formadores pedagógicos de profesores universitarios que conozco es el de un profesional reflexivo que aprende a partir de su práctica docente y para lograr mejorar su práctica (Schön 1992). Este proceso de reflexión va precedido y acompañado por una formación que proporciona los fundamentos teóricos sobre las tareas propias de un formador. La reflexión del

profesional está guiada por modelos teórica y experimentalmente contrastados. La reflexión sin guía teórica es ciega y está desorientada. Las teorías son la luz que permite ver, analizar, evaluar y mejorar nuestra práctica. En estos programas de formación de formadores, la teoría y la práctica son complementarias. Se parte del análisis crítico de la práctica y se busca en la teoría el momento orientador que suministre iniciativas para la mejora del ejercicio práctico. A su vez, la práctica es el crisol donde la teoría se perfecciona (Zuber-Skerritt, 1992; Brew, 1995; Webb, 1996; Fraser, 1999, 2001; O'Leary, 1997;Wright, 2000; Land, 2001;).

En este momento, a nivel mundial, se está investigando y publicando abundante literatura sobre la profesión de formador pedagógico de los profesores universitarios. La revista *The International Journal for Academic Development* que edita *The International Consortium for Educational Development in Higher Education-ICED* sirve de plataforma a estos trabajos. En este consorcio, participan, entre otros países: Alemania, Australia, Bélgica, Canadá, Croacia, Dinamarca, España, Finlandia, Holanda, India, Noruega, Reino Unido, Sri Lanka, Suecia y Suiza. En la actualidad, la investigación se orienta hacia la revisión de la práctica llevada a cabo por los formadores expertos, el análisis de las concepciones que tienen de la profesión los formadores expertos, la búsqueda del perfil profesional del formador, la definición de su papel y sus tareas, y los modelos de programas de formación para el futuro.

Por tanto, no estamos solos en el empeño de profesionalizar la formación pedagógica del profesor universitario. En otras latitudes, próximas o lejanas, están afrontando la misma tarea. Las necesidades y los objetivos son semejantes, pero difieren los contextos institucionales. Por ello, podemos compartir conocimientos y aprender mucho unos de otros, pero sin olvidar la necesidad de adaptar a la idiosincrasia particular de cada contexto las aportaciones recibidas.

BIBLIOGRAFÍA

ALTALEJOS, F.; IBAÑEZ-MARTÍN, J. A.; JORDÁN, J. A.; JOVER, G.: *Ética Docente.* Barcelona, Ariel, 1998.

ALTBACH, P. G.: *The International Academic Profession: Portraits of Fourteen Countries.* Princeton, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1997.

AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY PROFESSORS: *Statement on Professional Ethics.* http://www.aaup.org/Rbethics.htm, 2000.

ANDRESEN, L. W.: «Teaching Development in Higher Education as Scholarly Practice: a reply to Rowland et al. "Turning Academics into Teachers?"», en *Teaching in Higher Education,* 1, 5 (2000), pp. 23-31.

BARNETT, R.: *Academic Community. Discourse or discord?* London, Jessica Kingsley Publishers, 1994.

BECHER, R. T.: *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines.* Buckingham, SRHE and Open University Press, 1989.

BERENDT, B.: «Comment soutenir et mettre à l'oeuvre la transition de l'enseignement à l'apprentisage à travers des programmes de développement du personnel académique: exemples et perspectives», en *Enseignement supérieur en Europe,* 3, XXIII (1998), pp. 25-44.

BREW, A. (Ed.): *Directions in staff development.* Buckingham, SRHE & Open University Press, 1995.

CASTONGUAY-LEBLANC, Y.; COUTURIER-LEBLANC, G.: «L'excellence professorale selon les étudiants du premier cycle du CUM de l'université de Moncton», en *Pedagogique,* 9 (1989).

CENTRA, J. A.: *Determining faculty effectiveness: Assessing teaching, research and service for personnel decisions and improvement.* San Francisco, Ca., Jossey-Bass, 1979.

CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS: *Informe Universidad 2000.* Madrid, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 2000.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES: *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.* Madrid, Consejo de Universidades. Secretaría General, 1998.

CRUZ TOMÉ, M. A.: «La formación inicial para la docencia universitaria», en *Tarbiya,* 4 (1993), pp. 65-88.

— «Formación Inicial del Profesor Universitario: Fundamentación Teórica y Experiencias en la Universidad Autónoma de Madrid», en *Revista de Enseñanza Universitaria,* 7 y 8 (1994), pp. 11-34.

— «Los servicios de ayuda a la docencia», en J. M. RODRÍGUEZ (Ed.): *Seminario sobre formación y evaluación del profesorado universitario.* Huelva, Instituto de Ciencias de la Educación, 1996.

— «Modelo de profesor y modelo de formación», en T. HORNILLA: *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza.* Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 1999.

— «La formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 38 (2000), pp. 19-35.

CRUZ TOMÉ, M. A. DE LA; GRAD, H. M.: «Formación pedagógica de los profesores universitarios en la UAM: Balance de dos años de existencia del Servicio de Ayuda a la Docencia Universitaria», en LÁZARO, L. M. (Ed.): *Formación Pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación.* Valencia, Servei de Formació Permanent, 1993.

CRUZ TOMÉ, M. A.; URDIALES, M.ª DEL C.: «El estrés del profesor universitario», en *Ansiedad y Estrés,* 2 y 3, 2 (1996), pp. 261-282.

CRUZ TOMÉ, M. A.; FERNÁNDEZ, A.; MAIQUEZ, J. M.: «Formation pédagogique initiale du professeur universitaire en Espagne: présentation du programme de l'Université Polytechnique de Valence», en *Res Academica,* 1 y 2, 18 (2000), pp. 155-170.

DALCEGGIO, P.: «La formation pedagogique des professeurs de l'enseignement superieur», en LÁZARO, L. M.: *Formación Pedagógica del Profesorado Universitario y Calidad de la Educación.* Valencia, Servei de Formació Permanent, 1993.

DALLAT, J.; RAE, G.: «Teacher training for university teachers?», en ELLIS, R. (Ed.): *Quality Assurance for University Teaching.* Buckingham, The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1993.

DAVIS, J. L.: «Passage d'une conception centrée sur l'enseignement à une conception centrée sur l'apprentissage: recrutement du personnel et stratégies de développement de carrière pour les universités du vingt et unième siècle», en *Enseignement supérieur en Europe,* 3, XXIII (1998), pp. 9-24.

DE KETELE, J. M.: «Entre des logiques personnelles et des logiques institucionnelles», en DONNAY, J.; ROMAINVILLE, M.: *Enseigner à l'Université. Un métier qui s'apprend.* Bruxelles, De Boeck & Larcier S.A., 1996.

DE MIGUEL, M.: «Evaluación y Reforma Pedagógica de la Enseñanza Universitaria», en APODAKA y LOBATO (Eds.): *Calidad de la Universidad: orientación y evaluación.* Barcelona, Alertes, 1997.

— *Calidad de la enseñanza universitaria y excelencia académica.* Lección inaugural del curso académico 1999-2000. Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 1999a.

— «El plan nacional de evaluación de la calidad de las universidades. Problemas y alternativas», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 34 (1999b), pp. 99-114.

DELORS, J. et al.: *Libro Blanco sobre crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI.* Comisión de las Comunidades Europeas, 1995.

DELORS, J.: *La educación encierra un tesoro.* Madrid, Santillana, 1996.

DONNAY, J.; ROMAINVILLE (Eds.): *Enseigner à l'Université. Un métier qui s'apprend?* Bruxelles, De Boeck & Larcier SA, 1996.

DUKE, C.: *The Learning University. Toward a New Paradigm?* Buckingham, SRHE & Open University Press, 1992.

— *Managing the Learning University.* Buckingham, The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2002.

DUNKIN, M. J.; PRECIANS, R. P.: «Award-winning university teachers' concepts of teaching», en *Higher Education,* 24 (1992), pp. 483-502.

ELLIS, R. (Ed.): *Quality Assurance for University Teaching.* Buckingham, The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1993.

ELTON, L.: *Teaching in higher education: appraisal and training.* London, Kogan Page, 1987.

— «University teaching: a professional model for quality», en ELLIS, R.: *Quality assurance for university teaching.* Buckingham, Open University Press, 1993.

— «An institutional framework», en BREW, A. (Ed.): *Directions in staff development.* Buckinghamm, SRHE & Open University Press, 1995.

— «Turning Academics into Teachers: a discurse on love», en *Teaching in Higher Education,* 2, 5 (2000), pp. 257-260.

— «Training for a craft or a profession?», en *Teaching in Higher Education,* 3, 6 (2001), pp. 420-421.

ELTON, L.; PARTINGTON, P.: *Teaching standards and excellence in higher education. Developing a culture for quality.* Occasional Green Paper, 1. London, Committee of Vice-Chancellors and Principals, Universities Staff Development Unit, 1991.

ESCUDERO MUÑOZ, J. M.: «La formación permanente del profesor universitario: cultura, política y procesos», en *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado,* 34 (1999), pp. 133-157.

FRASER, K.: «Australian academic developers: entry into the profession and our own professional development», en *International Journal for Academic Development,* 4 (1999), pp. 89-101.

FRASER, K.: «Australian academic developers' conceptions of the profession», en *International Journal for Academic Development,* 1, 6 (2001), pp. 54-64.

GALVIN, C.: «A promotion of teacher professionality: higher education and initial teacher education in England and Wales», en *Studies in Higher Education,* 1, 21 (1996), pp. 81-92.

GIBBS, G.: «Changing lecturer's conceptions of teaching and learning through action research», en BREW, A.: *Directions in staff development.* Buckingham, SRHE & Open University Press, 1995.

GRIFFITHS, S.: «Staff development and quality assurance», en ELLIS, R. (Ed.): *Quality Assurance for University Teaching.* Buckingham, The Society for Research into Higher Education/Open University Press, 1993.

HICKS, O.: «Career Paths of Director of Academic Staff Development Units In Australian Universities: the emergence of a species?», en *International Journal for Academic Development,* 2, 2 (1997), pp. 56-63.

IMBERNÓN, F.: «Un nuevo profesorado para una universidad nueva. ¿Conciencia o presión», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 38 (2000), pp. 37-46.

KESTEMAN, J. P.: «Des pédagogues ou des maîtres? L'enseignement universitaire en quête d'un sens», en DONNAY, J.; ROMAINVILLE, M. (Eds.): *Enseigner à l Université. Un métier qui s'apprend?* Bruxelles, De Boeck & Larcier S.A, 1996.

KNAPPER, C.: «Is Academic Development a Profession?», en *International Journal for Academic Development,* 2, 3 (1998), pp. 93-95.

KNIGHT, P. T.; WILCOX, S.: «Effectiveness and Ethics in Educational Delopment: changing contexts, changing notions», en *International Journal for Academic Development,* 3, 2 (1998), 97-106.

LAND, R.: «Agency, context and change in academic development», en *International Journal for Academic Development,* 1, 6 (2001), pp. 4-20.

LEITNER, E.: «La qualification pédagogique du personnel académique et la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage», en *Enseignement supérieur en Europe,* 3, XXIII (1998), pp. 58-73.

MCDONALD, I.: «The Teaching Community: recreating university teaching», en *Teaching in Higher Education,* 2, 6 (2001), pp. 152-167.

MCFARLANE, F.: «Justice and Lecturer Professionalism», en *Teaching in Higher Education,* 2, 6 (2001), pp. 141-152.

MARSH, H. W.: «Students' evaluations of university teaching: research findings, methodological issues, and directions for future research», en *International Journal of Educational Research,* 11 (1987).

MARTIN, E.: *Changing Academic work: Developing the learning university.* Buckingham, SRHE & Open University Press, 1999.

MICHAVILA, F.; CALVO, B.: *La Universidad Española hoy. Propuesta para una política universitaria.* Madrid, Síntesis, 1998.

— *La universidad española hacia Europa.* Madrid, Fundación Alfonso García Escudero, 2000.

NEAVE, G.: «L'Enseignement Supérieure en transition: 25 ans d'expérience», en *Gestion de l'Enseignement Supérieure,* 3, 8 (1996).

NIXON, J.: «Professional Identity and the Restructuring of Higher Education», en *Studies in Higher Education,* 1, 21 (1996), pp. 5-16.

O'LEARY, J.: «Staff development in a climate of economic rationalism: A profile of the academic staff developer», en *International Journal for Academic Development,* 2 (1997), pp. 72-82.

PIPER, D. W.: *Are professors professional? The Organisation of University Examinations.* London, Jessica Kingsley Publishers, 1994.

QUINTANILLA, M. A.: «La misión y el gobierno de la universidad», en *Revista de Occidente,* 216 (1999), pp. 117-146

RAMSDEN, P.: *Learning to teach in higher education.* London, Routledge, 1992.

RAMSDEN, P.; MARTIN, E.: «Recognition of good university teaching: policies from an australian study», en *Studies in Higher Education,* 3, 21 (1996), pp. 299-315.

RODRÍGUEZ ROJO, M.: «Sociedad, universidad y profesorado», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 38 (2000), pp. 79-99.

ROTH, R. (Ed.): *The Role of University in the Preparation of Teacher.* London, Falmer Press, 1999.

ROWLAND, S. et al.: «Turning Academics into Teacher?», en *Teaching in Higher Education,* 2, 3 (1998), pp. 133-141.

SAMUELOWICZ, K.; BAIN, D.: «Conceptions of teaching by academic teachers», en *Higher Education,* 24 (1992), pp. 93-111.

SCHÖN, D. A.: *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones.* Madrid, MEC/Paidós, 1992.

SIZER, J; SPEE, A; BORMANS, R.: «The rôle of performance indicators in higher education», en *Higher Education,* 24 (1992), pp. 133-155.

SQUIRES, G.: *Teaching as a professional discipline.* London, Falmer Press, 1999.

UNESCO: *La educación superior en el s. XXI: visión y acción.* Documento de trabajo. Conferencia mundial sobre la Educación Superior. París, 1998.

WEBB, G.: *Understanding Staff Development.* Buckhingham, SRHE & Open University Press, 1996.

WOTRUBA, T. R.; WRIGHT, P. L.: «How to Develop a Teacher-Rating Instrument: A Research Approach», en *Journal of Higher Education,* 46 (6) (1975), pp. 653-663.

WRIGHT, W. A.; MILLER, J. E.: «The educational developer's portfolio», en *International Journal for Academic Development,* 1, 5 (2000), pp. 20-29.

ZUBER-SKERRITT, O.: *Professional development in higher education. A theoretical framework for Action Research.* London, Kogan Page, 1992.

NUEVOS RETOS Y ENFOQUES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

SEBASTIÁN RODRÍGUEZ ESPINAR (*)

RESUMEN. Este trabajo intenta establecer puntos de encuentro que permitan conectar e integrar el desajuste que actualmente existe entre función docente y función investigadora en el ámbito universitario con el fin de que la investigación pueda actuar como núcleo generador de una docencia innovadora y de calidad. Ello exige reconceptuar la propia actividad docente contemplando el saber tanto sobre el contenido de la disciplina, como sobre la metodología idónea para la enseñanza de la misma. Para ello, considerando que la reflexión sobre el currículum y el propio proceso de enseñanza constituye el eje que articula la interacción entre docencia e investigación, se plantea la necesidad de que sea la investigación sobre la propia práctica la estrategia básica a partir de la cual se enfoquen el desarrollo profesional del docente y los programas de formación que se establezcan al respecto.

ABSTRACT. This work tries to establish points of contact to connect and integrate the teaching and research functions in the field of university, so that research can act as a center to generate an innovative and quality teaching. This requires a re-conceptualization of the teaching activity which includes both the knowledge of the subject contents and the knowledge of a suitable methodology for the teaching of subjects. So, considering that the axis that articulates interaction between teaching and research goes through reflection on the curriculum and the teaching process, we think that research on the teaching practice should be the basic strategy to approach professional development of university professors, and training programs to be established.

INTRODUCCIÓN

Algunos *analistas* auguran no ya cambios, sino *mutaciones* que harán irreconocible la universidad del siglo XXI. Sin embargo, en un contexto que parece dominado por *la máquina tecnológica* emerge, una vez más, la figura del profesor/a universitario como columna central del *nuevo edificio,* si bien éste deberá, como otros muchos profesionales, *reconstruir una identidad profesional* que se adapte a los nuevos papeles y funciones que desarrollará en los nuevos escenarios de actuación. A juicio de Race

(*) Universidad de Barcelona.

(1998), cuatro factores, y su interacción, están provocando un cambio acelerado en el planteamiento de la formación superior:

- La explosión del conocimiento: alta velocidad y cantidad de generación y, a la vez, obsolescencia del mismo.
- La revolución en las comunicaciones, caracterizada por una cada vez más masiva presencia de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza superior.
- El rápido incremento del conocimiento sobre cómo se aprende de una manera efectiva.
- El fortalecimiento *(empowerment)* del que aprende como consecuencia del cambio de paradigma: de la docencia al aprendizaje.

El informe de seguimiento de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998, patrocinada por la UNESCO (Fielden, 2001), señala que el profesorado universitario, en su papel docente, deberá afrontar cambios muy significativos en sus patrones de actuación. Presionado por razones financieras, deberá hacer *más con menos.* Atenderá a estudiantes cada vez más diversos con muy diferentes metodologías y tecnologías docentes. Por otra parte, la *rendición de cuentas* formará parte esencial de la propia actividad docente, ya que el profesorado debe poseer de competencias como:

- Identificar y comprender las diferentes formas (vías) que existen para que los estudiantes aprendan.
- Poseer conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el diagnóstico y la evaluación del alumnado, a fin de ayudarle en su aprendizaje.
- Tener un compromiso científico con la disciplina, manteniendo los estándares profesionales y estando al corriente de los avances del conocimiento.
- Conocer las aplicaciones de las TIC al campo disciplinar, desde la perspectiva tanto de las fuentes documentales, como de la metodología de enseñanza.
- Ser sensible ante las señales externas del mercado sobre las necesidades laborales y profesionales de los graduados.
- Dominar los nuevos avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder manejar la doble vía, presencial y a distancia, usando materiales similares.
- Tomar en consideración los puntos de vista y las aspiraciones de los usuarios de la enseñanza superior, especialmente de los estudiantes.
- Comprender el impacto que factores como la internacionalización y la «multiculturalidad» tendrán en el currículo de formación.
- Poseer la habilidad para enseñar a un amplio y diverso colectivo de estudiantes, con diferentes orígenes socioeconómicos y culturales, y a lo largo de horarios amplios y discontinuos.
- Ser capaz de impartir docencia tanto a grupos numerosos, como a pequeños grupos (seminarios) sin menoscabar la calidad de la enseñanza.
- Desarrollar un conjunto de estrategias para afrontar diferentes situaciones personales y profesionales.

No es viable exigir que todas estas competencias se den en *una persona,* sino que será necesaria la configuración de *equipos de trabajo* en los que pueda darse la especialización en algunas de estas competencias. Ahora bien, ante esta desafiante

realidad, cabe plantearse algunas cuestiones, como:

- ¿Cuál es la consideración de la docencia en la actividad del profesorado?
- ¿Existe conflicto entre las funciones docente e investigadora en la consideración del profesorado a efectos de promoción e incentivos?
- ¿Es necesario replantearse la conceptuación de la función docente (repensarla)?
- ¿Cuáles son las competencias distintivas de una docencia de calidad en el escenario de inicio del siglo XXI?
- ¿Cuál debería ser el planteamiento de la formación de un profesorado universitario de calidad?

En definitiva, estamos, sobre todo en nuestro contexto, en un momento de especial significación. Trascurridas dos décadas dentro del contexto establecido por un marco jurídico democrático que ha permitido un extraordinario desarrollo de la universidad española, se aborda un nuevo período *reconstituyente* en el que, curiosamente, la figura del profesorado es objetivo prioritario: habilitación, vía de contratación permanente, evaluación, incentivos, etc. Es peligroso *«normativizar»* estos temas sin una reflexión seria, que sobrepase el debate político y se centre en el ámbito que le es propio a la universidad: indagar, conocer, criticar e integrar las aportaciones que la propia comunidad *universal* universitaria ha realizado a través de su vía paradigmática, el *estudio* y la *investigación.*

LA CONTROVERSIA DOCENCIA *VS.* INVESTIGACIÓN

En el prefacio de la obra editada por Gellert et al. (1990, p. 1), resultado de la investigación *Interdependence of Research and Teaching at Universities* del Instituto de Europa, se puede leer:

> A comienzos del siglo XIX se estableció en Berlín una clase específica de universidad, en la que se concebía como primera tarea el descubrimiento del conocimiento, es decir, la investigación. La enseñanza académica debía llegar a formar parte de la «investigación de la verdad», permitiendo la participación de profesores y alumnos por igual.

Sin duda alguna, el *panorama* ha cambiado a lo largo de los dos últimos siglos. Schramm (1990, p. 92) inicia su trabajo con una cita curiosa: *docencia e investigación son como el pecado y la confesión, si no se hace nada en uno no es necesario hablar del otro.* El análisis realizado por el autor de la situación de la universidad alemana parte del memorando de 1810 de Wilhelm von Hunboldt, fundador de la Universidad de Berlín, y en el que se defiende el principio de la unidad de la investigación y la docencia en la enseñanza universitaria. Tras pasar revista al desarrollo de este deseado maridaje, y diagnosticar los cambios acontecidos en el escenario universitario desde los setenta, concluye que no es posible mantener *la estructura y organización de los estudios presentes.* Schramm se adelanta una década cuando plantea que los títulos son cíclicos. Según él, en el primer título, no se puede obviar la dimensión de formación profesional y pretender que el estudiante presente una motivación intrínseca por el conocimiento y su descubrimiento. Esta orientación (la investigación como ocupación) ha generarse a lo largo de la formación de segundo nivel y cristalizar en una tercera fase. Ahora bien, no existe demasiado optimismo en algunos ámbitos extra-universitarios: el informe IRDAC (1994) apunta que si bien es cierto que la interacción entre investigación y enseñanza, especialmente en el último ciclo, es piedra angular de la universidad, debe reconocerse que una gran parte del contenido impartido

en las diferentes materias no está directamente relacionado con las investigaciones en curso en las diferentes áreas disciplinares. Tal vez haya que reformularse el problema en términos del contenido y tipo de la interacción entre docencia e investigación. Avancemos en nuestra exposición.

El equilibrio *inestable* entre docencia e investigación

Pese a las voces que preconizan el reconocimiento de la docencia como una dimensión nuclear del *ser profesor (experto estudioso –scholarly activity–)*, profesorado y gestores creen que la docencia del profesorado universitario no es una función tan valiosa como para que forme parte, de una forma significativa, de la estructura de promoción y recompensa. Incluso en las universidades cuyas señas de identidad están, precisamente, ligadas a la formación (denominadas *teaching institutions* en el contexto norteamericano) o que proclaman su excelencia en esta materia la situación no es mejor.

Se ha repetido hasta la saciedad que los recursos humanos del conjunto de universidades de un país constituyen un capital de primera magnitud para el futuro del mismo. Por otra parte, tanto el profesorado, como el personal de administración y servicios constituyen el *factor de producción* de mayor coste en la *empresa* universidad. En consecuencia, parece lógico pensar que no se puede afrontar el reto de la innovación como vía de mejora de la calidad sin atender al desarrollo o la potenciación de estos recursos humanos. Sin embargo, la realidad no parece apuntar en esta dirección.

Analistas de la educación superior (Bacher y Kogan, 1980; Mathias y Rutherford, 1985) ya han puesto de manifiesto que la disminución del apoyo institucional a la docencia constituye el factor clave que explica el limitado impacto del desarrollo profesional. Por doquier aparecen datos que evidencian que tal política es inveterada y afecta a todos los sistemas. Hace más de cuarenta años, Reed (1952) hacía referencia a los críticos que insisten en que hasta que la docencia no alcance una posición igual a la de la investigación en importancia, prestigio y beneficios, pocas diferencias producirán los cambios que acontezcan en títulos, cursos o requisitos. Menges y Mathis (1988) afirman que el conflicto en la educación superior de segundo ciclo entre investigación y docencia es tan intenso hoy como cuando Reed escribió su artículo. La ausencia tanto de refuerzos extrínsecos de carácter positivo, como de sanciones negativas ha generado, a diferencia de lo que ocurre en la investigación, una nula motivación por la mejora de la propia docencia. En el cuadro I, hemos sintetizado algunos de los hallazgos de la investigación relacionados con este punto realizados en la última década.

Finalmente, invita a la reflexión el testimonio de Kogan y Moses (cit. en Parttington, 1996, p. 134), que afirman que, si se la compara con la existente en investigación, la preparación en enseñanza (docencia) no es profesional. He aquí sus argumentos:

- No hay acuerdo en cuanto al nivel, ni en cuanto al contenido de conocimientos y capacidades que un neófito debe dominar antes de permitírsele práctica.
- No existe una revisión por parte de sus colegas ni se da cuenta de lo hecho.
- La mayoría del personal docente acepta convenciones, tanto disciplinarias como institucionales, sobre la enseñanza y la evaluación sin un examen crítico.
- La mayoría del personal está dispuesta a no hacer caso de investigaciones hechas por expertos y basa su práctica en su propia experiencia, ensayo o error, o en un conocimiento accidental de otros métodos de enseñanza.

CUADRO I

El lugar de la docencia en la actividad académica

- Estos son algunos de los resultados obtenidos por Gellert (1990) en un estudio internacional sobre las relaciones entre docencia e investigación:
  - Sólo el 14% del profesorado (Humanidades, C. Sociales y C. Experimentales) consideraba que *sentía presión* por realizar una docencia de calidad, frente al 40% (Humanidades), 53% (C. Sociales) y 50% (C. Experimentales) que manifestaba esos mismos sentimientos hacia la investigación.
  - Sólo el 8,6% del profesorado encuestado cambiaría de universidad por razones de *teaching opportunities,* frente al 40% que lo haría por *research opportunities* (sólo la razón del salario presentaba un mayor porcentaje).
  - El 74% señala que la efectividad como profesor es un criterio utilizado en la promoción y el salario, frente al 95% que indica que la actividad de investigación es un factor a tener en cuenta en este mismo proceso. Si bien el desajuste es mayor en las instituciones de *élite (research university),* donde al sólo un 50% señala la docencia y el 100% la investigación.

- Los datos de la investigación realizada en nuestro contexto (Rotger et al. 1996) apuntan en una dirección parecida:
  - El 74% del profesorado encuestado afirmaba que la capacidad docente era un aspecto poco valorado en la selección y promoción del profesorado (el 71% lo afirmaba de la capacidad de gestión).
  - El 60% consideraba que la legislación y las normativas presentes favorecían más la dedicación a la investigación que a la docencia.
  - Un 50% estaba de acuerdo –frente al 12% que estaba en desacuerdo– en que el prestigio de una universidad dependía más de la calidad de la investigación que de la calidad de la docencia.
  - El 82% consideraba que, en la universidad española, no había una política de desarrollo del profesorado en relación a su actividad docente (el 94% lo afirmaba respecto al desarrollo para la gestión).
  - El 78% creía necesaria una formación docente específica del profesorado *novel* y el 66% consideraba que ésta debía ser obligatoria.
  - El 68% apoyaba la obligatoriedad de una formación –*reciclaje*– docente para el profesorado experimentado si se habían detectado deficiencias en su actividad docente.
  - El 69% creía que las universidades no conocen las necesidades de formación del profesorado.
  - Sólo el 34% opinaba que la contratación laboral del profesorado incentivaría su desarrollo docente.
  - El 77% consideraba que debía existir un presupuesto específico para formación docente.
  - Pero sólo el 27% creía que sería fácil encontrar personal preparado para llevar a cabo las acciones de formación docente del profesorado.

CUADRO I (continuación)

El lugar de la docencia en la actividad académica

- Gibbs (1996, p. 49) aporta datos de una investigación realizada en 60 universidades británicas, que –como consecuencia de su propio marco jurídico de selección y promoción del profesorado– tienen una importante tradición en la evaluación del profesorado, con los siguientes resultados:
  - En el 75% de las universidades se incluían criterios de calidad de la docencia en la promoción del profesorado.
  - Sólo en el 42% se daba prioridad a los criterios relacionados con la calidad de la docencia.
  - Sólo en el 20% se utilizaba para la promoción la información proveniente de la evaluación de la docencia del profesorado.
  - Y sólo en el 13% la promoción había estado primordialmente basada en la excelencia de la docencia.

- Pratt (1997) señala que, en los últimas dos décadas, casi se ha doblado el porcentaje de profesorado (ha pasado del 44% al 83%) que considera inviable obtener un puesto de profesor permanente sin publicaciones; de lo que se deduce, en definitiva, que se da una clara subordinación de la docencia a la investigación.

- Mariconvich (1998) aporta datos, favoravles a la docencia, de una doble encuesta realizada por la University of Syracuse en 11 universidades con un intervalo de cinco años (1991-1996) y en las que:
  - El énfasis en la docencia pasó del 27% al 51%.
  - Entre los decanos, del 45% que consideraba que en su institución había que enfatizar la investigación, el 20% prefería enfatizar la docencia y el 35% sugería un equilibrio; se pasó a un 17%, 34% y 50% respectivamente.

Múltiples pueden ser las explicaciones a esta situación, pero tal vez la que podamos someter a una reflexión más cercana es aquella que conecta con nuestra propia actividad como profesores de Ciencias de la Educación: ¿En qué consiste la *esencia* de la docencia? ¿Qué entendemos por una docencia de calidad? Intentaremos responder a estos interrogantes.

Una relación no confirmada

La relación entre la docencia y la investigación es un tema de continua controversia. Sin duda alguna, la evaluación institucional (Vidal y Quintanilla, 2000), la evaluación y los incentivos del propio profesorado (Braxton, 1996), la influencia de la investigación en la enseñanza (Terenzini, 1999), o los perfiles de dedicación y orientación (docencia *versus* investigación) del profesorado y su relación con los diferentes tipos de universidad (Gottlieb y Keith, 1997) han sido motivaciones o contextos ligados al estudio del tema. Especial interés, dada la tipología de este estudio, merece el meta-análisis que Hattie y Marsh (1996) realizan a partir de la revisión de 58 estudios. La conclusión

general es inequívoca: la relación entre docencia e investigación es cero. Si bien la complejidad de modelos y situaciones analizados exige una serie de matizaciones en las conclusiones (Hattie y Marsh, 1996, p. 529):

- La correlación cero aparece sistemáticamente en las ciencias naturales; en la docencia, cuando se utilizan *self-rating;* en la investigación, cuando se utilizan *grants* como indicadores; en las *research universities;* o cuando se enfatizan (se valoran en demasía) los aspectos del auto-informe o del material curricular.
- La correlación es mayor que cero en las ciencias sociales, cuando se utiliza el *peer rating* para valorar la docencia, cuando se utilizan indicadores de calidad de las publicaciones (índice de impacto), y en los *colleges and liberal arts institutions.*
- Existen mayores correlaciones entre la investigación y la presentación de aspectos de la enseñanza. Es más probable que los buenos investigadores estén preparados como profesores y que tengan mejores capacidades de presentación que los que no son investigadores. Los buenos investigadores y los buenos profesores son más entusiastas, tienen más variedad de información , están más comprometidos con la enseñanza y parecen más eruditos.
- El tiempo dedicado a investigación está negativamente relacionado con el tiempo dedicado a docencia. Aparece el tema de la pertinencia de incrementar el tiempo de docencia del profesorado que realiza labores de investigación.

Por otra parte, y si atendemos a la metodología utilizada en la evaluación de la docencia y la investigación, también encontramos elementos que apuntan a la diferenciación. En el cuadro II presentamos

CUADRO II

Metodologías de evaluación de la docencia y de la investigación

METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

¿Cuáles de los siguientes métodos de evaluación son generalmente usados en su institución a afectos de promoción y *tenure?*

	Total	Research U.	Ph. D. U.	Compreh. U.
Autoevaluación	82%	66%	74%	83%
Evaluación del compañero (Aula)	58%	40%	41%	63%
Evaluación del compañero (Plan docente)	62%	45%	56%	70%
Encuesta estudiantes (Aula)	98%	100%	96%	98%
Encuesta estudiantes (Tutoría)	24%	24%	14%	17%
Rendimiento estudiantes	24%	17%	18%	24%
Seguimiento del interés del alumno	34%	24%	18%	33%
Opinión de los graduados	31%	24%	14%	30%
Impacto Docencia en la Investigación	15%	10%	14%	14%
Impacto Docenc. en Transf. de Tecnol.	14%	12%	16%	16%

CUADRO II (continuación)

Metodologías de evaluación de la docencia y de la investigación

METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN ¿Cuáles de los siguientes métodos de evaluación del profesorado son generalmente usados en su institución?				
	Total	**Research U.**	**Ph. D. U.**	**Compreh. U.**
N.º de publicaciones pond. por tipo	54%	87%	90%	58%
Evaluación del compañero (especif. crit. Cualit.)	44%	86%	66%	41%
Evaluación del compañero (Otras universidades)	39%	100%	71%	25%
Evaluación del compañero (Propia universidad)	73%	93%	83%	70%
Autoevaluación (Informe)	77%	69%	72%	75%
Particip. estudiantes en proyectos	37%	25%	32%	36%
Impacto Investigación en la Docencia	42%	21%	24%	46%
Impacto Investigación en Transf. de Tecnol.	34%	36%	36%	37%

Fuente: Glassick, Ch. L.; Huber, M. T.; Maeroff, G. I.: *Scholarship Assessed. Evaluation of the Professoriate.* San Francisco, Jossey-Bass Pub, 1997.

los resultados de un amplio estudio realizado en los Estados Unidos con el apoyo de la Carnegie Foundation. Desearíamos destacar dos puntos:

- La desigual consideración de los respectivos mutuos impactos entre docencia e investigación. Mientras que el impacto de la docencia en la investigación sólo es considerado por el 15% en las instituciones encuestadas (baja al 10% en las *research universities)*, el de la investigación en la docencia es considerado por el 42%. Bien es cierto que aparece una gran discrepancia entre las universidades orientadas a la investigación y las *comprensivas,* que prestan mayor atención a la enseñanza.
- El uso de *la evaluación del compañero* –estrategia clave para el reconocimiento del valor de cada dimensión por parte de la comunidad de profesorado–, interno o externo a la institución, es mayor en la investigación que en la docencia.

Es necesario un intento de armonización

Sin duda alguna, estos y otros hallazgos e intuiciones han llevado a numerosos analistas y críticos de la educación superior a alertar sobre la necesidad de revitalizar la función docente del profesorado universitario. Bárbara Millis (1994), en un interesante artículo, expone por qué ya no puede esperarse más para prestar atención a la docencia y realzar su valor (hay que evitar que el profesorado continúe la *huida de la enseñanza).*Tras enumerar múltiples argumentos de autoridad (Astin, Boyer, Cross, Hutchings, Kuhn, Seldin, etc.) y analizar los cambios en el tipo de estudiante que accede a la enseñanza superior, el impacto de las TIC y el cambio de paradigma en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la autora concluye que es necesario instaurar programas de desarrollo profesional

que respondan creativa y responsablemente a las nuevas necesidades. Como los profesores, afirma, estos programas nunca pueden entenderse como productos terminados.

Por su parte, Schuster (1993) plantea una cuestión que, en ocasiones, llama la atención: ¿Por qué un profesor ha de repartir a partes iguales su actividad docente e investigadora? ¿Por qué no se toma en consideración lo que le gusta hacer? Tal vez, enarbolar este argumento en nuestro contexto sería peligroso. ¿Cuántos optarían por la exclusividad en la docencia y abandonarían la presión de la investigación? Pudiera saltar la sorpresa si previamente se estableciera el *verdadero concepto de investigación.* Tal vez, sería bueno introducir en nuestro vocabulario la interesante distinción que se hace en inglés entre *scholarship* y *research.*

Murray (1993) plantea una postura muy clara: el profesorado pondrá su esfuerzo y talento al servicio de la mejora de la docencia si la excelencia en la misma contribuye significativamente a la reputación y autoestima del profesor, y si la evaluación de la docencia contribuye significativamente a la promoción y al incremento salarial. Por tanto, en primer lugar, ha de establecerse un modelo de evaluación del profesorado comprensivo y válido; para, en segundo término, incorporar dicha evaluación al sistema de incentivos de la institución. La experiencia realizada en la University of Western Ontario pone de manifiesto un significativo incremento de la calidad de la docencia, sin una gran participación en programas de formación, a partir de la introducción de un sistema de evaluación «sumativa» del profesorado con claras consecuencias en la promoción y el salario. ¿Por qué, entonces, no se adopta este *modelo?* La respuesta de Murray es clara: los gestores de las instituciones no quieren complicarse la vida con sistemas de evaluación que, en algunos casos, les obligarían a tomar decisiones poco gratificantes.

Sería insensato no tomar en consideración incentivos como la promoción y el salario, pero no ha de olvidarse la importancia como incentivos de los llamados *intangibles:* todo aquello que nos hace sentirnos apreciados por los demás y satisfechos con nosotros mismos. Hutchings (1993) y Rice (1993) afirman que el profesorado se tomará la docencia con seriedad y mejorará su calidad cuando la perciba y valore no como una cuestión de método o técnica, sino como un reto de investigación y creación. En esta misma línea apuntan en su informe Benedito y colaboradores (Ferrer, 1992, p. 128), cuando afirman: *Nuestro planteamiento parte del principio de la conexión que ha de establecerse entre la investigación y la docencia. La investigación debería actuar como núcleo generador de una docencia innovadora y de calidad.*

Llegados a este punto, tal vez sea necesario abordar una seria reflexión sobre la propia docencia, planearse un nuevo enfoque que permita integrar la nota distintiva de la universidad moderna –la búsqueda no sólo del conocimiento disciplinar, sino también del conocimiento sobre el aprendizaje de una disciplina.

HACIA UNA *RECONCEPTUACIÓN* DE LA DOCENCIA

Al inicio de la década de los noventa, Boyer (1990) abordó el reto de una seria reflexión sobre las funciones del profesor universitario, y reclamó una *«reconceptuación»* del profesor/estudioso universitario. En su obra, propone cuatro dimensiones de la actividad universitaria, todas ellas igualmente importantes:

- *Actividad universitaria de descubrimiento.*
- *Actividad universitaria de integración.*
- *Actividad universitaria de aplicación.*
- *Actividad universitaria de enseñanza.*

Si la primera de ellas hace referencia a la investigación en la acepción de descubrimiento de un conocimiento nuevo y original –incluyendo la creación literaria, visual y artística–, la segunda se refiere al disciplinado trabajo y estudio de integración disciplinar –metodológicamente correcto– que permite plantear nuevas preguntas de investigación. Ambas dimensiones constituyen el fundamento de la concepción de la *investigación universitaria.* La tercera dimensión de aplicación del conocimiento –transferencia de tecnología y asistencia *(service university)*– está ligada al desarrollo económico y social del territorio (sociedad) al que ha de servir la universidad. Cumming (1998) analiza la problemática de esta dimensión, que, si se la compara con la investigación, es minusvalorada, y señala que, en Estados Unidos, se ha iniciado un movimiento de reacción y crítica a la *research university.* Finalmente, la dimensión docente está claramente orientada a la formación integral del graduado/a universitario –dimensión académica, profesional y personal *(teaching university).*

Es precisamente en la docencia (enseñanza) donde se integran las anteriores, ya que ha de considerarse tanto el saber sobre el contenido a enseñar, como la metodología de enseñanza *(cómo se enseña lo que enseñamos,* afirmaba J. H. McCarthur, Decano de la Facultad de Económicas de Harvard). Por otra parte, se precisa un enfoque comunitario dentro del cual profesorado y alumnado persigan transferir e incrementar el conocimiento. Glassick et al. (1997, p. 10) recogen una cita de Robert Oppenheimer que consideramos muy acertada: *Es propio del papel del científico que no encuentre meramente la nueva verdad... sino que enseñe, que intente hacer llegar a todo aquel que intente aprender la explicación más honesta e inteligible para el nuevo conocimiento.*

Zuber-Skerritt (1990) defiende que existe un espacio en el que clara e imperativamente se produce la interacción de investigación y docencia: la reflexión sobre el currículo y el propio proceso de enseñanza aprendizaje. En definitiva, la profesionalidad del profesor universitario radica en la investigación sobre su propio quehacer. La *práctica docente,* afirma la autora (1990, p. 177), y su continua mejora (nivel superior al de la *tecnología* docente en el referente aristotélico) reclaman ir más allá de las puras teorías. Se ha de adoptar un referente de acción y, en definitiva, se propone la investigación-acción como la metodología más adecuada para abordar la dialéctica entre docencia e investigación

Ahora bien, la dimensión docente exige ir más allá de la actuación en clase. En esta dirección apuntan los resultados del *National Survey on the Reexamination of Faculty Roles and Rewards* de 1994, recogidos por Glassick et al. (1997, appendix B) en el informe del proyecto de la *Carnegie Foundation* sobre Evaluación del Profesorado. Los datos presentados en el cuadro III ponen de manifiesto que la docencia no se reduce a la actuación en clase, a las conductas de *presentación y actuación ante el alumnado,* sino que incluye aspectos tan profesionales como el diseño curricular –¡ser competentes en la elaboración de planes de estudio!–, el diseño de instrucción –¡ser competentes para abordar adecuadas y factibles tareas de aprendizaje!–, ser tutor, e... *investigar sobre la propia actividad docente.* ¿Quién pude pedir más para dignificar, valorar y profesionalizar la actividad docente del profesorado universitario?

CUADRO III

El contenido de la dimensión de docencia

TIPOLOGÍA DE UNIVERSIDADES					
	Total	**Research U.**	**Ph. D. U.**	**Comprehensive U.**	**Liberal Arts U.**
SI	80%	80%	89%	80%	79%
NO	20%	20%	11%	20%	21%

Esta es la respuesta a la pregunta de si la definición de enseñanza se amplia para incluir actividades tales como desarrollo curricular, asesoramiento y desarrollo de investigación instruccional y de aula.

LA *RECONCEPTUACIÓN* DE LA DOCENCIA EN LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

UN PUNTO DE PARTIDA

De todos es sabida la influencia que tiene en la representación de una concepción la *visualización* que de ella se hace en el momento de definir y, especialmente, ejecutar su evaluación. En el cuadro IV hemos sintetizado las interesantes aportaciones de Pratt (1997) y De Miguel (1995) acerca de los enfoques o modelos de evaluación del profesorado, que permiten identificar fácilmente el contenido y la idea de calidad de la docencia que subyace tras ellas.

CUADRO IV

Enfoques de la evaluación del profesorado

Enfoques técnicos de la evaluación (Pratt, 1997)

- Atendiendo a los *deberes/tareas.* El buen profesor ha de:
  - Tratar adecuadamente a los estudiantes.
  - Preparar y gestionar (desarrollar) la instrucción (docencia).
  - Evidenciar que los estudiantes han aprendido.

- Atendiendo a la *dimensión técnica de la docencia.* El buen profesor asume la existencia de un *corpus* común de conocimientos técnicos necesario para un buen desempeño docente, y ha de saber transmitir nuevos conocimientos independientemente de la disciplina, el contexto y el alumnado. En consecuencia ha de:
  - Revisar y comprobar el conocimiento previo.
  - Presentar nuevos conocimientos/habilidades.
  - Guiar/«tutorizar» el aprendizaje del estudiante.
  - Comprobar que el estudiante ha comprendido (aprendido).
  - Ofrecer el *feedback* adecuado.
  - Alentar el aprendizaje independiente del estudiante.

Crítica: Deja fuera de consideración la dimensión nuclear de la concepción de la disciplina, la materia.

CUADRO IV (continuación)

Enfoques de la evaluación del profesorado

MODELOS UTILIZADOS PARA LA DEFINICIÓN DEL BUEN PROFESOR/A (De Miguel, 1995)	
Modelo centrado en rasgos y factores	«Un buen profesor/a es aquel que reúne los rasgos y factores (APTITUDES Y ACTITUDES) que se consideran necesarios para el ejercicio de la docencia».
Modelo centrado en las habilidades	«El buen profesor/a se define no tanto por lo que "es" (aptitudes) y lo que "sabe" (conocimientos), sino por lo que "sabe hacer" (COMPETENCIAS), es decir, por el conjunto de habilidades y experiencias que manifiesta en relación con los procesos de enseñanza».
Modelo basado en las conductas manifiestas en el aula	«Un buen profesor/a es aquel que se COMPORTA adecuadamente en el aula. Desde este punto de vista, los aspectos relacionados con el clima del aula y las relaciones interpersonales son las claves para evaluar la conducta docente».
Modelo centrado sobre el desarrollo de tareas	«El buen profesor/a es aquel que desarrolla competentemente el CONJUNTO DE TAREAS que debe desempeñar dentro y fuera de la institución en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje».
Modelo centrado sobre resultados	«Al buen profesor/a se le reconoce por sus RESULTADOS: Logra que los estudiantes alcancen los objetivos propuestos en su materia».
Modelo basado en criterios de profesionalidad	«Lo que define al buen profesor/a es que se comporte como un verdadero PROFESIONAL, valorando no sólo la dimensión ética con que afronta su trabajo en el aula, sino también su propio perfeccionamiento docente y la prestación de servicios a la comunidad».
Conclusión	La ausencia de consenso sobre lo «que debe ser un buen docente» constituye uno de los temas más controvertidos de la enseñanza y está condicionando tanto la política de selección, como la de formación del profesorado.

Ahora bien, este planteamiento o perspectiva no ha producido los efectos deseados o previsibles, ya que ha asumido una cierta universalización de la función docente que no está acorde con una de sus notas esenciales: la adecuación al contexto disciplinar e institucional, y al alumnado y la propia situación del profesorado. Pese a ello, ha constituido el referente de buena parte de los planteamientos de selección y formación del profesorado universitario.

Trabajos como el de McKeachie (1999) están fundados en una concepción técnica de la docencia que, inicialmente, ha permitido afrontar con cierta seguridad el reto de la enseñanza a los inexpertos. Las *recetas* son generalmente bien acogidas por el que tiene que afrontar una situación

desconocida. Este conocido experto norteamericano –con un amplio historial en supervisión y formación de profesores universitarios y autor de un *best seller (Teaching tips)*– afirmaba que, en buena medida, los malos resultados en la docencia de un profesor no se deben a falta de interés o motivación, sino a la ansiedad y a los sentimientos de incompetencia. La mayoría de los profesores valoran la docencia y se sienten incentivados cuando lo hacen bien. Por tanto, es necesario prepararles para que desarrollen efectivamente su tarea. En este contexto se ubica la tradición de la formación inicial del ámbito anglosajón, analizada por Gibbs (1998) y recogida a nivel internacional en el *reading* de Forrest-Campion (1998).

La cuestión clave es si *esto es todo* lo que podemos decir de un profesorado de calidad en la enseñanza universitaria. Tal vez, el problema se deba a haber intentado *separar* investigación y docencia, o, incluso, a haber reducido la función del profesor universitario solamente a estas dos tareas. La década de los noventa ha sido un período de reflexión sobre la *identidad* del profesor universitario.

A PARTIR DE LOS NOVENTA

Siguiendo la línea argumental de *ver a través* del modelo de evaluación la concepción de la docencia que se asume, exponemos en el cuadro V la propuesta de Pratt

CUADRO V

Enfoque sustantivo de la evaluación (Pratt, 1997)

Pratt considera la *identidad académica* –las intenciones y creencias–, y atiende a los *elementos sustantivos* de la *profesión* docente y hace recaer en estos la evidencia para la toma de decisiones relacionadas con la evaluación. Por ello, hay que tener presentes tres aspectos:

- *La planificación de la docencia:* la evaluación de las intenciones y creencias, y, dentro de ella, seis puntos de interés:
  - El dominio del contenido de la materia.
  - La adecuada selección del contenido.
  - La pertinencia de las metas y objetivos de la materia.
  - La adecuación de los materiales del curso.
  - La pertinencia de las estrategias y criterios de evaluación del alumnado.
  - La articulación (coordinación) con otros elementos del programa de formación.

- *La implementación de la docencia:* la evaluación del ajuste entre acciones, intenciones y creencias. Aquí tienen cabida los contenidos de los enfoques de *deberes/tareas* y de la *dimensión técnica* de la docencia.
- *Los resultados:* la evaluación que el estudiante hace del aprendizaje, el curso y el profesor. Para realizarla, se consideran cuatro tópicos:
  - La estimación del progreso (logros) en los objetivos del curso.
  - La información sobre el aprendizaje *no previsto.*
  - La evaluación sobre el *valor del curso.*
  - La evaluación de la efectividad del profesor.

(1997), que creo puede ser un punto de partida muy interesante desde la perspectiva académica, y útil para una propuesta operativa de evaluación del profesorado dentro del ámbito institucional.

Y, aunque Pratt no indica en que se basa para afirmar esto, tal vez los trabajos de Simpson y Smith (1993) y Smith y Simpson (1995) son los que pueden aproximarse a una visión más integral de la docencia. En ellos, se aborda la validación sistematizada de los resultados de numerosas investigaciones y propuestas de la primera mitad de los noventa sobre las competencias docentes del profesorado universitario, las realizadas por autores como Chickering, Cross, Centra, Davis o Feldman. En su último trabajos (Smith y Simpson, 1995, p. 230), utilizando el método *Delphi* y el panel de expertos, y a partir de la propuesta de 26 competencias para el profesorado *asistente,* resultado del trabajo previo (Simpson y Smith, 1993), presentan una propuesta *agrupada* en seis áreas o dimensiones de competencias, válidas para el profesorado *ordinario (faculty).* En el cuadro VI, recogemos dichas áreas y las dos competencias más valoradas en el estudio.

CUADRO VI

Perfil de Competencias Docentes (Smith y Simpson, 1995)

Scholastic Skills	• Demuestra dominio del contenido de su materia. • Incrementa la motivación de los estudiantes a través de su entusiasmo personal por la materia.
Planning Skills	• Promueve el compromiso personal de los estudiantes con métodos de enseñanza centrados en el estudiante. • Selecciona el material del curso teniendo en cuenta los conocimientos previos, el nivel y los intereses del alumnado.
Management Skills	• Propone, comunica y gestiona expectativas adecuadas de logros en el curso. • Consigue un ambiente de aprendizaje que favorezca un aprendizaje óptimo.
Presentation and Communication Skills	• Hace un uso correcto y eficaz del lenguaje oral y escrito. • Fomenta la cooperación y colaboración entre los estudiantes.
Evaluation and Feedback Skills	• Ofrece de muy diferentes maneras un *feedback* adecuado a los estudiantes. • Desarrolla un enfoque reflexivo de la docencia a través de la continua evaluación y modificación de sus planteamientos docentes.
Interpersonal Skills	• Demuestra que cree que todos los estudiantes son capaces de aprender. • Demuestra respeto y comprensión a todos los estudiantes.

Cabe preguntarse si este perfil es válido y adecuado para uno de los nuevos escenarios docentes: la enseñanza virtual. Saunders y Werner (2002), tras constatar el frenazo del *e-learning* en el período 2000-02 –según los informes de la ASTD-*Benchmarking Servive* y del *Node Learning Technologies Network*–, señalan que tal vez lo adecuado sea la de plantearse un diseño mixto que emplee múltiples estrategias, métodos y *delivery systems.* Los que aprenden prefieren un profesor presencial al aprendizaje mediante un sistema sin profesor, mentor, facilitador o instructor. El reto es encontrar la mezcla adecuada. Por ello, está apareciendo el concepto de *Blended Learning and Teaching* (mezcla como en el buen whisky). Para estos autores, el referente ha de ser el conjunto de principios que fundamentan el aprendizaje. A saber:

- El aprendizaje basado en la resolución de problemas.
- El aprendizaje «colaborativo».
- La activación del conocimiento previo.
- La demostración del nuevo conocimiento.
- La aplicación del nuevo conocimiento.
- La integración del nuevo conocimiento en el mundo real del estudiante.
- La evaluación del proceso de aprendizaje y del progreso del estudiante.

UN PERFIL ABIERTO PARA TIEMPOS DE CAMBIO

Llegados a este punto, no cabe duda de que la enseñanza universitaria, y su profesorado, se ven afectados por múltiples factores que reclaman una actitud de permanente reflexión orientada a la innovación y mejora de la calidad de su quehacer. Si, como señala Bourner (1997), parece existir consenso en centrar las metas de la enseñanza superior en:

- diseminar un conocimiento actualizado,
- desarrollar la capacidad de hacer uso de las ideas y la información disponible,
- desarrollar en los estudiantes la habilidad de comprobar (validar) ideas y evidencias,
- promover el desarrollo personal del estudiante, y
- desarrollar la capacidad de los estudiantes para planificar y gestionar su propio aprendizaje,

tendremos que convenir en la necesidad de *ir más allá de la periferia técnico-pedagógica* a la hora de definir un posible perfil de una docencia de calidad e ir, también, *más allá de la identificación del profesor competente;* pues, una cuestión es *cumplir adecuada y habitualmente las tareas profesionales,* y otra destacar por el nivel de excelencia en la realización de las mismas. Elton (1996, p. 35) cita las características de la *excelencia:*

- *Highly competent,*
- *Reflective practitioner,*
- *Innovative teacher,*
- *Curriculum designer,*
- *Course organizer,*
- *Pedagogic researche, and*
- *Leader member of a tea.*

A estas, se pueden añadir las tres cualidades más relevantes de un profesor: la integridad, la perseverancia y el coraje (Glassick et al. 1997), el énfasis en la dimensión ética (STLHE, 1996), o las siete notas identificadas por Chikering et al. (1989) como definidoras de una docencia de calidad:

- Las buenas prácticas promueven contacto con el estudiante.
- Las buenas prácticas promueven la cooperación entre alumnos.

- Las buenas prácticas promueven el aprendizaje activo.
- Las buenas prácticas proporciona rápido feedback.
- Las buenas prácticas enfatiza el tiempo en la tarea.
- Las buenas prácticas comunica altas expectativas.
- Las buenas prácticas respeta diversos capacidades y formas de aprender.

Glassick et al. (1997) apuestan por el uso de seis estándares de calidad en la evaluación –desde una perspectiva integral– del profesorado:

- *La claridad de objetivos.* En cualquiera de las dimensiones de la actividad de profesor es necesario que éste defina y explicite los propósitos, objetivos o cuestiones nucleares de su investigación, materia de enseñanza, actividad de asistencia o compromiso institucional o social.
- *La adecuada preparación.* Ésta va desde el conocimiento del estado de la cuestión que investiga, enseña o interviene, y la preparación continua (fuentes de referencia) o específica para un determinado proyecto o curso, a la preparación del material adecuado o de los recursos de investigación o docencia.
- *Los métodos apropiados.* Tanto en sus tareas de investigación, como de docencia el profesor debe utilizar o adoptar la metodología adecuada para dar respuesta a las cuestiones planteadas o a los objetivos docentes de la materia (disciplina) que enseña. El método constituye un eje central de la formación, también para el estudiante.
- *Los resultados significativos.* El logro de los objetivos explicitados, la aportación al conocimiento de la propia disciplina, la resolución de problemas o la propuesta de nuevas interrogantes a la comunidad universitaria o social pueden ser considerados resultados de la actividad del profesorado universitario.
- *La presentación efectiva.* Saber comunicar, difundir, explicar, presentar y transmitir un hallazgo, un conocimiento, un proyecto o un plan docente es indudablemente necesario para el profesorado universitario. Especial consideración merecerá la atención a las diversas audiencias destinatarias de la actividad universitaria.
- *La crítica reflexiva.* El profesor ha de tener la capacidad de reflexión sobre su propia acción (actividad) necesaria para realizar un análisis crítico, identificando y documentando las fortalezas y debilidades de su investigación, docencia y gestión. Debe permanecer abierto a las diferentes vías de evaluación como estrategia fundamental para lograr una mejora continua de la calidad de su trabajo profesional.

En resumen, el buen profesor/a universitario ha de dar muestras de competencia, es decir:

- *Tener el dominio pertinente del saber de su campo disciplinar.* No es cuestión de *saber mucho de todo* (sabio), ni *mucho de un tema* (especialista), sino el conocer cómo se genera y difunde el conocimiento en el campo disciplinar en el que se inserta la enseñanza, a fin de poder no solo estar *al día (up-to-date)* de los temas relevantes, sino ofrecer los criterios de validación del conocimiento que se difunde.
- *Ser reflexivo, e investigar e indagar* sobre su propia práctica docente. Debería establecer la conexión entre la generación de dos tipos de

conocimiento: el disciplinar y el pedagógico (proceso de enseñanza-aprendizaje).

- *Dominar las herramientas de diseño, planificación y gestión del currículum,* no tanto como actividad en solitario, sino en colaboración con los equipos y unidades de docencia.
- *Estar motivado por la innovación docente*; es decir, abierto a la consideración de nuevas alternativas de mejora como consecuencia de la aparición de nuevos escenarios.
- *Saber ser «facilitador» del aprendizaje,* y tomar en consideración no sólo la individualidad del estudiante y su autonomía para aprender, sino también la situación grupal, y manejarla para generar un clima de *motivación por un aprendizaje de calidad.*
- *Trabajar en colaboración,* en la medida que asume la necesidad del trabajo en *equipo docente* como vía para dar respuesta a las múltiples demandas que el contexto genera. Así mismo, debe ser capaz de potenciar un clima de aprendizaje «colaborativo» entre los propios estudiantes.
- *Ser tutor* del proceso de aprendizaje del estudiante, y establecer las relaciones y la comunicación interpersonal que reclama la función de tutor.
- *Ser profesionalmente ético.* Lo que implica:
  - asumir un compromiso institucional y social,
  - *cumplir* las obligaciones contractuales, y
  - *Ser justo* en la valoración de los demás.

Ante la situación descrita, cabe preguntarse si para satisfacer las demandas de formación requeridas para la actividad profesional del profesorado universitario es posible seguir ofertando cursos, seminarios o talleres a los que acuden voluntariamente un grupo de jóvenes profesores/as a *escuchar a un experto en presentaciones técnico-pedagógicas.* Creo que se impone *pararse* y *reflexionar* antes de lanzarse a la vorágine de actividades de formación del profesorado universitario que, como consecuencia de la *mala conciencia* de los gestores, puedan realizarse con aportaciones especiales de fondos.

HACIA UN ENFOQUE EFICAZ DEL DESARROLLO DEL PROFESORADO

Permítaseme un apunte inicial: no cabe la menor duda que la calidad final de la formación universitaria va más allá de la clase y el profesor. La calidad en la docencia en una universidad está relacionada con el ambiente o clima creado como consecuencia de la misión de la universidad, sus valores y prioridades, su salud mental y financiera, los incentivos a la docencia, etc. Si una universidad quiere mejorar la calidad de la docencia, es necesario que los que la gestionan crean que esto es posible. Swartz y Barry-Loken (2002) recogen una cita de un grupo de líderes norteamericanos en el campo de los *students affairs* (Astin, Cross, Hurts, Khu, Pascarella, etc.) con ocasión del congreso de la American College Personnel Association de 1994:

> La clave para maximizar el desarrollo personal y el aprendizaje del alumno no es simplemente que el profesorado enseñe más y mejor, sino crear las condiciones que motiven e inspiren a los alumnos a dedicar más tiempo y energía a actividades con propósitos educativos, tanto dentro como fuera del aula.

Añaden que los diferentes estamentos, el personal, los servicios y las estructuras organizativas de una universidad han

de tener el *aprendizaje del estudiante* como objetivo central de su trabajo. Así, en el informe de seguimiento de la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación Superior, se señala que (Fielden, 2001):

> Al considerar cualquier estrategia para desarrollar los recursos humanos, una institución debe tener en cuenta a todo su personal; el personal de apoyo y el administrativo pueden jugar un papel crucial para ayudar al alumnado a aprender y para permitir y facilitar un ambiente que favorezca el aprendizaje. Si el personal no académico se compromete con los objetivos de una institución ,pueden ser socios valiosos en el trabajo con sus colegas académicos.

En definitiva, aunque nuestro objetivo es centrarnos en el la formación del profesorado, no ha de olvidarse el trabajo de equipo que reclama la formación universitaria, máxime cuando se adoptan diseños de instrucción en los que la novedad de la TIC reclama un gran aporte de *know how* tecnológico por parte de un selecto número del personal denominado no docente. Con estas consideraciones en mente, abordaremos nuestro último punto: ¿Cómo dar respuesta a las demandas de formación del profesorado que genera una docencia de calidad?

El concepto de desarrollo profesional

Millis (1994) señala que tradicionalmente se ha hecho una triple distinción, reduccionista e inadecuada, entre *faculty development* –orientado a la mejora de las habilidades docentes–, *instructional development* –centrado en la mejora del diseño de instrucción y de los recursos y materiales– y *organizational development* –cuyo objetivo es la mejora del clima de aprendizaje, y los recursos institucionales (personales y materiales) y su gestión. Por el contrario, hoy se reclama una visión holística que tome en consideración cada una de las dimensiones de la vida académica. Como revisan Watson y Grossman (1994), han de superarse las visiones «reduccionistas» que sólo se ocupan de los aspectos técnicos-docentes (pedagógicos-didácticos) de la formación del profesorado y se olvidan de preparar correctamente a los docentes para enseñar *lo que se debe enseñar.*

Creemos que es correcto utilizar el término *desarrollo profesional* tal y como se hace en el informe sobre *La formación del profesorado universitario* (Benedito, 1991; Ferrer, 1992) realizado en España a petición del MEC, y que considera que la capacitación y perfeccionamiento del profesor universitario están incluidos en el gran concepto de desarrollo profesional. Más aún:

> El desarrollo profesional del docente universitario se ha de contemplar dentro del amplio marco de la vida profesional de los profesores; por tanto, debería incluir los procesos de selección, de preparación inicial, de formación del profesor novel, de perfeccionamiento del profesor experimentado, de promoción académica y de desarrollo del departamento como centro neurálgico de la actividad del profesorado
>
> (Ferrer, 1992, p. 129).

Qué nos dice la teoría sobre desarrollo del profesor universitario

En un trabajo anterior (Rodríguez, 1994), traté el tema con cierta extensión, permítaseme aquí sintetizar algunos de los puntos desarrollados con nuevas aportaciones documentales.

Humildad y sentido común

El desarrollo del profesorado universitario, afirma Nysquist (1993), es un complejo, multifacético y fascinante proceso. La aventura por la que uno se convierte en un buen profesor es muy diferente para cada

caso. Con anterioridad, hemos expuesto opiniones que consideraban que la formación permanente de los profesores de enseñanza superior constituye a la vez, un terreno, relativamente nuevo, amplio, mal definido, y que incluye sectores en los que la investigación hasta ahora sólo ha ofrecido resultados parciales. Si siempre han existido buenos docentes, y casi nunca programas específicos de formación del profesorado universitario en su dimensión docente, cabe *relativizar* la *condito sine qua non* que se deriva de las tesis que defiende la necesaria y previa formación pedagógica del profesorado universitario.

Aislacionismo *vs.* interacción

Las funciones y tareas del profesor universitario se desarrollan en el marco de una gran paradoja: el suyo es un trabajo individualista, consecuencia del proceso de descubrimiento o generación de conocimiento, en medio de una multitud que, en muchas ocasiones, permanece distante y sin interacción alguna. Tompkins (1992) ha descrito con crudeza este panorama. El profesorado está aislado de sí mismo y de los demás por múltiples razones:

- Sus intereses individuales, personales y profesionales.
- Sus departamentos.
- Sus ocupadas agendas y horarios.
- La distancia física entre ellos.
- Las distancias psicológicas.
- La ausencia de la cultura de la conversación.
- La creencia de que su bienestar depende del trabajo que realice de modo independiente.

Finkelstein (1993) defiende que el desarrollo del profesor universitario no puede darse en solitario, y que para que se produzca se requiere tanto la interacción con los colegas y como el aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje existentes en su *campus*. Es importante, apostilla el autor, generar *collegiality*, contacto, comunicación y conversación. Aquí tenemos uno de los elementos de reflexión presente y futura en relación al uso de Internet en la formación del profesorado.

Etapas y crisis en la vida del profesor universitario

Un modelo de desarrollo profesional ha de tomar en consideración toda la tipología y todos los niveles de profesorado, y a lo largo de toda la carrera profesional de los docentes. Las estrategias que se adopten deben atender tanto a la selección y promoción, como a los procesos de evaluación que se determinen en virtud de las diferentes demandas e incentivos.

El interés del profesorado universitario en la docencia decrece con la edad (Baldwin y Blackburn, 1981). En la misma dirección apunta Boice (1992) cuando señala que, en muchos casos, su desarrollo se detiene después de la primera década de ejercicio profesional. Experiencias negativas en este período, directas o vicarias, están en la base de este hecho. De ahí la importancia de que, en esta fase, continúe la ayuda, y se de una mayor implicación de la organización –de sus líderes– a la hora de asumir iniciativas y responsabilidades en acciones encaminadas a terminar con el estancamiento del profesorado de mediana edad.

De curiosa y desafiante podemos calificar la constatación de Rice (1993) cuando señala que la *generación* que moldeará el futuro clima de la organización universitaria está conformada por aquellos que tienen alrededor de 55 años. En el caso de España, esta generación cubre un espectro comprendido entre los 45 y 55 debido a la situación de partida de los años 70. En las universidades anteriores a la LRU, se encuentra un gran colectivo de profesorado con entre 25 y 30 años de experiencia, y sobre el que habrán de generarse serios estudios y propuestas de acción si no queremos que sus últimos diez

o quince años de profesión sean una etapa para el olvido y no para la ilusión de una universidad del siglo XXI. Sancho (2001) apunta que la formación del docente universitario debería institucionalizarse de forma estandarizada –formación inicial, formación de incorporación y formación permanente (incentivada).

El poder de las creencias

¿Qué piensan los profesores universitarios de su condición de *profesores*? En este sentido, Blackburn et al. (1991) encontraron, entre otras cosas, que los profesores creen que son bastante competentes como docentes –enseñan como fueron enseñados e imitan a aquellos que percibieron como mejores profesores, pero no son conscientes de que la variabilidad en estilos de aprender genera confrontación con un sólo estilo de enseñanza. Esta posición parece no ser totalmente compartida por Hutchings (1993), quien señala que los profesores saben más de docencia de lo que frecuentemente reconocen y se les reconoce. De una u otra forma, sí parece corroborarse la creencia (Brookfield, 1990) de que hemos de prestar más atención al poder que tiene la particular visión que cada profesor sostiene acerca de la enseñanza. Ésta va a determinar su práctica. En general, el profesorado universitario es escéptico con todos aquellos que llevan el mensaje pedagógico e, incluso, con el mismo mensaje. Creen poder desarrollar su competencia docente de la forma que consideran oportuna y en el momento que desean[1].

Sancho (2001) apunta que el profesorado universitario esta *muy enseñado desde siempre* y es difícil que se deje iluminar. No se deja asesorar por *extraños a su disciplina.* Por tanto, hay que encontrar formadores en los campos disciplinares (mentores). En todo caso, cualquier política formativa debería caracterizarse por su flexibilidad y apertura, crear equipos de trabajo (socializar la docencia) e incorporar a los profesores veteranos como mentores en cursos de formación de profesores noveles o inexpertos.

Finalmente, parece claro que el esfuerzo que el profesorado aplica a la docencia depende, por una parte, de la dedicación que desea poner en ella en relación con el que pone en el total de sus funciones y, por otra, del tiempo que *cree que su institución desea que le dedique a la docencia.* Es evidente la enorme influencia que tiene el crear un clima en el que haya indicadores específicos de la importancia de la docencia.

---

(1) Hace una década se llevó a cabo un estudio en la Universidad de Barcelona acerca de la importancia que el profesorado concedía a las cuestiones pedagógicas (Alabart et al., 1984). Algunos de los resultados más significativos fueron:

- En lo referente a la importancia que otorgaban los profesores a los aspectos pedagógicos de la docencia: un 37% los consideraba imprescindibles y un 54% los consideraba convenientes. Sin embargo, del total de estos dos grupos, sólo el 51% admitía que estos conocimientos constituyen un *corpus* organizado que ha de adquirirse a través de una formación específica. Una buena parte de la muestra opinaba que estos conocimientos se consiguen con la práctica.
- Sólo el 18% de los profesores consideraba de interés la oferta de cursos de pedagogía y didáctica, frente al 60% que consideraba útil los seminarios de discusión sobre experiencias didácticas. Pero también el 60% consideraba igualmente importantes los cursos de especialización en la materia que impartían.
- Sólo el 18% de los profesores consideraba que su formación inicial había sido satisfactoria. El 32% de los profesores de letras, el 43% de los de ciencias y el 49% de los de económicas y derecho consideraba poco importante el contenido de la carrera.
- El informe concluía: *en los últimos veinticinco años la atención por parte de la Universidad a la formación de su profesorado ha sido muy escasa y ha tenido como consecuencia el trabajo solitario y autodidacta.*

Más allá de los modelos o enfoques de formación

Partimos de la síntesis que Rust (2000) hace de los diferentes enfoques o modelos que se han venido adoptando a la hora de diseñar o ejecutar programas o acciones de formación del profesorado universitario (el subtitulo es nuestro):

- Los cambios de conducta en el aula: *El profesor como actor.*
- Los cambios en las concepciones sobre la enseñanza: *El profesor como teórico.*
- La construcción de una práctica reflexiva: *El profesor como investigador.*
- La adecuación a los estudiantes: *El profesor como proveedor.*
- Los modelos mixtos.

Sin duda alguna, es la última categoría la que puede ser válida para nosotros en la presente situación, si bien hemos de establecer un marco de referencia que nos permita fundamentar nuestra posición ecléctica, que no sincrética (a-teórica). Para ello, tomamos en consideración dos aspectos: los requisitos de un aprendizaje formativo y el marco de la innovación como vía para la acción formativa.

Un marco de referencia para el aprendizaje formativo

Race (1998), al analizar los cambios significativos acontecidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la nueva terminología utilizada para describirlos, identifica cinco términos o conceptos que considero muy adecuados para la elaboración de un *modelo* de formación del profesorado:

- *Aprendizaje abierto, flexible, independiente.* Este enfoque del aprendizaje permite al que aprende disponer del tiempo y el espacio a su elección, y adaptar a su ritmo el proceso de aprendizaje. La tutoría es un elemento primordial, ya que apoya el proceso y sirve para diagnosticar posibles requisitos previos.
- *Aprendizaje de grupo, colaborativo, cooperativo. Aprender de otros* es de vital importancia en el caso de la profesión docente, máxime cuando hablamos de un aprendizaje basado en la experiencia *(learning-by-doing)* y con importantes componentes afectivos, dada la naturaleza de la actividad docente.
- *Formación continua, aprendizaje a lo largo de toda la vida.* El concepto de desarrollo profesional tiene aquí pleno sentido, y permite establecer etapas de formación acordes con la situación profesional, y con objetivos, estrategias y enfoques diferenciados. El informe de Fielden (2001) señala: *El personal en todos los niveles debería ser animado a embarcarse en un aprendizaje a lo largo de toda la vida, en su disciplina y en las destrezas que requieran su lugar de trabajo y su papel en la institución.*
- *Desarrollo de competencias transversales.* Como hemos podido desarrollar en apartados anteriores, la tarea docente presenta elementos y procesos comunes que, situados en el contexto del ámbito disciplinar propio, permiten definir un *modo de hacer.* El trabajo en equipo, la comunicación oral y escrita, la organización y la planificación docente, la resolución de problemas y conflictos o la información y la documentación son *objeto de atención.*
- *Las TIC: La comunicación por e-mail, las fuentes documentales en red, el aprendizaje asistido por ordenador y el uso de Internet.* Sin duda alguna, será en este punto donde se *visualizarán* cambios muy significativos en la enseñanza superior. El

tema puede abordarse desde una doble perspectiva: por una parte, está la cuestión de cómo hay que prepararse para poder afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nuevo escenario dibujado por las tecnologías de la información y la comunicación; por otra, la de cómo usar estas tecnologías para el propio desarrollo profesional. Tal vez, a la hora de plantear (diseñar) el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia, sería muy útil haber pasado por la experiencia de *aprender a ser profesor* (formación docente) a través de estas vías y haber *«vivenciado»* la situación siendo *estudiante.* Posiciones *visionarias,* como la de Daniel (1996), están cada día más cerca de ser una realidad, si bien se hace patente, una vez más, que sólo el trabajo de un *equipo docente,* en el que estén integrados especialistas o expertos en diseño educativo multimedia, puede asegurar que el material requerido y la organización global pertinente para el proceso de enseñanza-aprendizaje tengan la suficiente calidad. Es bastante inútil intentar que *todo el profesorado* se convierta en experto multimedia o en diseño de tele-formación por el hecho de «colgar en la red» el dossier documental de su asignatura.

El proyecto de innovación como estrategia de formación

En un trabajo reciente (Rodríguez, 2002), he abordado el tema de la innovación y mejora de la enseñanza universitaria. Más allá de la propuesta técnico-metodológica que acompaña al análisis de los procesos de decisión, diseño, ejecución y evaluación de una innovación o a un plan de mejora, se plantean cuestiones previas, entre las que destaco que:

- Toda innovación debe estar orientada tanto al desarrollo personal como institucional, debe insertarse en una realidad específica y exige estrategias colaborativas y de apoyo para su desarrollo. Implica, por tanto, pasar de las *entusiastas probaturas* a un plan de acción ubicado en su ámbito natural, el grupo docente o, mucho mejor, el departamento.
- El proyecto de innovación debe traspasar el simple cambio de métodos o estrategias didácticas. Gerwec (1996) aduce varias razones para ello:
  - La simple consideración de cambios metodológicos deja como inmutables los contenidos que se enseñan. Error grave que hay que eliminar.
  - El objeto de conocimiento y el sujeto que aprende han de ser los elementos que orienten la propuesta metodológica, es decir, ha de atenderse tanto a la estructura conceptual de la materia como a la estructura cognitiva del alumno.
- Sólo con la coparticipación y corresponsabilidad de un grupo de profesores en el cambio es posible asegurar la continuidad de la innovación; es decir, introducir el cambio.

La formación en la acción, la acción innovadora, sometida a un proceso de racionalidad metodológica –la espiral de la racionalidad propuesta por M. Fernández (1996)–, llega al *núcleo* de lo que se entiende por desarrollo profesional: el avance en el conocimiento y la comprensión de nuestra propias actuaciones docentes.

La organización de la formación del profesorado

Un principio básico: cualquier programa de formación debe adoptar múltiples mecanismos para su implementación y debe ofrecer una gran flexibilidad de acceso. LaSere (1993) afirma que los programas que sobreviven en el tiempo son aquellos que ofertan múltiples servicios y plantean una agenda amplia y simultánea. En el mismo sentido se manifiesta Finkelstein (1993) cuando apunta que las necesidades son diferentes según el estadio en que se encuentra el profesor. Por lo tanto, un programa ha de ofrecer múltiples y diversas oportunidades. Más aún, es necesario recurrir al marketing para promocionarlas: asumir que el profesorado es consciente de estas oportunidades o está en condiciones de encontrarlas es un presupuesto no confirmado en la realidad.

Por otra parte, la fragmentación de los servicios es una tendencia generalizada, que, a su vez, hace que estos resulten claramente ineficientes (Watson y Grossman, 1994). Ahora bien, la centralización no supone la creación de macro-centros o unidades altamente burocratizadas en las se realice *todo,* sino que responde a la necesidad de que exista *un plan, una dirección, una filosofía, aunque varios y diferentes programas y agentes responsables de su ejecución.* De interés puede ser la consulta de la organización del *Program for Faculty Development* de la Arizona State University (v. direcciones web).

Ahora bien, como señalaba Bligh (1982), el desarrollo profesional no puede ser promovido a través de un sistema altamente centralizado y autoritario. Las medidas de carácter general y «prescriptivo» son ineficaces, excepto cuando amenazan la supervivencia en el sistema (p. ej. las oposiciones). Pero ni siquiera en este caso se ha sabido generar un contexto de referencia y motivación adecuado para la reflexión y la profundización docente. Hemos asistido impávidos al derroche inútil de una serie de esfuerzos en la preparación de los proyectos docentes. La falta de un claro liderazgo en el seno de la comunidad científica, unida a la escasa tradición pedagógica universitaria, ha hecho posible que miles de profesores hayan pasado a la categoría de ordinarios no sólo sin saber qué es un proyecto docente, sino sin obligación alguna de aprenderlo en un futuro. Algunas comisiones *han sido modélicas,* al repetir insistentemente el alto valor de la investigación frente a los méritos docentes. ¿Correrá diferente suerte el *nuevo* sistema de habilitación y de contratación de profesorado permanente? El tiempo, juez implacable de la eficacia de la norma, nos dará la respuesta. Para algunos, ya será tarde para rectificar posibles equivocaciones de nuestro actual planteamiento académico y conceptual.

Finalmente, los milagros están fuera de la planificación de los humanos. A lo largo del tiempo, es razonable esperar la mejora, pero que ésta se dé de la noche a la mañana (tiempo que puede durar el nombramiento para el cargo de...) sólo lo pueden esperar los incautos o los desinformados. Fredericks (1993, p. 61) lanza el siguiente mensaje a los responsables de centros o programas de desarrollo del profesorado:

> Comienza por poco y bueno y deja que la voz de la calidad de la oferta recorra el campus. Sé proactivo, sal del Centro y ve allá donde están los profesores. El Centro es una metáfora, no un lugar.

El *menú* de formación

No es difícil organizar un *menú* de acciones de formación del profesorado universitario. El informe de Benedito y colaboradores (1991) recoge una propuesta amplia y diversificada. Tal vez el tema más controvertido sea el de la formación inicial. Tal y como aparece en el informe de Fielden (2001), la formación inicial no es

práctica generalizada después de una generación de continuas campañas de promoción. Es muy inusual que –como ocurre en el caso de las universidades británicas– sea preceptiva una formación previa como docente para poder impartir docencia en una universidad o institución de enseñanza superior. Tal vez esta situación sea consecuencia de la posición o tesis mantenida por un buen sector del profesorado, que sostiene que la docencia no es una actividad profesional, ya que no hay consenso en cuanto a sus estándares –conocimientos o habilidades que un neófito ha de poseer antes de permitírsele la práctica docente. Rowland et al. (1995, pp. 135, 137) son de este parecer cuando afirman que:

> No convertiremos a un historiador académico en profesor sólo por hacerle asistir a un curso sobre habilidades para la enseñanza... La enseñanza tiene que ver con la transmisión del conocimiento y no puede quedar reducida a las habilidades.

Pese a estas críticas, cada vez están apareciendo más iniciativas orientadas a desarrollar programas específicos para el *nuevo* profesorado (Sorcinell, 1994). El término *nuevo* hace referencia no sólo al novato que inicia su carrera académica, sino también al que cambia de institución o inicia una nueva trayectoria. Las web de los *Teaching and Learning Centers* o *Faculty Development Services* de las universidades de Marylan, Illinois, Oklahoma, Texas (Austin) y California State o de la *Great Lakes College Association* proporcionan información detallada sobre este tipo de programas. Por otra parte, la SEDA (1996) ha establecido un programa de formación inicial que lleva a la acreditación como profesor y que se articula en tres grandes áreas (Beaty, 1998):

- Desarrollo del conocimiento profesional.
- Desarrollo de habilidades y técnicas para la actividad docente.
- Desarrollo de actitudes y asunción de los principios éticos que subyacen en la actividad universitaria.

La formación del profesorado senior

El informe de Fielden (2001) señala que el *panorama* que presenta la formación continua del profesorado es tan decepcionante como el de la formación inicial, ya que, aunque se asuma como un objetivo central de la institución, los responsables de las *finanzas* –universitarias o de la administración– no aportan los recursos necesarios para que se logre tal objetivo. *Cursos voluntarios ofertados desde oficinas o servicios centrales son el modo normal de afrontar tal necesidad.* Cómo puede ser, se pregunta el autor, que el reconocimiento gubernamental e institucional de la importancia de la calidad de la docencia no traiga consigo el correspondiente aporte de recursos. En Alemania, por ejemplo, solo hay 60 especialistas en desarrollo profesional para una audiencia de 140.000 profesores. Cómo –entonces– podrá cambiarse esta cultura, concluye el autor.

Por otra parte, algunos estudios van más allá del problema de los recursos. Lázaro (1993) apunta que la respuesta del profesorado a los programas de desarrollo profesional –vinculados o no de forma prioritaria a la formación pedagógica– no ha tenido la extensión y aceptación que sus promotores esperaban. Unas veces, se cita la falta de apoyo institucional –generalmente expresado en la escasa aportación de recursos a los mismos–; y, otras, el extendido y poco disimulado desdén por lo *pedagógico* de un significativo sector de la *academia.* Sin embargo, los análisis de diferentes contextos ponen de manifiesto que la falta de apoyo institucional no es –aunque este sea una condición necesaria para poder implementar los programas–

razón suficiente para explicar el escaso impacto de estos. Botman y Gregor (cit. por Lázaro, p. 21) parecen ampliar las posibles razones de esta situación al señalar como factores a tener en cuenta:

- La filosofía del profesor sobre la enseñanza y el perfeccionamiento de su docencia.
- La prioridad personal que se concede a la enseñanza.
- La necesidad o no que se experimenta de perfeccionarse en las técnicas de enseñanza.
- Las actitudes que se tienen hacia los programas de perfeccionamiento.
- La información que se posee sobre los programas ofertados.
- La disponibilidad de tiempo del profesorado respecto al horario establecido para los programas de perfeccionamiento.

Por su parte, Weimer (1993) extrae una primera conclusión del encuentro de un grupo de responsables muy significativos de Programas y/o Centros de Desarrollo Profesional del Profesorado en los Estados Unidos: *El impacto de los programas de desarrollo en la calidad de la docencia está claramente relacionado con las características del contexto institucional en el que se han desarrollado (importancia concedida a la docencia).* Es decir, no con la importancia que se le concede en un año de elecciones (con un presupuesto especial no consolidado), sino con la que emerge de una misión y visión institucional que se plasma en un plan estratégico que va más allá de las personas que lo dirigen en un momento determinado.

Internet y la formación del profesorado

El informe de Fielden (2001) señala que la formación a distancia y el uso de la *world wide web* deben considerarse una vía para solucionar la problemática a gran escala con la que se encuentran muchos países en lo referente a la formación y el desarrollo de profesorado y los gestores universitarios. No se ha indagado cuál es su potencial, pero no es menos cierto que las fuentes de recursos para la formación son un punto nuclear de cualquier planteamiento. Hemos querido ofrecer una primera aproximación al conocimiento del potencial de Internet. Nuestra experiencia ha sido extraordinariamente positiva. Salvado el posible *handicap* de la comprensión escrita de la lengua inglesa –menor o nulo en el colectivo del profesorado universitario español–, se puede tener acceso a un *universo de recursos* que satisface las necesidades de documentación para una formación docente de carácter técnico. En el cuadro VII y en el anexo ofrecemos suficientes y contrastadas *www* tanto de asociaciones y organizaciones internacionales, y centros de formación del profesorado, como dedicadas a tratar temáticas específicas, y que contienen abundantes *links* para poder navegar por ese *universo de recursos.* Sin embargo, para concluir, habría que hacer tres consideraciones:

- Es necesario atender al *desamparo* del profesorado *on line.* Algunos trabajos comienzan a centrar el tema. Sirva como ejemplo el de White y Weigh (1999), que ofrece al profesor una muy completa guía para el desarrollo de su función docente. Ahora bien, no hay que confundir la docencia *on line* con otro tema muy distinto: el diseño instruccional *on line.* Esta tarea no puede realizarse ni en solitario, ni sin contar con la colaboración de especialistas en este tipo de diseño. Algunas experiencias de *innovación* –pese a la buena voluntad– no hacen sino distorsionar lo que realmente es un diseño tal y como debe

ser. Como afirman Álvarez y García (2002, pp. 246-247), el diseño de las tareas de aprendizaje es una parte esencial del trabajo del docente y una de las claves del éxito o fracaso de las propuestas de

CUADRO VII

Recursos de formación. Algunos ejemplos de interés

Faculty Development Services de la University of Pittsburgh: www.pitt.edu/ciddeweb/FACULTY DEVELOPMENT/FDS/fds.html
Se articula en cinco grandes áreas:

- *Developing an Teaching a Course.*
- *Distance Education Overview.*
- *Teaching with Tecnology.*
- *For New Faculty.*
- *Peer review.*

Center for Teaching & Learning de la Western Michigan University (www.wmich.edu/teach-learn/). Es un centro que surge de un acuerdo negociado en 1978 con la Asociación Nacional de Profesores Universitarios, que en el art. 40 de sus *estatutos* recoge el derecho una política de desarrollo profesional. Contiene tres secciones de gran interés:

- *Students' needs.*
- *Teaching Enhancement.*
- *Instructional Technology.*

The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (www.aahe.ital.utexas.edu/), fundada en 1905, desarrolla varios tipos de programa:

- *The Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning.*
- *Teaching Academy Campus Program* (en colaboración con la Asociación Americana de Educación Superior).
- *The Peer National Fellowship Program for Carnegie Scholars.*

La *e-library* de su sección de *resources* es de gran interés y utilidad documental.

Higher Education Resources Hub. Esta página Web (www.higher-ed.org/index.htm) es de gran interés. Se estructura en dos grandes secciones:

- *Higher Education as a Field of Study,* que permite *links* con secciones como: *Higher Education Research Centers, Assessment Resources, Professional Associations,* etc.
- *Others Resources for Higher Education,,* que permite, entre otras opciones, conectar con *College & Universities Websites.*

Problem Based Leraning. A través de esta página web Maastricht (www.unimaas.nl/pbl/link.html) se accede en red a toda la información sobre el tópico de la enseñanza basada en problemas: información sobre congresos, bibliografía (con acceso a la totalidad de muchos documentos), casos, listas de distribución, enfoques en distintas universidades, proyectos relacionados con el tema. Los *links* seleccionados permiten conectarse con la comunidad del *Problem Based Learning.*

tele-formación en el ámbito universitario. Como muy bien identifican los autores, es necesario tener presente que en este modelo de formación se producen tres tipos de interacción: *alumno-contenido, alumno-alumno* y *alumno-profesor.* El trabajo del profesor –mejor aún, del equipo docente de cada uno de los períodos lectivos en que se articula el programa de formación– requiere una buena planificación de todos estos tipos de interacción.

- No debe perderse el valor de la socialización entre profesores. El equipo docente constituye una unidad básica a la hora de plantear la formación del profesorado; por tanto, no sería pertinente que un profesor aislado diseñara solo una formación en red, por lo que habrá que establecer canales adecuados de intercomunicación para que sean posibles el debate, la reflexión conjunta y el compromiso en la asunción de decisiones que afectan a los estudiantes.
- Internet no resuelve la auténtica formación que surge como consecuencia de la reflexión sobre la propia práctica docente. Zuber-Skerritt (1990) defiende que existe un claro e imperativo espacio en el que se produce la interacción entre investigación y docencia: la reflexión sobre el currículo y el propio proceso de enseñanza aprendizaje. La dimensión de profesionalidad del profesor universitario radica, en definitiva, en la investigación sobre su propio quehacer. La *práctica* docente, afirma la autora (1990, p. 177), y su continua mejora –nivel superior al de la *tecnología* docente en el referente aristotélico– reclaman ir más allá de las puras teorías. Por ello, se ha de adoptar un referente de acción, y, en definitiva, se propone la investigación-acción como la metodología más adecuada para abordar la dialéctica docencia-investigación.

ANEXO

Recursos para el desarrollo profesional del profesorado

En este anexo, se recoge una serie de recursos disponibles en la *red* y en las revistas especializadas en Educación Superior. Teniendo presentes las consideraciones que hemos realizado en el último apartado de nuestro trabajo, así como la realidad disciplinar y contextual –estructural y organizativa (en relación al desarrollo del profesorado)– de una universidad, podrá elaborarse un *plan estratégico de uso de tales recursos.* No olvidemos el potencial multiplicativo que puede tener la formación de *consorcios* entre universidades para *explotar con* eficiencia la adquisición y disponibilidad de determinados recursos.

INTERNET Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

ASOCIACIONES Y FUNDACIONES INTERNACIONALES

- American Association for Higher Education: www.aahe.org *(Electronic portfolio* así como otros *links* de interés).
- American Association of University Professors: www.aaup.org
- Associations, Consortia, Networks (general asociaciones, organizaciones, revistas): www.btinternet.com
- Association of American Colleges and Universities (AAAC&U): www.aacu-edu.org
- American Society for Engineering Education: www.asee.org.neic/engeducation/resources.cfm

- Carnegie Foundation. Programas especiales de apoyo al Desarrollo Profesional: www.carnegiefoundation.org
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching: www.aahe.ital.utexas.edu/ (Teaching Academy Campus Program).
- Education Associations and Organizations: http://mel.lib.mi.us/education/edu-assocorg.html (Web de *links)*
- HEPROC (En colaboración con amazon.com): www.heproc.org
- Higher Education Research and Development Society (Australia): www.herdsa.org.au/ (Numerosos *teaching links).*
- International Society for Exploring Teaching Alternatives: www.west.asu.edu/iseta
- Learning and Teaching Support Network (www.ltsn.ac.uk/) Creado por los organismos de financiación de la Enseñanza Superior en el Reino Unido para la promoción de la calidad en todos los campos disciplinares.
- Society for Research into Higher Education:www.srhe.ac.uk/index.htm
- Society for Teaching and Learning in Higher Education (Canadá): www.tss.uoguelph.ca/stlhe/ (Contiene una serie de *Teaching Links).*

Teaching and Learning centers

- Center for Teaching & Learning Services de la University of Minnesota: www1.umn.edu/ohr/teachlearn/
- Center for Excellence in Education. Universidad de Indiana. Interesante su: http://cee.indiana.edu *(Virtual Textbok).*
- Derek Bok Center for Teaching and Learning de la Harvard University: http://bokcenter.fas.harvard.edu/ (En la sección *Visitors* pueden encontrarse, entre otros, interesantes documentos sobre evaluación.
- Educational Development Resource Center de la Hong Kong Polytechnic University: http://hednet.polyu.edu.hk/.Contiene 500 links to resources for teaching development, student learning, staff development, educational research and and Teaching Webs.
- Faculty Development Services de la University of Pittsburgh: www.pitt.edu/ciddeweb/FACULTY DEVELOPMENT/FDS/fds.html
- Institute for Learning and Teaching (Centro a nivel nacional en el Reino Unido): www.ilt.ac.uk/
- Interesante web de la Western Michigan University: www.wmich.edu/teachlearn/
- Instructional Development Center (Queens University, Canadá): www.queensu.ca/idc/idcresources/ Su Resource Library dispone de unos 3800 libros, artículos, videos y revistas sobre *university teaching and learning.*
- Searle Center for Teachin Excellence de la Northwestern University/Chicago and Evanston. (Selección de Wen Sites related to Teaching and Learning): http://president.scfte.nwu.edu/
- Teaching and Learning Centers Nation-Wide: http://trc.virginia.edu/Links/Centers.htm (Web que permite conectar con múltiples Teaching and Learning & Centers de universidades norteamericanas).
- Teaching & Technology. Universidad de Calgary (Facultad de Trabajo Social): http://fsw.ucalgary.ca/ (Resources for Instructors. Diversas secciones para el conjunto de tareas

del profesorado, desde la planificación al uso de las TIC
- Web de la Indiana University Scholarship of Teaching and Learning Tutorial: http://aahe.ital.utexas.edu/sotl_tutorial.html

Web sites específicas

- Higher Education Resources (Web «abierta» con algunas secciones de especial interés): www.teachnology.com/highered/
- Higher Education Resources (Varias secciones de interés: Organizations, Publications, Centers for excellence, Technology/software): http://polaris.acast.nova.edu/mulvey/educate.htm
- Higher Education Resources Hub (referenciada su estructura en el texto): www.higher-ed.org/index.htm
- Higher Education and New Technologies (Suiza): www.edutech.ch
- The National Teaching and Learning Forum: www.ntlf.com Incluye la Revista FORUM y un Book-store en conexión con amazom.com
- Higher Education Support Program: www.osi.hu/hesp Faculty and Curriculum Development. Summer School (humanidades y CC. Sociales) de Eureste de Europa.
- Teaching Portfolios (University of Texas. El Paso): www.utep.edu/cetal/portfoli/intro.htm
- Problem Based Learning: www.unimaas.nl/pbl/link.htm Web de la Universidad de Maastricht con numerosos *links* sobre el tema.
- Sobre la diversidad: www.diversityweb.og/Leadersguide Dos secciones de especial interés: Faculty and Staff Involvement y Student Involvement and Development.

Revistas de interés para el desarrollo del profesorado

De carácter general

- *Active Learning in Higher Education*
- *Assessment and Evaluation in Higher Education*
- *Canadian Journal of Higher Education*
- *College Teaching*
- *Cooperative Learning and College Teaching*
- *Higher Education*
- *Higher Education Policy*
- *Higher Education Quarterly*
- *Higher Education Research and Development*
- *Improving College and University Teaching*
- *Innovative Higher Education*
- *Innovations in Education and Training International*
- *International Journal for Academic Development*
- *Issues & Inquiry in College Learning and Teaching*
- *Journal of Higher Education*
- *Journal on Excellence in College Teaching*
- *New Directions for Teaching and Learning*
- *Planning for higher Education*
- *Quality in Higher Education*
- *Research in Higher Education*
- *Review of Higher Education*
- *Studies in Higher Education*
- *Teachers College Records*
- *Teaching Excellence: Toward the Best in the Academy*
- *Teaching in Higher Education*
- *Tertiary Education and Management*
- *To Improve the Academy*

DE CAMPOS DISCIPLINARES ESPECÍFICOS

- *Academic Medicine*
- *American Journal of Pharmaceutical Education*
- *Australasian Journal of Engineering Education*
- *College Mathematical Journal*
- *Economics of Educational Review*
- *Educación Médica*
- *International Journal of Mathematics Education and Technology*
- *Educational and Training Technology International*
- *European Journal of Engineering Education*
- *International Journal of Engineering Education*
- *Journal of Chemical Education*
- *Journal of College Science Teaching*
- *Journal of Dental Education*
- *Journal of Economic Education*
- *Journal of Engineering Education*
- *Journal of Geography in Higher Education*
- *Journal of Geological Education*
- *Journal of Legal Education*
- *Journal of Medical Education*
- *Journal of Social Work Education*
- *Journal of Technology and Teacher Education*
- *Mathematic Teacher*
- *Medical Teacher*
- *Physics Education*
- *Physics Teacher*
- *Review of Engineering Formation*
- *Science Education*
- *Teacher Education Quarterly*
- *Teaching History*
- *Teaching Philosophy*
- *Teaching of Psychology*
- *Teaching Sociology*

BIBLIOGRAFÍA

ALABART, A.; BOSCH, E.; RODRÍGUEZ, S.: «Problemática y preocupación pedagógica del profesorado de la Universidad de Barcelona», en *Revista de Educación,* 273 (1984), pp. 101-127.

ÁLVAREZ, V.; GARCÍA, E.: «Orientación del aprendizaje en la enseñanza universitaria», en ÁLVAREZ, V. y LÁZARO, A. (Coord.): *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria.* Málaga, Ediciones Aljibe, 2002, pp. 215-247.

BACHER, T.; KOGAN, M.: *Process and structure in higher education.* London, Heineman, 1980.

BALDWIN, R. G.; BLACKBURN, R. T.: «The academic career as a developmental process: Implications for higher education», en *Journal of Higher Education,* 6, 52 (1981), pp. 598-613.

BEATY, L.: «The Professional Development of Teachers in Higher Education: Structures. Methods and Responsibilities», en *Innovations in Education and Training International,* 2, 35 (1998), pp. 99-107.

BENEDITO, V.: *La Formación del Profesorado Universitario.* Madrid, Subdirección General de Formación del profesorado. MEC, Co. 1991.

BLACKBURN, R. T.; LAWRENCE, J. H.; BIEBER, J. P. y TRAUTVETTER, L.: «Faculty at Work: Focus on teaching», en *Research in Higher Education,* 4, 32 (1991), pp.363-381.

BLIGH, D.: «The professional development of teaching», en BLIGH, D. (Ed.): *Accountability or Freedom for Teachers.* Guilford, Society for Research into Higher Education, 1982.

BOICE, R.: *The new faculty member: Supporting and fostering professional development.* San Francisco, Jossey-Baas, 1992.

BOURNER, T.: «Teaching methods for learning outcomes», en *Education and Training,* 9, 39 (1997), pp. 344-348.

BOYER, E. L.: *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate.* Princenton, NJ, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.

BRAXTON, J. M.: «Contrasting perspectives on the relationship between teaching and

Research», en *New Directions for Institutional Research,* 90 (1996), pp. 5-15.

BROOKFIELD, S. D.: *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom.* San Francisco, Jossey-Bass, 1990.

CHICKERING, A. W.; GAMSON, Z. F.; BARSI, L. M.: «Institutional Inventory: Seven Principles for Good Practices in Undergraduate Education», en *AAHE Bulletin* (1989), p. 11.

CUMMING, W. K.: «The Service University in Comparative Perspective», en *Higher Education,* 1, 35 (1998), pp. 1-8.

DANIEL, J. S.: *Mega-universities and Knowledge Media: Technology Strategies for Higher Education.* London, Kogan Page, 1996.

DE MIGUEL, M.: «La evaluación de la función docente del profesorado universitario», en *Seminario sobre Formación y Evaluación del Profesorado Universitario.* Huelva, ICE Universidad de Huelva, 1995, pp. 123-138.

ELTON, L.: «Criteria for Teaching Competence and Teaching Excellence in Higher Education», en AYLETT, R. y GREGORY, K. (Eds.): *Evaluating Teacher Quality in Higher Education.* London, Falmer Press, 1996, pp. 33-41.

FERNÁNDEZ, M.: «Evaluación e innovación educativa», en ROSALES, C. (Coord.): *I Congreso de Innovación Educativa.* Vol. 1. Santiago de Compostela, Tórculo Edicions, 1996, pp. 61-68.

FERRER, V.: «La formació del professorat universitari», en *Temps d'Educació,* 8 (1992), pp. 123-136.

FIELDEN, J.: «Higher Education Staff Development: Continuing Mission», en *Thematic Debate of the Follow-up to the World Conference on Higher Education,* UNESCO, www.unesco.org, 2001.

FINKELSTEIN, M. J.: «The Power of "Coleagues" and "Campuses" in Promoting Faculty development as Teachers», en WEIMER, M. (Ed.): *Faculty as Teachers.* University Park, PA, National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment, 1993, pp.57-62.

FORREST-CAMPION, J.: *University teaching: International Perspectives.* Boston, Brock, 1998.

FREDERICK, P.: «Faculty Stories: Conversations for Collegiality», en WEIMER, M. (Ed.): *Faculty a Teachers.* University Park, PA, National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment, 1993, pp. 57-62.

GELLERT, C.: «Academic Inquiry and Avanced Training. International Perspectives of a Changing Paradigm», en GELLERT, C.; LEITNER, E.; SCHRAMM, J. (Eds.): *Research and Teaching at Universities. International and Comparative Perspectives.* Frankfurt am Main, Peter Lang, 1990, pp. 28-64.

GEWERC, A.: «La enseñanza en la universidad. Entre la ilusión de la autonomía y las posibilidades de cambio», en *Innovación Educativa,* 6 (1996), pp. 153-161.

GIBBS, G.: «Promoting Excellent Teachers at Oxford Brookes University: From Profiles to Peer Review in Ten Years», en AYLETT, R.; GREGORY, K. (Eds.): *Evaluating Teacher Quality in Higher Education.* London, Falmer Press, 1996, pp. 42-66.

— «The preparation of university teachers in Europe and Australasia», en FORREST-CAMPION, J. (Ed.): *University teaching: International Perspectives.* Boston, Brock, 1998.

GLASSICK, Ch. L.; HUBER, M. T.; MAEROFF, G. I.: *Scholarship Assessed. Evaluation of the Professoriate.* San Francisco, Jossey-Bass Pub, 1997.

GOTTLIEB, E. E.; KEITH, B.: «The academic research-teaching nexus in eight advanced-industrialized countries», en *Higher Education,* 34 (1997), pp. 397-420.

HATTIE, J.; MARSH, H. W.: «The Relationship Between Research and Teaching: A Meta-Analysis», en *Review of Educational Research,* 4, 66 (1996), pp. 507-542.

HUTCHINGS, P.: «Lessons from AAHE's teaching Iniciative», en WEIMER, M. (Ed.): *Faculty as Teachers.* University Park, PA,

National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment, 1993, pp. 63-66.

IRDAC: *Quality and Relevance: The Challenge to European Education.* Industrial Research and Development Advisory Committee of the European Commission. s/l., 1994.

LASERE, B.: «Lessons Learned Working with Faculty», en WEIMER, M. (Ed.): *Faculty as Teachers.* University Park, PA, National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment, 1993, pp. 45-47.

LÁZARO, L. M.: *Formación Pedagógica del Profesorado Universitario y Calidad de la Educación.* Valencia, Server de Formació Permanent de la Universitat de Valencia/CIDE, Co., 1993.

MARINCOVICH, M.: *Recalibrating the teaching/research balance at research universities. Recent experiences at Stanford. International Seminar on Strategic Management and Quality of Universities.* Conferencia, Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya, 1998.

MATHIAS, H.; RUTHERFORD, D.: «Rethinking Professional Development», en JACQUES, D.; RICHARDSON, J. (Eds.): *The Future of Higher Education.* Guilford, SRHE & NFER-NELSON, 1985, pp. 79-97.

MCKEACHIE, W. J.: *McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers.* New York, Houghton and Mifflin, 1999.

MENGES, R. J.; MATHIS, C.: *Key Resources on Teaching, Learning, Curriculun, and Faculty Development.* San Francisco, Jossey-Bass, 1988.

MILLIS, B. J.: «Faculty Development in the 1990s: What It Is and Why We Can't Wait», en *Journal of Counseling and Development,* 72 (1994), pp. 454-464.

MURRAY, H. G.: «Summative Evaluation and Faculty Development: A Synergistic Relationship?», en M. WEIMER (Ed.): *Faculty as Teachers.* University Park, PA, National Center of Postsecondary Teaching, Learning and Assessment, 1993, pp. 85-88.

NYQUIST, J. D.: «The Development of Faculty as Teachers», en WEIMER, M. (Ed.): *Faculty as Teachers.* University Park, PA, National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment, 1993, pp. 89-94.

PARTINGTON, P.: «Desarrollo de la gestión y dirección para el personal académico en la Educación Superior», en ROTGER, J. M.ª; RODRÍGUEZ, S.; MARTÍNEZ, F. (Eds.): *Formación y Desarrollo para la Docencia y Gestión Universitaria.* Barcelona, Cedecs, 1996, pp. 125-182.

PRATT, D. D.: «Reconceptualizing the evaluation of teaching in higher education», en *Higher Education,* 34 (1997), pp. 23-44.

RACE, Ph.: An Education and Training Toolkit for the New Millenium?, en *Innovations in Education and Training International,* 3, 35 (1998), pp. 262-271.

REED, G. A.: «Fifty Years of Conflict in the Graduate School», en *The Educational Record,* 33 (1952), pp. 5-23.

RICE, R. E.: «Redefining the Faculty Role», en WEIMER, M. (Ed.): *Faculty as Teachers.* University Park, PA, National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment, 1993, pp. 101-103.

RODRÍGUEZ, S.: «El desarrollo profesional del profesor universitario: Algunas consideraciones sobre una experiencia», en *Revista de Enseñanza Universitaria,* 7-8 (1994), pp. 35-55.

— «La innovación y mejora en la enseñanza universitaria», en ÁLVAREZ, V., LÁZARO, A. (Coord.): *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria.* Málaga, Ediciones Aljibe, 2002, pp. 83-102.

ROTGER, J. M.ª; RODRÍGUEZ, S.; MARTÍNEZ, F.: «Opinión del profesorado sobre políticas de desarrollo profesional en los ámbitos docente y de gestión en la universidad española», en ROTGER, J. M.ª; RODRÍGUEZ, S.; MARTÍNEZ, F. (Eds.): *Formación y Desarrollo para la Docencia y Gestión Universitaria.* Barcelona, Cedecs, 1996, pp. 15-52.

ROWLAND, S.; BYRON, C.; FUREDI, F.; PADFIELD, N.; SMYTH, T.: «Turning academics into teachers», en *Higher Education,* 2, 3 (1998).

RUST, Ch.: «Do Initial Training Courses Have an Impact on University Teaching? The Evidence From Two Evaluative Studies of One Course», en *Innovations in Education and Training International,* 3, 337 (2000), pp. 254-262.

SANCHO, J. M.ª: «Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos», en *Educar,* 28 (2001), pp. 41-60.

SAUNDERS, P.: *Characteristics of Effective Teaching.* www.wmich.edu/teachlearn/new/char_effect_tch.html, 2002.

SAUNDERS, P.; WERNER, K.: *Finding the Right Blend for Effective Learning.* www.wmich.edu/teachlearn/new/blended.html, 2002.

SCHRAMM, J.: «The postulate of complementarity of research and teaching: Ideology, reality and a revised formulation», en GELLERT, C.; LEITNER, E.; SCHRAMM, J. (Eds.): *Research and Teaching at Universities. International and Compartive Perspectives.* Frankfurt am Main, Peter Lang, 1990, pp. 92-113.

SCHUSTER, J. H.: «The Environment for Faculty and Their Development as Teachers», en WEIMER, M. (Ed.): *Faculty as Teachers.* University Park, PA, National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment, 1993, pp.109-113.

SEDA: *The Teacher Accreditation Scheme.* Birmingham, The Staff and Educational Development Association, 1996.

SIMPSON, R. D.; SMITH, K. S.: «Validating teaching compentecies for graduate teaching assistants: A national study using the Delphi Method», en *Innovative Higher Education,* 2, 18 (1993), pp. 133-146.

SMITH, K. S.; SIMPSON, R. D.: «Validating Teaching Competencies for Faculty Members in Higher Education: A National Study Using the Delphi Method», en *Innovative Higher Education,* 3, 19 (1995), pp. 223-234.

SORCINELLI, M. D.: «Effective Approaches to New Faculty Development», *Journal of Counseling and Development,* 72 (1994), pp. 474-479.

STLHE: *Professional Ethics for Teachers in Higher Education.* Canada, Society for Teaching and Learning in Higher education, 1996.

SWARTZ, D.; BARRY-LOKEN, S.: *Who are Our Students Today.* www.wmich.edu/teachlearn/new/todays.html, 2002.

TERENZINI, P. T.: «Research and practice in undergraduate education: And never the twain shall meet», en *Higher Education,* 38 (1999), pp. 33-48.

TOMPKINS, J.: «The way we live now», en *Change,* 6, 24 (1992), pp. 13-19.

VIDAL, J.; QUINTANILLA, M. A.: «The teaching and research relationship within institutional evaluation», en *Higher Education,* 40, 2000, 221-229.

WEIMER, M.: *Faculty as Teachers.* University Park, PA, National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment, 1993.

WHITE, K. W.; WEIGH, B. H.: *The Online Teaching Guide: A Handbook of Attitudes, Strategies, and Techniques for the Virtual Classroom.* Boston, Allyn and Bacon, 1999.

ZUBER-SKERRITT, O.: «The dialectical relationship between theory and practice in higher education», en GELLERT, C.; LEITNER, E.; SCHRAMM, J. (Eds.): *Research and Teaching at Universities. International and Comparative Perspectives.* Frankfurt am Main, Peter Lang, 1990, pp. 166-192.

LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO VISTA DESDE LA ENSEÑANZA DISCIPLINAR

TOMÁS ESCUDERO ESCORZA (*)

RESUMEN. El artículo da razones para justificar que la formación pedagógica debe buscar el territorio disciplinar y el contexto social y colegiado en el que tiene lugar la enseñanza, apoyándose en estrategias formativas diversas y flexibles, para poder responder a las múltiples y diferentes necesidades individuales, disciplinarias y contextuales con las que se va a encontrar el profesor. Se dan evidencias de que cada profesor universitario se mueve en un entorno académico y docente personal y condicionado por su propia disciplina. Consecuentemente, su éxito como profesor no sólo va a depender de su preparación global, científica y pedagógica, sino del grado de eficacia en la interacción de ambas con su disciplina y su contexto particular de enseñanza. Por este motivo, la construcción personalizada del conocimiento didáctico del contenido debe ser, junto a otros que se indican, el objetivo buscado por los programas de formación del profesorado universitario. Se defiende igualmente que la formación de los profesores universitarios, bajo los anteriores presupuestos, es un cruce de disciplinas, contextos y métodos, con numerosas alternativas de desarrollo potencialmente eficaces.

ABSTRACT. This article gives reasons to justify pedagogical training's need to approach the disciplinary territory, and the social and collegial context in which teaching takes place, relying on diverse and flexible training strategies, so that it can face the multiple individual, disciplinary and contextual needs that professors will find in practice. There is evidence that each university professor moves himself/herself in a personal academic and teaching environment that is conditioned by his/her subject. So, his/her success as a professor will depend not only on his/her scientific and pedagogical training, but also on this training's efficient interaction with the subject and the particular teaching context. For this reason, training programs for university teaching staff should seek, among other objectives, personal didactic knowledge of the content. Finally, we argue that the training of university professors under these assumptions is a crossing of disciplines, contexts and methods, with many potentially efficient alternatives of development.

(*) Universidad de Zaragoza.

Fecha de entrada: 03-02-2003 Fecha de aceptación: 28-02-2003

Cuando fui invitado a participar en este número de *Revista de Educación* y se me sugirió que hablara de la importancia de las didácticas específicas en la formación de los profesores universitarios, empecé a poner en orden mis papeles y mis ideas sobre el tema, charlé con algunos colegas de confianza sobre las posibles formas de abordar el trabajo y, como es lógico, empecé a buscar nuevas fuentes y nuevas ideas.

Los primeros pasos fueron poco alentadores, pues la intersección de los conjuntos *enseñanza universitaria, formación del profesorado* y *didácticas específicas* en las bases bibliográficas informatizadas, me conducía sistemáticamente a un conjunto muy limitado de referencias.

Al mismo tiempo, en el último número de *Higher Education: Handbook of Theory and Research,* encontré un trabajo de revisión de Murray (2001) en el que indicaba que la confirmación en otros trabajos de sus hallazgos en la Universidad de Western Ontario, significaría que «las conductas docentes que contribuyen al éxito en la enseñanza son sorprendentemente similares en las diferentes disciplinas académicas, algo que contradice directamente la extendida creencia de que la eficacia docente tiene una alta dependencia del contexto... Una implicación práctica del anterior hallazgo es que, contrariamente a la demanda de que necesitamos diseñar programas de formación y evaluación del profesorado separados y distintos para los diferentes campos académicos, puede que sea razonable, dado que la correlación de las conductas docentes con la eficacia global es similar para las diversas disciplinas, ofrecer los mismos tipos de programas de mejora de la enseñanza para el profesorado de todas las disciplinas» (259).

La aceptación de esta tesis de Murray me habría obligado necesariamente no sólo a rechazar la invitación de Revista de Educación, sino también a poner en entredicho gran parte de las ideas y motivaciones que, hace ya muchos años (Escudero, 1979), me sirvieron de plataforma inicial para una vida académica y profesional ligada, en buena medida, a la formación del profesorado universitario y a las didácticas específicas.

Sin embargo, el fundamento de este tipo de dudas es muy débil no sólo porque los hallazgos aludidos requieren, como su propio autor indica, replicación en otros contextos y universidades, sino porque las evidencias empíricas en sentido contrario ofrecidas por la literatura y la práctica educativa son muchas más y más consistentes.

La escasez, en la literatura, de trabajos relacionados con la formación del profesorado universitario en didácticas específicas no implica que ésta no tenga importancia, ni que falte preocupación por el tema. Recientemente, Campanario (2002) planteaba un conjunto de razones para introducir profundos cambios en este estado de cosas, en concreto, en el caso de la formación de los profesores universitarios de ciencias. Como se puede inferir de este trabajo, los investigadores sí se preocupan por el tema, y sí se investiga y publica sobre cuestiones relacionadas con él, pero, generalmente, se hace dentro obras más amplias, en las que se incluye como un elemento más de un panorama pedagógico, sociológico, de planificación... global, lo que, de alguna manera, dificulta un tratamiento y una aproximación específicos.

En este artículo, intento reflexionar acerca de las diferencias disciplinares, sobre todo desde su aproximación didáctica, y las consecuencias que dichas diferencias tienen en la planificación y la práctica de la formación pedagógica del profesorado universitario.

A la vista de las evidencias, no existe por mi parte, ningún resquicio de duda, y considero que la didáctica específica de las disciplinas es algo decisivo para perfilar

una enseñanza universitaria de calidad. Sin embargo, el que no existan publicaciones científicas al respecto no debe, quizás, ser motivo de extrañeza (Rivarossa y Perales, 1999), pues, desde muchos puntos de vista, la especialización disciplinar que tiene lugar en la enseñanza universitaria impide o dificulta que la didáctica específica de tales disciplinas adquiera un cuerpo y un estatus científico reconocido según los parámetros académicos tradicionales.

Son muchos los años de esfuerzo necesarios hasta lograr el reconocimiento como disciplinas científicas de las didácticas específicas de áreas disciplinares, ciencias experimentales, ciencias sociales, tecnología... o, en algunos casos, de disciplinas compactas, como las matemáticas, y, quizás, resulta prematuro o, incluso, desacertado plantearse obtener dicho reconocimiento para la didáctica de la Física Cuántica, el Derecho Procesal, la Historia de América, la Literatura del Siglo de Oro o la Farmacología. Sin embargo, parece seguro que aunque esas disciplinas y otras más específicas desde el punto de vista de su enseñanza tienen importantes puntos de apoyo en las disciplinas pedagógicas globales y en las didácticas específicas más convencionales, también plantean problemas pedagógicos muy particulares y concretos, que deben resolverse desde la propia asignatura que se enseña, aunque ello no dé lugar, dado el actual estado de la didáctica, a la creación de nuevos cuerpos disciplinares, más específicos que los actuales.

En la aproximación a estos problemas que presento a continuación, analizo, en primer lugar, las diferentes culturas académicas que se detectan en las universidades según las disciplinas, y que tienen consecuencias importantes en las concepciones y prácticas docentes e investigadoras. Obviamente, constituyen un condicionante importante y que hay que tener en cuenta en la formación y el perfeccionamiento de los profesores.

En segundo lugar, analizo el hecho de que el conocimiento didáctico disciplinar sea diverso según los casos y los contenidos, lo que obliga a un tratamiento diferenciado, e incluso personalizado, del proceso de construcción de esquemas y modelos de didáctica disciplinar.

Finalmente, tomando como punto de partida los puntos anteriormente enunciados, mi reflexión posterior se centra en los elementos, condiciones, apoyos estrategias, etc. que considero sustanciales para planificar y desarrollar programas de formación y perfeccionamiento pedagógico del profesorado universitario potencialmente eficaces, que no sólo proporcionen unos fundamentos pedagógicos básicos, sino posibiliten y estimulen a cada profesor a indagar y resolver los problemas didácticos específicos que le plantean su disciplina y su contexto. De alguna manera, podemos decir que lo que se intenta defender y posibilitar es el logro de un mayor nivel de *pertinencia* en nuestras acciones formativas en este campo mediante un acercamiento más directo a los problemas particulares de los profesores en formación.

LAS DIVERSAS CULTURAS ACADÉMICAS Y LA ENSEÑANZA

Todo profesor universitario ejerce su labor docente instalado en un contexto, en una plataforma particular, definida no sólo por múltiples aspectos relacionados con las características de su institución y su entorno, sino también por la cultura y las actitudes académicas con más tradición en su disciplina o área de conocimiento. En definitiva, cada profesor universitario tiene a su alrededor un entorno pedagógico concreto que comparte con un número limitado de colegas, y que, sin duda, es un elemento que condiciona y modula su actuación docente y su progreso como profesor. Pero esta realidad, que

aquí analizamos para el nivel universitario, es extensible a otros niveles previos (Stodolsky, 1993), ya que los motivos y las consecuencias son similares.

Hablar de la formación del profesorado y planificarla sin tener en cuenta el hecho al que acabamos de aludir sería un grave error y un factor que disminuiría la efectividad del proceso. De alguna manera, como señala en un interesante artículo Jenkins (1996), el desarrollo educativo basado en ideas pedagógicas de alcance global es muy importante, pero, si se quiere incidir de manera significativa en la calidad docente y en el aprendizaje de los estudiantes, el primer foco de atención debe ser la disciplina. Es por ello que, en este apartado, se ofrece una síntesis de lo recogido por la literatura especializada acerca de las culturas pedagógicas más reconocidas en el mundo universitario, aunque sin entrar en el clásico debate filosófico y epistemológico sobre diferencias disciplinares, pues desborda claramente el interés y el alcance de este trabajo.

En la revisión de los estudios de las diferencias entre las disciplinas académicas que nos presentan Braxton y Hargens (1996), se marcan algunos hitos importantes, como las explicaciones de las variaciones «interdisciplinares» de Storer (1967 y 1972), que se apoyan en las dimensiones «duras-blandas» y «puras-aplicadas»; o el modelo tridimensional de Biglan (1973), que añade a los anteriores la dimensión «vida-no vida», y desemboca en ocho categorías disciplinares. Finalmente, queda recogido cómo Becher (1981, 1989) introduce «la estructura social de las comunidades académico-disciplinares» como una nueva dimensión de análisis, además de las propias de la «estructura disciplinar», y separa, de alguna manera, la dimensión cognitiva –que representa los aspectos epistemológicos (el territorio intelectual)– y la dimensión social –que representa los aspectos sociales de las «tribus» académicas.

Según este último autor, la *dimensión cognitiva* incluye un continuo entre las ciencias duras y blandas, y un continuo entre las ciencias puras y las aplicadas. Las *ciencias duras* tienden a tener una estructura teórica bien desarrollada alrededor de leyes universales, conocimiento acumulativo, proposiciones causales y hallazgos generalizables. La medición cuantitativa es base fundamental de su desarrollo. Las *ciencias blandas* tienen límites menos claros y una estructura teórica relativamente poco específica. Su foco de atención son asuntos y problemas amplios, no siempre de definición precisa y, mayormente, de índole cualitativa. Aunque la distinción no es siempre clara, el *conocimiento puro* es esencialmente auto-regulado, mientras que el *conocimiento aplicado* está básicamente abierto a influencias externas.

La *dimensión social* incluye los continuos *convergente/divergente* y *urbano/rural.* Los *campos convergentes* mantienen una elite relativamente estable, y unos estándares y procedimientos razonablemente uniformes. Los *campos divergentes* no tienen estas características y los investigadores toleran un mayor nivel de desviación intelectual. Los *investigadores urbanos* ocupan una sección estrecha del territorio intelectual. El número de asuntos abordados es relativamente pequeño, aunque el número de investigadores trabajando en ellos pueda ser alto. El ritmo de comunicación es intenso y los problemas suelen tener solución a corto plazo. Los *investigadores rurales* cubren un territorio más amplio, que no está delimitado de manera precisa. El número de investigadores dedicados a cada problema suele ser bajo y la articulación de soluciones a los problemas de la investigación suele tomar un tiempo considerable.

Becher ve una interrelación entre las dimensiones cognitivas y es consciente de que las tendencias más o menos generales que se pueden establecer a partir de sus dimensiones pueden cambiar y variar según

los casos y las especialidades. Braxton y Hargens (1996) se preguntan si la dimensión social de Becher añade algo a la dimensión cognitiva ya introducida por Biglan.

En la revisión de Braxton y Hargens (1996), se comparan disciplinas donde existe un alto *nivel de consenso* entre los académicos en cuanto a concepciones de la propia disciplina, con otras donde este nivel de consenso es bajo. Se destacan las grandes diferencias que existen entre unas disciplinas y otras, como, por ejemplo, el que en las *disciplinas de bajo consenso* se ponga un énfasis mayor de la docencia, al tiempo que se da un mayor nivel de complementariedad entre la docencia y la investigación. En las *disciplinas de alto consenso,* se observa mucha independencia entre los papeles de docente e investigador. Estos hechos tienen una clara influencia en la estructura departamental y organizativa que se suele dar en unas y otras disciplinas, y, consecuentemente, en la gestión de la enseñanza, y en la formación y actuación de los docentes.

En los últimos años, el psicólogo finlandés Kekäle (1999, 2002), que parte del esquema de Becher, está mostrando una intensa actividad en el análisis de las conductas o creencias de las distintas culturas disciplinares en temas concretos como el liderazgo académico o el concepto de calidad disciplinar. Las disciplinas en las que apoya sus estudios son la *Física* –ciencia dura, convergente y urbana–, la *Historia* –ciencia blanda, relativamente convergente y rural–, la *Sociología* –ciencia blanda, divergente y rural– y la *Biología* –ciencia que mezcla elementos blandos y duros, de situación intermedia en el continuo convergente/divergente y mayoritariamente rural– (Kekäle, 2000).

En los estudios anteriores, se encuentran elementos comunes, pero también diferenciales que invitan a desaconsejar la utilización de modelos de dirección, gestión y evaluación únicos para todos los contextos académico-disciplinares. Aunque quedan todavía muchas cuestiones abiertas, Kekäle nos indica que, según las disciplinas, se atisban ciertas tendencias estables en diferentes contextos, y que, sobre todo, las aproximaciones múltiples y diversas se ven más necesarias en el caso de disciplinas «blandas» y «divergentes», en las que suele existir un nivel de consenso bajo.

Pero, quizás, el último gran trabajo de síntesis del disperso panorama de resultados de la investigación sobre diferencias en la enseñanza y el aprendizaje universitarios en distintas disciplinas es el publicado por la profesora Neumann (2001), que, apoyándose en la tipología de disciplinas diseñada por Biglan y Becher antes comentada, busca resaltar las implicaciones que los hallazgos tienen para la política y gestión institucional. Esta autora señala como punto de partida del actual interés en las diferencias disciplinares en la enseñanza universitaria el *proyecto de la carpeta de enseñanza,* promovido a principios de los noventa por la Asociación Americana de Educación Superior-AAHE (Edgerton y otros, 1991; Anderson, 1993).

En cuanto a la *naturaleza de la docencia,* existen distintas concepciones con más o menos tradición. La exposición oral sigue siendo el procedimiento generalmente preponderante (Ballantyne y otros, 1999), pero, más allá de esto, las tutorías, los seminarios, los ejercicios prácticos, el trabajo de campo, etc. no se entienden igual en todas las culturas disciplinares. En la formación de postgrado, por ejemplo, las disciplinas duras suelen apoyarse en sistemas de supervisión que siguen los modelos de la acción investigadora y enfatizan el trabajo en equipo. En las ciencias blandas, son mucho más frecuentes los modelos de supervisión individualizada, aunque se empiezan a notar cambios orientados hacia el aprendizaje colectivo, especialmente en algunas áreas concretas,

como la economía y la sociología (Becher y otros, 1994).

Las *preferencias en las prácticas docentes* son bastante diferentes entre disciplinas, especialmente en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes. Esto entronca claramente con el tipo de objetivos didácticos que se enfatizan al plantear la enseñanza de la disciplina. En las disciplinas denominadas blandas puras, se suele enfatizar mucho más que en otras en las pruebas orales y escritas abiertas, en las que se evalúa, sobre todo, la creatividad y la capacidad de análisis y síntesis. Las pruebas de elección múltiple, por ejemplo, son de mucha más utilidad en disciplinas aplicadas.

El propio juicio de los estudiantes sobre la docencia parece seguir esquemas de pensamiento algo diferentes según las disciplinas. Cashin y Downey (1995) intentan explicar este hecho diciendo que las diferentes disciplinas enfatizan diferentes objetivos, para los que son apropiados diferentes métodos docentes, y que los estudiantes valoran y puntúan, principalmente, la congruencia entre los objetivos de la disciplina y los métodos docentes usados.

También se han detectado indicios de interacción entre el aprendizaje y las diferencias disciplinares, de forma que los estilos de aprendizaje muestran cierto paralelismo con tipologías disciplinares como las de Biglan-Becher.

Estas diferencias disciplinares en las concepciones y prácticas docentes y en las formas de aprendizaje deben ser un toque de atención a las universidades contra ciertos estereotipos y supuestos de homogeneidad de valores y prácticas docentes, y, consecuentemente, contra los programas y las políticas de desarrollo docente que parten de concepciones únicas. El desarrollo basado en las disciplinas entronca perfectamente con la *práctica reflexiva* defendida por Schon (1987), con todo lo que ello conlleva de cuestionamiento de las creencias sobre la enseñanza, el aprendizaje y la propia disciplina.

Shulman (1993) opina que una de las razones del aislamiento del trabajo pedagógico en las universidades es que se ha desconectado de las disciplinas y de las comunidades académico-disciplinares, y que, por ello, sería fundamental que las universidades potenciaran desde las disciplinas (Hutchings y Shulman, 1999) la investigación sobre la calidad de su docencia y su aprendizaje.

ENTRE LA DISCIPLINA Y SU ENSEÑANZA: EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO

En un momento en el que la calidad de la formación de los profesores americanos venía siendo duramente cuestionada por políticos y planificadores sociales (Bullough, 2001), el profesor de la Universidad de Stanford Lee S. Shulman (1986), en su discurso presidencial en la reunión de 1985 de la AERA *(American Educational Research Association),* marcó un punto de inflexión en el pensamiento dominante en materia de formación del profesorado, al resaltar el error que suponía conceptuar el conocimiento básico para enseñar en dos categorías, el conocimiento de la disciplina y el conocimiento de las destrezas didácticas genéricas.

Hemos de pensar que los buenos profesores de medicina, literatura, economía... poseen muchas destrezas didácticas genéricas y comunes a todos ellos, pero muchas otras de sus destrezas pedagógicas son relativas a los contenidos disciplinares que enseñan. Por lo tanto, al formar profesores universitarios, hay que tener presente que no solamente hay que formarles para enseñar, sino para enseñar Derecho Romano, Historia Medieval, Motores Térmicos o Ecuaciones Diferenciales.

Buscando la conexión entre la pedagogía y las distintas disciplinas, Shulman

enfatizó el objetivo de poner el contenido disciplinar en condiciones de ser enseñado, esto es, *transformar el conocimiento de la materia en formas accesibles para los estudiantes a los que hay que formar.* Aceptado esto, un gran reto para formación del profesorado es articular el conocimiento que se requiere para llevar a cabo tal transformación (Geddis, 1993).

En esta transformación del conocimiento del contenido disciplinar, están implicados muchos conocimientos y muy diversos –tales como el conocimiento de las características de los estudiantes, del currículum, de los objetivos perseguidos, de las técnicas de enseñanza y evaluación, etc.–, pero hay un conocimiento estrechamente ligado a la materia concreta, especialmente importante en este proceso, que Shulman denomina «pedagogical content knowledge» (PCK) y que define como una especie de *amalgama de pedagogía y contenido disciplinar, que representa la forma particular y especial del profesor de entender su acción profesional* (Shulman, 1987). Los profesores noveles deben, de manera muy particular, estar concienciados de que existe un conocimiento crítico de los contenidos que es necesario poseer para transformarlos en materia de aprendizaje accesible pare los estudiantes.

La traducción literal de este concepto introducido por Shulman debería ser *conocimiento del contenido pedagógico,* sin embargo, en nuestro país, algunos autores (Marcelo, 1993; Bolívar, 1993) defienden desde hace unos años el término *conocimiento didáctico del contenido* (CDC), porque, según ellos, refleja mejor en nuestro idioma el significado del PCK inglés. No entro a discutir si esto es correcto o no, pero como el término Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) se ha ido asentado en nuestra literatura especializada será el utilizado en este trabajo para denominar el concepto de Shulman.

No resulta fácil definir con carácter general y de manera cerrada el CDC, pues es algo relativo y condicionado por el contenido disciplinar, sin embargo, sí existen elementos que, claramente, son componentes de este conocimiento. Así, por ejemplo, Geddis (1993) nos dice que, en el ámbito científico, para un tópico particular, incluye el conocimiento de:

- Lo que hace al contenido fácil o difícil de comprender, incluyendo las concepciones equivocadas de las que parten los estudiantes y los errores más habituales que cometen.
- Las estrategias tienen mayor probabilidad de ser eficaces para reorganizar las concepciones de los estudiantes y eliminar sus errores.
- Una variedad de medios y recursos eficaces para representar las ideas incluidas en el tópico, tales como analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones.

Un planteamiento muy similar es el que ofrecen Martín del Pozo y Rivero (2001), que resaltan, además, la importancia que tienen en este conocimiento el dominio curricular, lo que se enseña y su organización didáctica. Se defiende el *carácter fundamentalmente práctico y dinámico del CDC,* ligado a la acción profesional del docente, aunque diferenciándolo de la didáctica específica, en este caso de la didáctica específica de las ciencias, ya que, aunque ésta sea una de las bases fundamentales, no es la única. De ese modo, cada profesor irá construyendo su CDC. El esquema defendido es el de que la interacción entre la disciplina concreta y las ciencias de la educación conforma la didáctica específica, y ésta, junto con las prácticas sociales de referencia y en interacción con ellas, perfila el conocimiento didáctico del contenido, que es la base fundamental del conocimiento práctico profesional.

Fenstermacher (1994) nos dice que el CDC responde a un marco epistemológico que no es fácil de aislar y analizar, pues se trata de un concepto que contiene al mismo tiempo elementos de conocimiento prácticos y formales, lo que es una fuente de complejidad y confusión. El conocimiento formal entra en la formación del profesorado como conocimiento «proposicional», mientras que el conocimiento práctico es altamente dependiente del contexto. Por esto último, la construcción del CDC de los profesores debe tener lugar dentro de un contexto docente, lo que implica que, probablemente, la formación permanente es más poderosa en este caso que la formación inicial. De cualquier modo, articular y armonizar ambos tipos de formación es algo clave en este momento (Bullough, 2001).

Una buena revisión de los planteamientos iniciales acerca del CDC, su desarrollo –general y dentro de las distintas disciplinas– hasta los primeros noventa, y su incidencia en la formación del profesorado es la ofrecida por Marcelo (1993). De sus consideraciones finales, al menos de manera implícita, se desprende algo importante para entender el CDC y aplicarlo en la formación de los profesores. Me refiero a la idea de que el CDC no es un conocimiento que se introduce como una asignatura concreta, sino algo que el propio profesor va construyendo a partir de todos los contenidos disciplinares, pedagógicos y contextuales que recibe a lo largo de su formación. La clave de una buena formación del profesor está, seguramente, en que el tratamiento de estos diferentes ámbitos y disciplinas se diseñe y desarrolle bajo la condición de que son pasos intermedios que, convenientemente integrados, pueden proporcionar a cada profesor ese conocimiento didáctico específico que necesita.

Que el desarrollo del CDC no es un simple proceso, más o menos lineal, de transformación del contenido disciplinar en algo «enseñable» de manera eficaz –como pudo deducirse en un principio del planteamiento de Shulman– parecen demostrarlo investigaciones recientes, como la de Kinach (2002) en el caso de la enseñanza de las matemáticas, pues se trata de un proceso en el que todos los conocimientos interactúan en todos los sentidos –incluido el propio conocimiento didáctico del contenido en un determinado estadio, que se va transformando progresivamente. Se confirma, por tanto, el carácter dinámico y, de alguna manera, difusamente definido de este conocimiento.

En un reciente ensayo (Van Driel y otros, 2001), comentando el libro de síntesis editado por Gess-Newsome y Lederman (1999), se indica que, en los tres últimos lustros, la investigación sobre el CDC y la formación del profesorado ha incidido en distintos campos disciplinares, aunque esta incidencia ha sido mayor en el caso de la enseñanza de las ciencias. En esta síntesis, se confirma el carácter dinámico y controvertido de este conocimiento, que puede conceptuarse a partir de dos modelos muy distantes, el de *integración* y el de *transformación.*

Simplificando al máximo la explicación, podemos decir que en el *modelo de integración* el CDC no existe como categoría de conocimiento separada, sino que se considera que en él se produce una especie de solapamiento entre el conocimiento disciplinar, el pedagógico y el del contexto. Por el contrario, en el *modelo de transformación,* estos tres dominios del conocimiento del profesor se transforman en conocimiento didáctico del contenido, que es entendido como la única forma de conocimiento que determina la práctica docente del profesor. En todo caso, el libro confirma que la controversia sigue, que ambas concepciones tienen defensores y detractores, y que, en todo caso, la consideración y aplicación de cualquiera de las dos puede contribuir a mejorar los planes y programas de formación del profesorado.

FORMAR PROFESORES UNIVERSITARIOS: UN CRUCE DE DISCIPLINAS, CONTEXTOS Y MÉTODOS

En este artículo, estamos analizando la incidencia e importancia que tienen en la formación del profesorado universitario los elementos didácticos que se modulan y condicionan, de manera diferencial, desde cada disciplina y, en particular, desde su contexto de enseñanza. Sin embargo, nuestro punto de referencia como diseñadores de formación no puede ser otro que entender esta formación como un lugar de encuentro de disciplinas diversas, contextos de enseñanza y metodologías, con la peculiaridad, además, de que ese lugar de encuentro va a ser diferente, al menos en alguna medida, para cada profesor.

Podemos partir de los ya clásicos siete conocimientos que Shulman (1987) reconoce necesarios para cualquier profesor:

- Conocimiento disciplinar.
- Conocimiento pedagógico general, principios y estrategias docentes.
- Conocimiento del currículo, programas y materiales.
- Conocimiento didáctico del contenido.
- Conocimiento de los estudiantes y sus características.
- Conocimiento del contexto educativo, la comunidad y la cultura.
- Conocimiento de los fundamentos de la educación, los fines y los propósitos.

Como muy bien nos recuerda Knight (2002), alrededor de este esquema sigue la disputa sobre el significado preciso y los límites de esos conocimientos, y la relación que debe existir entre ellos en los planes de formación; y, por supuesto, existen muchas visiones y propuestas sobre cómo realizar la articulación teórica y práctica de la formación en cada una de esas parcelas.

En relación con el tema sobre el que estamos reflexionando, es importante en cada plan resolver lo que Zabalza (2002) denomina *el dilema entre una formación pedagógica generalista y una más específica y vinculada a la propia área de conocimiento.* Cada caso requerirá un tratamiento concreto en función de los objetivos y los condicionantes del programa de formación, pero, en general, estoy de acuerdo con este autor en que es necesario resolver este dilema desde posiciones de equilibrio entre la formación básica general y la más específicamente ligada a la disciplina académica del profesor.

Sin embargo, hemos de reconocer que, mayoritariamente, nuestros programas de formación y perfeccionamiento universitario, quizás en gran medida a causa de su formato, han enfatizado mucho más en la formación pedagógica general que en la ligada a la disciplina, lo que no debe entenderse tanto como una crítica que pretende descalificarlos –sobre todo porque el camino recorrido en los últimos años ha sido largo (Escudero, 1999)–, sino como un elemento que invite a una reflexión necesaria para la búsqueda de esquemas de formación más equilibrados y eficaces. Thornton (2001) indica con total rotundidad que, si queremos que la enseñanza eficaz llegue a las aulas, no hay alternativa a la opción de que la educación de los profesores se apoye en las materias curriculares, los métodos y sus interacciones, pues nunca se ha visto tan clara la interacción entre método y contenido.

LOS DEPARTAMENTOS UNIVERSITARIOS: UN ESPACIO FORMATIVO IMPRESCINDIBLE

La articulación de modelos de formación de los profesores universitarios que se fundamenten en estos principios que estamos analizando y sean respetuosos con ellos no es tarea sencilla, porque supone

la integración de muchos elementos de muy distinta naturaleza y fuerzas que actúan desde posiciones muy diversas. Pues bien, tanto en las reflexiones teóricas, como en los estudios prácticos que se hacen sobre este problema (Morss y Donaghy, 1998; Escudero, 1999; Quinlan y Akerlind, 2000, Imbernón, 2001 y Knight, 2002) aparece un punto de confluencia, un elemento común: la idea de que todo lo que se está defendiendo *no es posible sin la implicación activa de los departamentos universitarios.*

Realmente, resulta muy difícil la defensa de la formación dentro de un contexto, de la vinculación teoría-práctica docente, del trabajo en equipo y cooperativo, de la reflexión desde la práctica, de la «contextualización» disciplinar, etc. al margen del ámbito departamental. Fuera de este marco ecológico, es imposible una formación pedagógica basada en la disciplina académica correspondiente y realizada desde ésta, como la que se está defendiendo.

La búsqueda de una enseñanza universitaria de calidad está condicionada por muchos elementos que son propios de cada disciplina y que son gestionados, por razones legales y, también, de lógica organizativa, por los departamentos universitarios, que actúan, la mayoría de las veces, como órgano colectivo y cooperativo. En el ámbito curricular, posiblemente la mayor fuente de problemas para nuestra actual enseñanza universitaria (Escudero, 2000), algunas parcelas –como la selección, la organización y el nivel de tratamiento de los contenidos disciplinares, además de lo que Arbizu (1995) denomina la función organizadora– son responsabilidad casi exclusiva del departamento, que actúa como unidad de gestión. En consecuencia, solamente por este motivo, aunque existen muchas razones más, resulta obvio que sólo un programa de formación que se introduzca en este sistema ecológico (los departamentos) podrá formar profesores capaces de resolver algunos de los problemas pedagógicos más importantes de nuestras universidades.

Pero es importante reconocer que aquí nos encontramos con una especie de asignatura pendiente (Escudero, 1999), pues, como nos indica Cox (1996), hace diez años eran muy raras las actividades de desarrollo profesional realizadas en los departamentos. Más recientemente, estas actividades se han incrementado considerablemente debido al impulso de los estudios sobre diferencias disciplinares y a la aceptación de enfoques «constructivistas» para el aprendizaje y el desarrollo profesional. Sin embargo, la literatura profesional se sigue moviendo en gran medida en el terreno retórico y es muy necesario profundizar en estudios empíricos sobre la práctica (Quinlan y Akerlind, 2000).

Quinlan y Akerlind recomiendan el establecimiento de programas piloto como estímulo para la implicación de los departamentos en planes de formación. Sin embargo, nos dicen que la identificación de un buen departamento colaborador no es siempre fácil y conviene seguir ciertas sugerencias de la literatura, que nos indica que es más probable encontrar colaboración entre los departamentos que tienen:

- Modelos de colaboración ya establecidos, a través de grupos de investigación, programas diversos, comisiones, etc.
- Sistemas de diálogo y contraste externo sobre temas educativos.
- Cierta historia y tradición en innovación educativa.
- Necesidad de resolver algún problema educativo.
- Un sistema flexible de gestión académica.
- Confianza mutua entre los miembros del departamento.

Pero la búsqueda de departamentos reúnan, en potencia, buenas características no suele ser suficiente para garantizar el éxito de este tipo de programas de formación pedagógica, pues son necesarias algunas ayudas, como (Quinlan y Akerlind, 2000):

- Asegurar el control de la colaboración desde dentro del departamento, a través, por ejemplo, de algunos profesores coordinadores respetados y con credibilidad entre sus compañeros.
- Apoyar técnicamente a los profesores coordinadores en su tarea de liderazgo.
- Proporcionar al departamento opciones flexibles y variadas de colaboración.
- Sugerir ejemplos y casos para la discusión y la reflexión conjunta.
- Potenciar y animar la participación de todas las disciplinas y áreas departamentales.
- Potenciar la discusión sobre disciplinas y sobre cursos más que sobre profesores.
- Promover y fortalecer la colaboración docente intra-departamental.

No podemos olvidar que algunos departamentos universitarios funcionan sobre la base de culturas, ideas y costumbres pedagógicas compartidas, mientras que otros lo hacen solamente sobre la base de estructuras organizativas compartidas (Harris y otros, 1997). Se nos plantea, por tanto, el reto de inducir culturas pedagógicas compartidas, no necesariamente uniformes, utilizando los recursos que proporcionan las estructuras organizativas comunes. En esta línea, Knight (2002) nos ofrece la siguientes sugerencias:

- Construir un repertorio pedagógico colectivo, a modo de banco de recursos de todo tipo, para uso común de profesores y estudiantes.
- Construir ejemplos alternativos, desde el repertorio anterior, de cómo pueden ser tratados pedagógicamente determinados tópicos disciplinares ejemplares.
- Evaluar y recoger los resultados de las prácticas pedagógicas diversas y de las innovaciones de los miembros del departamento.

Estas ideas y sugerencias ofrecidas por diferentes autores sobre la acción de los departamentos universitarios ante el desarrollo profesional de sus profesores no hacen sino reforzar la idea de que los departamentos son el lugar natural para reflexionar sobre la propia práctica pedagógica (Morss y Donaghy, 1998) y desde donde más potencialidades tiene este proceso para mejorar la práctica docente.

La reflexión crítica desde y sobre la propia enseñanza

No es este el lugar para reproducir un análisis exhaustivo sobre la reflexión del profesor alrededor de su práctica docente y su importancia para la formación del profesorado en general, pues existen en nuestro país muchas referencias recientes que ofrecen análisis completos y bien documentados sobre el tema (Villar, 1995; Moral, 1998; Ferreres e Imbernón, 1999; García Llamas, 1999; Pérez y otros, 1999), que pueden ser consultados por el lector.

La *reflexión* en y sobre la práctica del profesor como elemento imprescindible de calidad para su acción docente y para su desarrollo profesional es –a partir de los planteamientos de Dewey (1933), posteriormente desarrollados por otros pensadores relevantes, como Schön (1983 y 1987)– uno de los conceptos más tratados por los estudiosos de la formación del profesorado en todas sus facetas y modalidades. Resulta casi imposible encontrar un trabajo sobre formación de profesores

donde no se hable del profesor reflexivo, y de la reflexión como instrumento de formación y desarrollo personal.

Al margen de la relevancia global del modelo reflexivo para la formación pedagógica del profesorado de cualquier nivel y disciplina, es incuestionable que la reflexión del profesor en formación sobre y desde la práctica docente resulta imprescindible para construir un saber didáctico adaptado al contexto y basado en la disciplina como el que obligatoriamente necesita el profesor universitario.

En todos los casos, un profesor debe plantearse una práctica reflexiva que le capacite para no aceptar de manera poco crítica propuestas metodológicas y curriculares externas (Zeichner y Liston, 1996), pero, en el caso del profesor universitario, la mayoría de las veces, la inexistencia de una doctrina didáctica general que sea eficaz para conducir su práctica docente le obliga a efectuar un análisis crítico de las diferentes alternativas que se le presentan y adecuarlas al caso particular de su departamento, su titulación, su asignatura y sus alumnos. Es muy importante señalar que no estamos hablando de algo puntual, delimitado en el tiempo y ligado exclusivamente a la formación inicial del profesorado, sino de algo permanente, de una tarea que el profesor debe realizar a lo largo de toda su vida profesional y que será vehículo preferente de desarrollo personal como docente.

Obviamente, de este proceso, sistematizado y generalizado de manera adecuada, no sólo saldrán ideas productivas para cada profesor en particular, sino también para la mejora de todos los profesores (Moral, 1998). Lo que rompe la creencia, más o menos extendida, de que el desarrollo pedagógico es competencia de los investigadores educativos convencionales. Para ello, es muy importante inculcar en los profesores el alcance social de su práctica reflexiva, pues sus resultados no sólo incidirán en la resolución de sus problemas particulares, sino que afectarán a la mejora de todo el contexto en el que desarrollan la enseñanza y, eventualmente, podrán tener una incidencia incluso más amplia. Además, no se debe olvidar que, en no pocas ocasiones, el profesor universitario lleva y debe llevar a cabo la acción reflexiva en grupo, en colaboración con compañeros y estudiantes.

Sintetizando las reflexiones anteriores, se pueden destacar tres dimensiones en el proceso reflexivo del profesor universitario, con implicaciones pedagógicas distintas, aunque complementarias: las dimensiones *individual, colectiva* y *contextual.* Es fundamental convencer, formar y ayudar al profesor para que actúe de manera equilibrada a la hora de tenerlas en cuenta, buscando el máximo nivel de eficiencia pedagógica en cada problema que se plantee resolver.

El apoyo al profesor en formación

Un profesor universitario que está aprendiendo a serlo o que quiere mejorar su acción profesional, además de un contexto propicio para formarse y de conocer cuales son los métodos y procedimientos que más le pueden ayudar para ello, necesita apoyos de diverso tipo. Requiere, en determinadas circunstancias, orientación y, en algunos momentos, poder contrastar con otros profesores, ajenos a su ámbito de trabajo, sus concepciones, su actuación docente y sus progresos.

Los procedimientos y formas en que se puede plasmar esta necesaria ayuda al profesor en formación son múltiples y variados, y bastaría un análisis de los diversos programas de formación y perfeccionamiento que se están ofreciendo en nuestras universidades (Cruz, 2000) para detectar una amplísima gama de ellos, empezando por cursos, seminarios y talleres de formación, que son los procedimientos reglados más al uso, insustituibles para alcanzar determinados objetivos,

pero de escasa potencialidad para la consecución de otros.

Hay que convenir que un buen programa de formación del profesorado universitario necesita utilizar y compaginar fórmulas variadas de ayuda a los profesores si quiere ser eficaz a la hora de resolver sus necesidades didácticas, irremediablemente muy variadas y de naturaleza muy diversa.

No es objetivo de estas reflexiones recorrer de manera exhaustiva los distintos procedimientos de apoyo al profesor en formación, pues el objeto central de análisis es la formación desde la enseñanza de la propia disciplina y no la formación en general. Por ello, a continuación, voy a centrarme en algunos procedimientos de apoyo al profesorado que, en mi opinión, sí concuerdan con la formación basada en la disciplina y en el contexto específico en el que tiene lugar su enseñanza. Lógicamente, su aplicación debe estar integrada en programas con perspectivas más amplias y completas, que atiendan a todos los problemas pedagógicos con los que se encuentra un profesor universitario y no sólo a aquellos que analizamos más en detalle en este trabajo.

Los procedimientos de apoyo a la formación de los profesores que quiero destacar son aquellos que, en grupo o de manera individual, recibe el profesor en su propia práctica docente, pues son estos, preferentemente, los que le permiten –y le obligan a– reflexionar y construir sus propios modelos didácticos desde la especificidad y el contexto de su tarea. La tutoría de profesores expertos del departamento, la supervisión docente y las distintas formas de enseñanza compartida son ejemplos claros de este tipo de procedimientos, sobre los que teóricos de la didáctica suelen ofrecer clasificaciones y tipologías (Villar, 1990; Marcelo y otros, 1992; Moral, 1998), o reflexiones, más o menos filosóficas, y críticas comparadas sobre su significación y entronque científico (Angulo, 1999 y 1999*a*). Por mi parte, voy a moverme en un terreno pragmático y centrarme en la utilización de este tipo de apoyo, remitiendo al lector a las anteriores citas en caso de que necesite más elementos para fundamentar la cuestión o análisis descriptivos y clasificatorios más completos.

En todas estas prácticas, se plantea como una necesidad (Rowe y Sykes, 1989) que cualquier actividad de formación de profesores más o menos convencional debe acompañarse de actividades de asesoramiento y seguimiento, que han de realizarse en equipo, entre compañeros, o utilizando expertos. Es a través de esta ayuda como el profesor puede hacer un diagnóstico preciso del valor de su actuación y, consecuentemente, plantearse cambios en sus concepciones y prácticas docentes.

El *apoyo profesional mutuo* (Marcelo y otros, 1992) y el *entrenamiento en equipo* (Angulo, 1992) –traducciones, en nuestro contexto, del término inglés *coaching*–, suponen un trabajo en grupo «colaborativo», en el que se observan y analizan clases donde se ponen en práctica determinadas estrategias docentes. Lo que se persigue es, finalmente, la integración, en su caso, de las destrezas y estrategias analizadas en el estilo personal del profesor. Puede plantearse como proceso de interacción entre iguales o bajo la coordinación de un experto o profesor *senior* que realice la función de «entrenador».

Relacionada con los anteriores procedimientos o incluso considerada como una modalidad de los mismos (Moral, 1998), aparece, como un elemento clave para el diseño de programas de formación del profesorado, la *supervisión* –clínica, docente, de compañeros... Existen diversas modalidades de supervisión, pero hoy se destacan el sentido colegial en la misma, el énfasis en su orientación formativa, y no fiscalizadora, y su separación de la función inspectora tradicional que, sin

duda, es una forma superada para este cometido (Angulo, 1999*a*).

En un artículo reciente, centrado en la formación de profesores de ciencias desde la práctica, Roth y Tobin (2001) defienden la *co-enseñanza,* o *enseñanza compartida (coteaching)* como un buen modelo de formación de profesores desde la práctica, porque permite a los principiantes experimentar acciones apropiadas en el momento oportuno. La co-enseñanza les introduce en experiencias prácticas compartidas que generan un *diálogo profesional* con sus colaboradores, que pueden ser desde profesores supervisores hasta compañeros principiantes. También el formato de la co-enseñanza puede ser muy diverso, y va desde la realización de la totalidad del trabajo en equipo, hasta la diversificación en la dirección de tareas. Además, el número de profesores que pueden participar en la experiencia es variable.

Los beneficios de la co-enseñanza surgen, fundamentalmente, del hecho de trabajar unidos en una tarea que conduce a una pedagogía tácita, que permite a los profesores aprender a armonizar sus prácticas con las de otros profesores. En esta práctica conjunta, sobre todo con profesores experimentados, el nuevo profesor termina desarrollando su propia forma de entender la enseñanza. Al mismo tiempo, este trabajo conjunto pone encima de la mesa las diferentes concepciones y percepciones, por lo que se convierte en motor de cambios en las prácticas pedagógicas. Pero es necesario señalar que este modelo de formación ni es milagroso –no resuelve todos los problemas por sí solo–, ni es sencillo de poner en práctica –pues requiere la aceptación previa de los participantes y, además, es necesario que estos conozcan los diferentes papeles que cada uno desempeña en el proceso y su importancia (Roth y Tobin, 2001).

Probablemente, de todas estas prácticas de apoyo al profesor en formación en y desde su propia práctica, la más extendida y la que más aparece en nuestros debates sobre los planes de formación de los profesores universitarios, es la utilización de *profesores tutores,* profesionales del mismo ámbito docente que el profesor en formación con suficiente y acreditada experiencia.

Resulta una obviedad decir que, a pesar de tratarse de una práctica relativamente extendida, en muchos programas de formación de profesores universitarios los tutores de prácticas no dejan de ser un asunto frecuentemente aludido y demandado, pero con escasa incidencia real en el plan de formación. Por otra parte, como señalan Hardy y Kirkwood (1994), mientras que las funciones de la tutoría de alumnos convencionales son un asunto muy tratado en la literatura especializada, no sucede lo mismo en el caso de la tutoría de profesores en formación, pues la atención que se ha dedicado a este tema ha sido bastante limitada. Sin embargo, a la hora de fundamentar este tipo de acción «tutorial», sí podemos destacar algunas ideas que parecen consistentes con la experiencia. Entre estas ideas aparecen las siguientes:

- Cuando se deja claro que existen diversas alternativas a la hora de entender la citada disciplina, así como su enseñanza y su aprendizaje, se facilita el entendimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de una disciplina concreta (Hewson y Hewson, 1988). Esta es la única forma de poder responder de manera adecuada a las múltiples formas diferenciadas de actitud y conducta que se encuentran entre los individuos que aprenden y a las diversas situaciones contextuales en las que se enseña.
- La simple presentación de estas alternativas no significa necesariamente que el profesor en formación las considere relevantes para

configurar sus concepciones y su práctica. Es necesario promover una reflexión crítica sobre todo ello (Mezirow, 1990).

- Para facilitar este proceso es importante no sólo la experiencia de los propios profesores como aprendices, sino que estos sean considerados y tratados como profesionales autónomos que aprenden a través de la reflexión personal y privada sobre su práctica (Calderhead, 1989).
- Pero también es crucial en la acción «tutorial» promover que el profesor en formación debata y reflexione con otros colegas y personas implicadas en el proceso.
- El tutor tendrá dificultades para promover cambios en los futuros profesores si no parte del hecho de que estos tienen un bagaje bien consolidado de concepciones, creencias y valores sobre su disciplina y su enseñanza, que es lo primero que debe ser sometido a revisión crítica. De la misma manera, es importante que el tutor explicite a los profesores sus posiciones y planteamientos, a fin de crear una atmósfera que facilite el debate sobre concepciones personales.
- El tutor debe ayudar al profesor en formación de manera controlada, sin desactivar su propio proceso de reflexión. La ayuda es especialmente necesaria cuando se producen momentos de confusión, inseguridad e incertidumbre (Hardy y Kirkwood, 1994).

Es indudable que no es tarea sencilla encontrar en nuestros departamentos universitarios profesores con experiencia docente que tengan preparación específica para ser tutores de la formación de nuevos compañeros departamentales. Sin embargo, no creo que este asunto sea el mayor problema que hay que resolver. Creo que son más importantes –y, probablemente, de más difícil solución– los problemas relacionados con la escasa motivación personal y ambiental hacia este tipo de tarea, la ausencia de condiciones organizativas para realizarla y los escasos estímulos que existen para el profesor *senior* que quiere ejercer de tutor de la formación de sus compañeros, los profesores noveles. Las universidades que quieran avanzar con paso firme en el terreno de la formación y el desarrollo profesional de sus profesores tendrán, necesariamente, que resolver estos problemas, y promover y facilitar las tutorías dentro de sus departamentos.

A MODO DE EJEMPLOS

Ya he señalado que son muchas las formas y maneras en que las ideas y planteamientos expuestos en los apartados anteriores pueden desarrollarse y plasmarse en programas y acciones de formación del profesorado universitario. Pero me parece interesante fijarme, a modo de ejemplo, en algún programa concreto que recoja con cierta fidelidad lo defendido hasta aquí.

En un artículo reciente (Bell, 2001), se presenta, fundamenta y evalúa un proyecto de la Universidad de Wollongong (Australia) denominado Programa de Desarrollo de la Enseñanza, y cuyo objetivo era que sus profesores desarrollaran:

- Un conocimiento crítico de sus propios planteamientos docentes, de sus fortalezas y de aquellas áreas en las que están necesitados de un mayor nivel de desarrollo profesional.
- El conocimiento, la comprensión y las destrezas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje.
- Las destrezas y actitudes para actuar desde una práctica reflexiva.

Este programa se apoyaba en elementos clave, como la formación desde la enseñanza práctica, el apoyo de colegas y expertos y la reflexión sobre la propia práctica como hilo conductor.

Cada participante en el programa elegía un *colega de apoyo* de su mismo departamento o facultad, con experiencia docente y que le mereciera respeto como profesor. Este colega tenía un papel fundamental en las primeras fases de las actividades de formación. En la última fase, el apoyo fundamental era el un *experto en desarrollo educativo.* La conjunción de estos dos tipos de apoyo –caracterizados ambos por la intervención de «amigos críticos», pero con intervenciones diversas en método y orientación, a través de un proceso cíclico de actividades de enseñanza con observación, retroalimentación y reflexión crítica– es la clave metodológica para el logro de los objetivos buscados.

El *colega de apoyo,* preferentemente de la misma disciplina que el participante en el programa de desarrollo, entra, observa y permite el *feedback* en el aula donde tiene lugar la actividad docente o a partir de lo que observa en ella, mientras que el *experto educativo,* fundamentalmente, valora y emite sugerencias a partir de los documentos de reflexión del profesor en formación.

La gran mayoría de los participantes refleja la fortaleza del programa no sólo para desarrollar sus ideas y destrezas pedagógicas, sino para obligarles a introducir cambios en su propia práctica, desde un punto de vista técnico, de interacción didáctica y de concepción estratégica de la enseñanza. Por añadidura, el programa proporciona congruencia y aumenta la confianza en las propias prácticas docentes, desarrolla claramente la «colegialidad» entre los profesores del departamento y favorece su desarrollo profesional.

Otro ejemplo interesante es el que nos presentan Rivarossa y Perales (1998) para la formación de profesores universitarios de ciencias en la Universidad Nacional de Río Cuarto en Argentina. Las dos columnas sustantivas del programa son la creación de espacios académicos para reflexionar sobre las innovaciones pedagógicas en el aula, y la cooperación y el asesoramiento interdisciplinario en materia curricular y pedagógica. Este trabajo presenta algunos ejemplos de análisis sobre temas disciplinares concretos.

También me parece interesante explorar la propuesta que hace Escudero Muñoz (1999) de centrar la formación permanente del profesor universitario en la revisión y mejora de las titulaciones. Sus consideraciones, entiendo, son en gran medida coherentes con muchos de los planteamientos defendidos en este trabajo y pueden servir de base para el desarrollo de programas de formación alternativos con un potencial mayor que los habituales en nuestras universidades.

REFLEXIONES Y SUGERENCIAS FINALES

He indicado repetidas veces a lo largo de las páginas anteriores que lo que puede justificar de verdad la existencia de programas de formación y perfeccionamiento de profesorado en nuestras universidades es que la docencia, fundamentalmente en su expresión en las aulas, mejore y produzca cambios positivos en los logros formativos. Porque si esto no sucede, estaríamos ante un ejercicio bastante estéril que requiere esfuerzos y recursos múltiples, y que terminaría por perder interés para todos los actores implicados.

Pero no se puede olvidar que *no es empresa fácil que el cambio llegue a las aulas,* esto es, que las reformas pedagógicas que tantas veces recomendamos e intentamos potenciar en las actividades de formación del profesorado universitario tengan consecuencias en la práctica docente.

Estas reformas requieren no sólo que el profesor realice un esfuerzo y cambie su actitud individual, sino también acuerdos y coordinación entre colegas y estudiantes, y no pocas dosis de trabajo colegiado. En definitiva, no basta con que un profesor sepa y quiera, pues, al menos, es necesario contar con un nivel organizativo superior –unidad docente disciplinar, departamento, facultad...– para que la formación del profesorado termine siendo pedagógicamente eficaz.

En la actualidad, buena parte de la formación del profesorado universitario no es, desgraciadamente. eficaz en el sentido apuntado, pues –como señala la profesora África de la Cruz (2000)– *no está instalada en el territorio de su asignatura,* y se trata de algo que se yuxtapone, sin la debida interacción y coordinación, a la formación científica previa y a la práctica docente, y que los propios profesores califican de utópico y excesivamente «generalista».

En este trabajo, he intentado dar razones para justificar que la formación pedagógica debe buscar el territorio disciplinar, y el contexto social y colegiado en el que tiene lugar la enseñanza. Es en este contexto de integración donde se puede esperar la eficacia buscada, sobre todo si se incluyen en el proceso estrategias formativas múltiples, diversas y flexibles en cuanto a su aplicación, pero en ningún caso dispersas en cuanto a organización (Fernández y Maiques, 1999). Esta diversidad es una exigencia obligada para poder responder a las diferentes necesidades individuales, disciplinarias y contextuales con las que se va a encontrar el formador. La coordinación y coherencia de las actividades responde a la necesidad de apoyarse en todo momento en un modelo rector del tipo de profesor que se persigue.

Hemos visto evidencias de que el entorno académico y docente en que se mueve cada profesor universitario es, en gran medida, personal y está condicionado por la propia disciplina. Consecuentemente, el éxito como profesor no sólo va a depender de su preparación global, científica y pedagógica, sino de la eficacia con que ésta interactúe con la disciplina y el contexto particular de enseñanza. En este sentido, hay que tener presente en todo momento que la calidad docente que se pretende potenciar con los programas de formación siempre va a tener referencia en las diferentes disciplinas académicas. El planificador no puede olvidarlo y tampoco las universidades, que deben potenciar los estudios de calidad docente desde la perspectiva disciplinar.

Sin entrar en excesivas matizaciones, es fácil estar de acuerdo con la idea de que el mejor profesor es aquel que mejor sabe transformar el contenido de su disciplina en materia de aprendizaje, optimizando la interacción entre todos aquellos elementos psicológicos, sociológicos, curriculares, metodológicos, etc. que intervienen en el aprendizaje y lo condicionan. Pues bien, este proceso de transformación y optimización tiene mucho que ver con lo que a partir de Shulman (1987) venimos denominando como *conocimiento didáctico del contenido (pedagogical content knowledge)*, y cuya construcción personalizada debe ser el objetivo buscado por nuestros programas de formación del profesorado universitario.

La complejidad de este concepto, dinámico y de límites difusos, que antes hemos comentado, y la propia polémica que sigue despertando su conceptuación, no pueden ser excusa para olvidarse de él cuando intentamos formar o mejorar a nuestros profesores, pues se trata de un elemento clave para conseguir profesores pedagógicamente eficientes.

Lo analizado hasta aquí nos lleva a concluir que la formación y el perfeccionamiento de los profesores universitarios es un cruce de disciplinas, contextos y métodos, y que son numerosas las vías alternativas de desarrollo potencialmente eficaces.

En las páginas anteriores, se defiende y se intenta fundamentar que en esta búsqueda de posibles alternativas existen algunos elementos cuya consideración parece imprescindible. Entre estos elementos estarían incluidos, al menos, los siguientes:

- El equilibrio entre una formación pedagógica «generalista» y una formación más específica, vinculada a la disciplina del profesor.
- La implicación activa de los departamentos universitarios.
- Los apoyos y estímulos a los departamentos y a sus miembros para que participen en los procesos de formación y mejora de sus propios profesores.
- La utilización de procesos, individuales y de colaboración entre colegas, de reflexión crítica sobre la práctica docente.
- La utilización, por parte de profesores experimentados y expertos pedagógicos, de algún método de apoyo cooperativo.

La consideración de estos elementos en los planes de formación no es un seguro de vida, pues se sabe que estamos en un terreno resbaladizo y bastante novedoso como campo de acción real, en el que nos quedan muchas cosas que descubrir y, sobre todo, que experimentar. Sin embargo, las evidencias sistemáticas que ya tenemos nos obligan a pensar que todo plan de formación de profesores universitarios que quiera ser eficaz y llevar los cambios propuestos a las aulas debe, necesariamente, tenerlos en cuenta.

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, E. (Ed.): *Campus Use of Teaching Portfolio: Twenty-Five Profiles.* Washington, D. C., American Association for Higher Education, 1993.

ANGULO, J. F.: «Entrenamiento y "coaching": los peligros de una vía revitalizada», en PÉREZ, A. y otros (Eds.): *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica.* Madrid, Ediciones Akal, S. A., 1999, pp. 467-503.

— «La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos», en PÉREZ, A. y otros (Eds.): *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica.* Madrid, Ediciones Akal, S. A., 1999*a*, pp. 553-598.

ARBIZU, F.: *La función docente del profesor universitario.* Bilbao, Servicio Editorial de la UPV, 1994.

BALLANTYNE, R. y otros: «Researching university teaching: themes and issues in academics' reflections», en *Studies in Higher Education,* 2, 24 (1999), pp. 237-257.

BECHER, T.: «Towards a definition of disciplinary cultures», en *Studies in Higher Education,* 2, 6 (1981), pp. 109-122.

— *Academic Tribes and Territories: Intelectual Enquiry an de Cultures of Disciplines.* Milton Keynes, UK, Open University Press, 1989.

BECHER, T. y otros: *Graduate Education in Britain.* London, Jessica Kingsley, 1994.

BELL, M.: «Supported reflective practice: a programme of peer observation and feedback for academic teaching development», en *International Journal for Academic Development,* 1, 6 (2001), pp. 29-39.

BIGLAN, A.: «The characteristics of subject matter in different academic areas», en *Journal of Applied Psychology,* 3, 57 (1994), pp. 195-203.

BOLIVAR, A.: «"Conocimiento didáctico del contenido" y formación del profesorado: El programa de L. Shulman», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 16 (1993), pp. 113-124.

BRAXTON, J. M.; HARGENS, L. L.: «Variation among academic disciplines: Analytical frameworks and research», en SMART, J. C. (Ed.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research,* vol. XI, Agathon Press, New York, 1996, pp. 1-46.

BULLOUGH JR., R. V.: «Pedagogical content knowledge circa 1907 and 1987: a study in the history of an idea», en *Teacher and Teacher Education,* 17 (2001), pp. 655-666.

CALDERHEAD, J.: «Reflective teaching and teaching education», en *Teaching and Teacher Education,* 1, 5 (1989), pp. 43-51.

CAMPANARIO, J. M.: «Asalto al castillo: ¿A qué esperamos para abordar en serio la formación didáctica de los profesores universitarios de ciencias?», en *Enseñanza de las Ciencias,* 2, 20 (2002), pp. 315-325.

CASHIN, W. E.; DOWNEY, R. G.: «Disciplinary differences in what is taught and in students' perceptions of what they learn and of how they are taught», en HATIVA, N.; MARINCOVICH, M. (Eds.): *Disciplinary Differences in Teaching and Learning: Implications for Practice.* San Francisco, Jossey-Bass, 1995, pp. 81-92.

CRUZ, M. A. DE LA: «Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas», en *Revista Interuniversitaria deformación del Profesorado,* 38 (2000), pp. 19-35.

COX, M. D.: *A department-based approach to developing teaching portfolios: Perspectives for faculty developers,* vol. 15. Stillwater, OK, New Forums Press, 1996.

DEWEY, J.: *How we think.* Chicago, Regnery, 1933.

EDGERTON, R. y otros: *The Teaching Portfolio: Capturing the Scholarship in Teaching.* Washington, D.C., American Association for Higher Education, 1991.

ESCUDERO, T.: *Enseñanza de la Física en la Universidad. La evaluación periódica como estímulo didáctico.* Madrid, INCIE/Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, 1979.

— «La formación didáctica del profesorado universitario. ¿Qué hemos aprendido en los últimos diez años?», ponencia presentada en el I Symposium sobre Didáctica Universitaria: *La calidad de la docencia en la Universidad.* Universidad de Santiago de Compostela, 2-4 de diciembre, 1999.

— «La evaluación y mejora de la enseñanza en la universidad: Otra perspectiva», en *Revista de Investigación Educativa,* 2, 18 (2000), pp. 405-416.

ESCUDERO MUÑOZ, J. M.: «La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 34 (1999), pp. 133-157.

FENSTERMACHER, G. D.: «The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching», en DARLING-HAMMON, L. (Ed.): *Review of research in education.* Washington, DC., American Educational Research Association, 1994, pp. 3-56.

FERNÁNDEZ, A.; MAIQUES, J. M.: La formación didáctica del profesorado universitario. ¿Qué hemos aprendido en los últimos diez años?, ponencia en el I Symposium sobre Didáctica Universitaria: *La calidad de la docencia en la Universidad.* Universidad de Santiago de Compostela, 2-4 de diciembre, 1999.

FERRERES, V. S.; IMBERNÓN, F. (Eds.): *Formación y actualización para la función pedagógica.* Madrid, Editorial Síntesis, S. A., 1999.

GARCÍA LLAMAS, J. L.: *Formación del profesorado. Necesidades y demandas.* Barcelona, Editorial Praxis, 1999.

GEDDIS, A. N.: «Transforming subject-matter knowledge: the role of pedagógical content knowledge in learning to reflect on teaching», en *International Journal of Science Education,* 6, 15 (1993), pp. 673-683.

GESS-NEWSOME, J.; LEDERMAN, N. B. (Eds.): *Examining Pedagogical Content Knowledge: The Construct and its Implications for Science Education.* Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 1999.

HARDY, T.; KIRKWOOD, V.: «Towards creating effective learning environments for science teachers: the role of a science educator in the tertiary setting», en *International Journal of Science Education,* 2, 16 (1994), pp. 231-251.

HARRIS, A. y otros: «A study of effective departments in secondary schools», en HARRIS, A. y otros (Eds.): *Organizational effectiveness and improvement in education.* Buckingham, Open University Press, 1997, pp. 148-170.

HEWSON, P.; HEWSON, M.: «An appropiate conception of teaching science: a view from studies of learning science», en *Science Education,* 5, 72 (1988), pp. 595-614.

HUTCHINGS, P.; SHULMAN, L. S.: «The scholarship of teaching», en *Change,* 31 (1999), 5, pp. 11-15.

IMBERNÓN, F.: Formación en la docencia universitaria, Conferencia pronunciada en el *Forum Telemático* de la Universidad de Barcelona.

JENKINS, A.: «Discipline-based educational development», en *International Journal for Academic Development,* 1, 1 (1996), pp. 50-62.

KEKÄLE, J.: «Preferred patterns of academic leadership in different disciplinary (sub)cultures», en *Higher Education,* 3, 37 (1999), pp. 217-238.

KEKÄLE, J.: «Quality assessment in diverse disciplinary settings», en *Higher Education* 4, 40 (2000), pp. 465-488.

KEKÄLE, J.: «Conceptions of quality in four different disciplines», en *Tertiary Education and Management,* 1, 8 (2002), pp. 65-80.

KINACH, B. M.: «A cognitive strategy for developing pedagogical content knowledge in the secondary mathematics methods course: toward a model of effective practice», en *Teaching and Teacher Education,* 18 (2002), pp. 51-71.

KNIGHT, P.: «A systemic approach to profesional development: learning as practice», en *Teaching and Teacher Education,* 18 (2002), pp. 229-241.

MARCELO, C.: «Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido», en MONTERO, L.; VEZ, J. M. (Eds.): *Las didácticas específicas en la formación del profesorado,* vol. I. Santiago de Compostela, Tórculo Edicións, 1993, pp. 151-185.

MARCELO, C. y otros: «Estrategias centradas en el profesor: supervisión clínica, investigación acción y apoyo profesional mutuo entre profesores», en ESCUDERO, J. M.; LÓPEZ, J. (Eds.): *Los desafíos de las reformas escolares.* Sevilla, Arquetipo, 1992, pp. 219-262.

MARTÍN DEL POZO, R.; RIVERO, A.: «Construyendo un conocimiento profesionalizado para enseñar ciencias en la educación secundaria: Los ámbitos de investigación profesional en la formación inicial del profesorado», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 40 (2001), pp. 63-79.

MEZIROW, J.: «How critical reflection triggers transformative learning», en MEZIROW, J. y ASS. (Eds.): *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning.* San Francisco, Jossey-Bass, 1990, pp. 1-20.

MORSS, K.; DONAGHY, M. E.: «Discipline-based academic: development through a tripartite partnership», en *International Journal for Academic Development,* 2, 3 (1998), pp. 136-145.

MURRAY, H. G.: «Low-inference Teaching Behaviors and College Teaching Effectiveness: Recent Development and Controversies», en SMART, J. C. (Ed.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research,* vol. XVI. New York, Agathon Press, 2001, pp. 239-272.

NEUMANN, R.: «Disciplinary Differences and University Teaching», en *Studies in Higher Education,* 2, 26 (2001), pp. 135-146.

PÉREZ, A. y otros (Eds.): *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica.* Madrid, Ediciones Akal, S.A., 1999.

QUINLAN, K. M.; AKERLIND, G. S.: «Factors affecting departmental peer collaboration for faculty development: Two cases in context», en *Higher Education,* 1, 40 (2000), pp. 23-52.

RIVAROSSA, A.; PERALES, F. J.: «La transformación de la pedagogía de los profesores universitarios de ciencias desde la reflexión: una propuesta innovadora», en

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 33 (1998), pp. 141-159.

ROTH, W. M.; TOBIN, K.: «Learning to teach science as practice», en *Teaching and Teacher Education,* 6, 17 (2001), pp. 741-762.

ROWE, K.; SYKES, J.: «The impact of profesional development on teachers' self perceptions», en *Teacher and Teacher Education,* 2, 5 (1989), pp. 129-141.

SCHÖN, D. A.: *The Reflective Practitioner. How professionals think in action.* New York, Basic Books Inc. Publishers, 1983.

— *Educating the Reflective Practitioner.* San Francisco, Jossey-Bass, 1987.

SHULMAN, L. S.: «Those who understand: Knowledge growth in teaching», en *Educational Researcher,* 2, 15 (1986), pp. 4-14.

SHULMAN, L. S.: «Knowledge and teaching: Foundations of the new reform», en *Harvard Educational Review,* 1, 57 (1987), pp. 1-22.

— «Teaching as community property: putting an end to pedagogical solitude», en *Change,* 6, 25 (1993), pp. 6-7.

STODOLSKY, S. S.: «A framework for subject matter comparisons in high schools», en *Teaching & Teacher Education,* 4, 9 (1993), pp. 333-346.

STORER, N. W.: «The hard sciences and the soft: some sociological observations», en *Bulletin of the Medical Library Association,* 1, 55 (1967), pp. 75-84.

— «Relations among scientific disciplines», en NAGI, S. Z.; CORWIN, R. G. (Eds.): *The Social Context of Research.* New York, Wiley, 1972, pp. 229-268.

THORNTON, S. J.: «Educating the educators: Rethinking subject matter and methods», en *Theory into Practice,* 1, 40 (2001), pp. 72-78.

VAN DRIEL, J. H. y otros: «Pedagogical content knowledge: an integrative component within the knowledge base for teaching», en *Teaching and Teacher Education,* 17 (2001), pp. 979-986.

VILLAR, L. M.: *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal.* Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 1990.

— (Coord.): *Un ciclo de enseñanza reflexiva.* Bilbao, Mensajero, 1995.

ZABALZA, M. A.: *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.* Madrid, Narcea, S. A., 2002.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P.: *Reflective teaching.* New Jersey, LEA, 1996.

TEORIZAR LA PRÁCTICA. ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO AL LUGAR DE LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS EN LA UNIVERSIDAD

JOSÉ LUIS ATIENZA MERINO (*)

RESUMEN. El lugar de las didácticas específicas en la universidad española es, como todos sabemos, muy reducido, en consonancia, por lo demás, con el escaso prestigio científico que tienen en ella las disciplinas psicopedagógicas. El presente texto se presenta como un intento de comprender algunos de los procesos que han conducido a que estas disciplinas ocupen ese lugar secundario en la jerarquía de las disciplinas universitarias, lo que supondrá, de hecho, interrogar la desconfianza e, incluso, el rechazo que los profesores de disciplinas de contenidos manifiestan, con frecuencia, hacia las áreas psicopedagógicas; pero, también, someter a escrutinio las motivaciones que explican el interés por las didácticas específicas de aquellos otros profesores que obtienen su legitimación científica con el cultivo de las mismas.

ABSTRACT. The space of specific didactics in the Spanish university is, as we all know, very limited in keeping with the low scientific standing of psychopedagogical disciplines. This article is an attempt to understand some of the processes that led these disciplines to get this secondary place in the hierarchy of university disciplines. Here we analyze the distrust, and even rejection, showed by professors of content subjects towards psychopedagogical areas of knowledge. We also study the motivations that explain the interest for these disciplines, showed by other professors who get scientific recognition with their promotion.

ALGUNAS CLAVES PARA COMPRENDER EL LUGAR ACTUAL DE LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS EN LA UNIVERSIDAD

Dando por hecho que la realidad es siempre más compleja de lo que los argumentos a los que nos agarramos para aprehenderla dejan adivinar, se me permitirá que –sin animo, pues, de ser exhaustivo– sugiera, al comienzo de este texto, dos importantes razones que pueden explicar el estatuto doblemente precario de las disciplinas que aquí nos ocupan: por un lado, la historia

(*) Universidad de Oviedo.

Fecha de entrada: 03-02-2003 Fecha de aceptación: 28-02-2003

singular de su emergencia académica; por otro, la organización y el funcionamiento de la estructura de los saberes curriculares.

La emergencia histórica de la disciplina

En cuanto a lo primero, sabemos que, en nuestro país, las didácticas específicas emergieron, preferentemente, en un espacio académico marginal y marginado, las escuelas universitarias de magisterio, en los años en los que éstas aún se denominaban escuelas universitarias de formación del profesorado. A este *handicap* de carácter topológico presente ya en su origen, que se funda en una ausencia –designada desde fuera por los que detentan el capital cultural universitario dominante: los profesores de las facultades y los departamentos de disciplinas de los que estos formaban parte– de distinción académica, se le añade otra desventaja, de signo gremial en este caso, puesto que fueron generadas por las conductas interesadas de una parte de los propios actores hegemónicos de ese espacio marginal. En efecto, gran parte de los departamentos de didáctica que se crearon entonces en las universidades españolas se constituyó como resultado de un confuso reflejo defensivo de los propios profesores de las actuales escuelas universitarias de magisterio: en unos casos, porque se sabían o se suponían rechazados por sus colegas de facultades, en otros, porque, por diversas causas –riesgo de pérdida de identidad, para algunos, pero también, para otros, miedo a una exigencia académica que supuestamente los sobrepasaría–, temían integrarse en los departamentos de disciplinas. El hecho es que, con demasiada frecuencia, dichos profesores se conjuraron para crear departamentos de didáctica, cuyos miembros eran, paradójicamente, en su mayoría, profesores de disciplinas y no didactas de las mismas. Este turbio origen explica que las didácticas específicas, por un lado, sean aún hoy huéspedes incómodos y no deseados en los raros casos en los que se integraron en departamentos universitarios ya constituidos –¡incluso cuando éstos se denominaban departamentos de ciencias de la educación!– y, por otro, que, allí donde se cobijaron en departamentos de nueva planta, formados exclusivamente por profesores de escuelas universitarias de magisterio, su heterogénea composición haya lastrado gravemente su propio desarrollo durante años.

La configuración de los saberes curriculares

En lo que se refiere a la segunda de las razones anunciadas como explicación del precario estatuto de las didácticas específicas, reflexionaré sobre ella aquí, brevemente, desde tres ángulos distintos, remitiéndome, por un lado, a las ya clásicas parejas de conceptos bernstianos de *clasificación/encuadre, código serial/código integrado* y *solidaridad orgánica/solidaridad mecánica;* por otro, a los dos criterios youngianos de «jerarquización» de las ciencias, a saber, el hecho de que estén más o menos fundamentadas en el código escrito y su grado de posibilidad de evaluación formal; y, finalmente, a la evolución de las concepciones sobre la ciencia y los saberes disciplinares.

Bernstein (1975a, 1975b), como se sabe, plantea, en primer lugar, que los saberes curriculares pueden ser analizados, de un lado, desde la perspectiva de su clasificación, es decir, de su *compartimentación,* punto de vista que implicaría a la estructura profunda de los currículos, y, de otro, desde el ángulo de su *encuadramiento,* esto es, desde un punto de vista que permitiría dar cuenta de lo que, en el marco de la relación pedagógica, obedece o escapa, según sea el caso, al control de los profesores y de los alumnos en lo que respecta a las decisiones sobre los contenidos

a transmitir y la organización de los mismos. Esta segunda perspectiva implicaría a la estructura profunda de la pedagogía.

El segundo par conceptual que Bernstein utiliza para comprender el funcionamiento de la cultura académica permite dar cuenta de los resultados de la dinámica existente entre los elementos del primero y designa, por una parte, un modo de relación entre el profesor y el alumno que potencia el autoritarismo del par *clasificación/encuadre* y se funda en la rigidez de las clasificaciones y los encuadres *(código serial,* que propicia relaciones verticales), y, por otra, un modo de relación que otorga una mayor autonomía a los alumnos, y que es posible porque la flexibilidad de la clasificación y los encuadres de los saberes curriculares es mayor *(código integrado,* que impulsa y se nutre de relaciones horizontales). Nótese que, contra lo que podría parecer, el profesor no es más autónomo que los alumnos allí donde puede ejercer más su poder, pues, en definitiva, como observa Forquin (1996) muy pertinentemente cuando comenta los planteamientos de Bernstein, este poder lo ejerce realmente por delegación de la institución académica a la que él mismo está sometido, y esto condiciona muy estrechamente su actuación[1]. Parecería, pues, que no sólo los alumnos, sino también los profesores sacarían ventajas de un funcionamiento según el código integrado. Pero el funcionamiento serial tiene ventajas para los profesores: les ayuda a progresar más eficazmente en su carrera; les permite una mayor economía energética, ya que facilita la gestión de las aulas (al convertirlas, fundamentalmente, en ámbitos de transmisión de contenidos predeterminados) y el ejercicio de la investigación (al reducir al mínimo el trabajo en equipo para ajustar objetivos, procedimientos, y métodos de trabajo y de evaluación, etc.); y les otorga un mayor acceso a las fuentes de financiación de dicha investigación, siempre más complacientes con las concepciones clasificatorias más rígidas de las ciencias, por ello, supuestamente más rigurosas... La *cultura común* científica de los actores del campo –a la que me referiré de manera más amplia al final de este artículo en relación con el ámbito de las didácticas específicas– es, así, mucho más fácil de constituir, pero también mucho más indefinida, mucho menos consistente: las negociaciones entre los actores se hacen de modo casi implícito, porque el consenso es previamente dado y porque las confrontaciones por razones ideológicas son casi inexistentes, debido a que no parece necesario explicitar las diferencias de ese tipo para colaborar en investigaciones comunes planteadas desde la perspectiva serial[2]. De modo que, aún cuando desde un ángulo ideológico algunos

---

(1) Esta dependencia es real, administrativa. Pero, además, hay otra dependencia menos evidente, simbólica, a la que está sometido el profesor, a saber, el prestigio de los autores sobre los que construye su discurso. Lacan, en su teoría de los cuatro tipos de discurso –el del amo, el del histérico, el del analista y el del universitario– subraya cómo el discurso del universitario obtiene su autoridad en el hecho de someterse y ponerse al servicio del saber del amo, del «maestro», es decir, de los saberes constituidos, en cuya posesión, esto es, en el ejercicio de fidelidad a los mismos, se funda la autoridad del profesor. Otra forma de expresar, como se ve, aquello que Kuhn había denunciado al explicar el funcionamiento de los paradigmas científicos.

(2) No nos extrañamos, por ello, de ver –¡y de vernos!– con frecuencia trabajar en proyectos de investigación que reúnen a personas de ideologías dispares. Lo cual no deja de tener sus ventajas, porque, si hubiese que explicitar las ideologías y llegar a acuerdos sobre ellas, la libertad ideológica de los sujetos sería menor, o, al menos, vivida como tal.

profesores puedan tener interés en desarrollar sus acciones de enseñanza e investigación según comportamientos propios de una dinámica horizontal, la del código integrado, en su carrera profesional todo los invita a operar de acuerdo con la dinámica vertical, que es la que corresponde al código serial.

La última pareja de conceptos –*solidaridad orgánica* y *solidaridad mecánica*– la toma Bernstein de Durkheim, y es, prácticamente, otro modo de formular los contenidos designados ya por el par anterior. En esta pareja, la primera expresión designa relaciones regidas por la complementaridad entre individuos, más que por la neutralización de las diferencias en la aceptación de principios o valores comunes, y la segunda relaciones orientadas por el respeto a prescripciones previas fuertemente reglamentadas conducentes a asegurar la imposición de valores comunes. La solidaridad orgánica implica, pues, la ruptura de la compartimentación disciplinar, el desbordamiento de las divisiones tradicionales de las materias y una dimensión interdisciplinaria; y conlleva una diversificación y reformulación continua de los papeles del profesor y los alumnos.

Se habrá observado que entre código serial y código integrado, y también entre solidaridad mecánica y solidaridad orgánica, hay un deslizamiento desde una concepción de los currículos, las relaciones pedagógicas y la construcción de los campos disciplinares centrada en el objeto, la materia y los contenidos a una concepción centrada en el sujeto, los actores y los procedimientos. Esto se corresponde con lo que globalmente ha ido ocurriendo, en general, en el ámbito de la pedagogía y, en particular, en el de las didácticas específicas, aunque no ha dado lugar, en la mayoría de los casos, a un cambio sensible de la estructura jerárquica de los saberes académicos en el conjunto de la comunidad universitaria.

Young nos proporcionó hace ya tiempo (1971) dos interesantes pistas para entender este inmovilismo, al señalar que las razones que explican el mayor o menor prestigio de las disciplinas tienen que ver, como ya anunciamos, con el hecho de estar más o menos fundamentadas en el código escrito –y no en el oral–, y con su mayor o menor aceptación de procedimientos formales de evaluación. Lo que, naturalmente, quiere decir que cuanto más literatura científica existe sobre una disciplina más cientificidad parece otorgársele a ésta, y, por lo tanto, más alto es el lugar que ocupa en la jerarquía de los saberes; pero, sobre todo, indica que los saberes son concebidos como tanto más elevados cuanto más se accede a ellos y más se da cuenta de ellos mediante la lectura y la escritura, mediante, pues, un tipo de actividad solitaria que implica *una individualización creciente de la relación con el saber (y) supone y favorece también la abstracción, el distanciamiento respecto a la experiencia inmediata, el debilitamiento de los vínculos entre el individuo y el mundo natural y social* (Forquin, *op. cit.*, p. 105). No es casual que la llamada matemática pura –discurso lo más alejado que imaginarse pueda del código oral, puesto que la escritura, que es su modo de expresión privilegiado, no es en ningún modo reflejo o transposición del código oral, como es el caso, de un modo u otro, de otros lenguajes científicos– sea con frecuencia considerada como la más excelsa y exacta de las ciencias. En cuanto al criterio de excelencia constituido por la capacidad de un saber de ser evaluado formalmente, no parece que sea necesaria argumentación alguna: cuanto menos sometida está al juicio variable del sujeto, con más apariencia científica se presenta un área de conocimiento. Estos dos criterios pueden hacer entender que, tradicionalmente, hayan sido elevados a lo alto de la jerarquía de los saberes aquellos que más se entran en el objeto.

La evolución de las concepciones científicas

Llama la atención que, básicamente, este último planteamiento no se haya visto afectado por la evolución de las concepciones sobre la ciencia que, sin embargo, han ido pasando progresivamente desde una epistemología centrada en el objeto a otra centrada en el sujeto. Es de esa manera esa manera como, a nuestro entender, puede caracterizarse el proceso que va desde las concepciones positivistas de Compte, primero, y de la Escuela de Viena, después, hasta las subjetivistas de la sociología de la ciencia –y, más allá de ellas, las que es posible adoptar a partir de los planteamientos psicoanalíticos–, pasando por el falsacionismo popperiano y el historicismo kuhniano.

Si, en efecto, el positivismo cree en la posibilidad de verificar empíricamente lo acertado de los hechos enunciados, que son el resultado de la confianza ciega en la capacidad de observación de los sentidos y en los procesos inductivos consiguientes (Chalmers, 2000); y el falsacionismo pone su fe en la capacidad de la ciencia no para alcanzar verdades, pero sí para descubrir errores; la teoría de las revoluciones de los paradigmas científicos de Khun (1970) arroja ya una duda esencial sobre la objetividad de la ciencia al constatar crudamente que *quienes proponen los paradigmas practican sus profesiones en mundos diferentes,* hasta el punto de que *ven cosas diferentes cuando miran en la misma dirección desde el mismo punto* (p. 233). Esta apertura a la importancia decisiva de la presencia de la subjetividad del investigador en la construcción de los conocimientos científicos será llevada a una radicalidad máxima por los sociólogos de la ciencia al afirmar que *los puntos de vista de los científicos [...] son a menudo tan diferentes los unos de los otros como las ideologías subyacentes a las diferentes culturas* (Feyerabend, 1970, p. 270) o que los juicios científicos *son el resultado de complejos procesos sociales emplazados en un determinado medio ambiente* (Woolgar, 1988, p. 27). Los procesos de construcción de saberes son, en último término, procesos dialécticos donde objeto y sujeto se modifican y se recrean mutuamente, pues *el sujeto no es un espíritu puro situado fuera del mundo sino una entidad inseparablemente vinculada al mundo que está conociendo* (Kojève, citado por Gori, 1996, p. 113).

Este proceso de «subjetivización» de la ciencia ha sido muy útil a las ciencias humanas, y, por lo tanto, como veremos, a las didácticas específicas, pues les ha permitido exigir el derecho a compararse en rigor científico a las ciencias empíricas, al hacer radicar ese rigor no en el nivel de objetividad alcanzable –tradicionalmente predicado de las últimas y rehusado a las primeras, pero ahora sustraído a ambas– sino en el respeto de los principios del método científico, es decir: sujeción a un protocolo (identificación del ámbito, formulación del problema, elaboración de un modelo teórico, deducción de las consecuencias, verificación de hipótesis y validación-reajuste del modelo), a determinadas reglas y procedimientos (observación, experimentación, análisis, formalización y, si fuese posible, «matematización»), y a una deontología profesional (espíritu crítico, imparcialidad y rigor) (Bunge, 1959).

Ahora bien, la epistemología del conocimiento de raigambre meta-psicológica[3], no se contenta con este nivel de «subjetivización», pues considera que sigue fundado en una confianza sin fisuras en el razonamiento lógico. Freud (1973) cuestiona

(3) Así es como denomina Freud al nuevo territorio conceptual que inventa con los *constructos* psiconalíticos.

también este último reducto al afirmar que toda ciencia nace del sueño, de modo que *la determinación consciente es como superficial y encubre por completo a la otra que se esconde tras ella* (p. 1.311). La afirmación de la existencia –como componente básico de las acciones de los individuos– de ese «pliegue de la conciencia» que es el inconsciente coloca así la subjetividad más radical –aquella que escapa al consciente mismo del sujeto– en el origen tanto de la curiosidad científica, como de la interpretación de los resultados, que no pueden ser independientes de las determinaciones operadas por el inconsciente respecto a las opciones y afinidades epistemológicas (Gori, 1996).

Primeras conclusiones sobre el estatuto científico de las didácticas específicas

¿Cómo situar a las didácticas específicas dentro de este panorama? Sin necesidad de negociar, por el momento, una definición precisa de estas disciplinas podemos sospechar ya que, siendo como son, por su misma esencia, disciplinas praxeológicas, habrán de caracterizarse, diríamos, de modo natural, por encuadrarse en un modo de clasificación o compartimentación de los saberes curriculares poco rígido y que dicho encuadramiento será abierto y dinámico, lo que quiere decir que se regirán por el código integrado más que por el serial y por la solidaridad orgánica más que por la mecánica.

Igualmente, nos inclinaremos a conceder que se trata de disciplinas alejadas de las virtudes que las podrían situar en un lugar destacado de la jerarquía de los saberes, porque en ellas está implicado más el código oral que el escrito y su capacidad de evaluación formal es muy relativa. De hecho, las didácticas específicas estudian, fundamentalmente, situaciones discursivas dentro de contextos muy concretos y, por ello, cambiantes, en las que intervienen, como luego veremos, multitud de variables, algunas incluso no susceptibles de ser identificadas, por lo que se hace muy difícil someter los resultados de sus operaciones de construcción de conocimientos a una evaluación formalizada.

En fin, estas áreas de conocimiento encuentran su amparo científico en las concepciones subjetivistas de la ciencia. Más aún, se puede decir que las didácticas, junto con otras disciplinas de intervención caracterizadas por el fuerte componente del factor humano, han participado y participan activamente en la construcción de una nueva orientación del estatuto del saber, una orientación que plantea *una síntesis o, más probablemente, una articulación entre tres procesos epistémicos ordinariamente separados: el que produce saberes conceptuales por objetivación y denominación, el que produce sentido por distanciación y regulación reflexiva y el que está implicado en la acción* (Charlot, 1990, p. 36).

Pero todo esto exige un mayor desarrollo si no queremos correr el riesgo de caer en la simplificación, lo que ocurriría si dejásemos creer que las correspondencias que acabamos de establecer son todas las que las distintas concepciones de la didáctica permiten. Vamos a ver que no es así.

Didáctica o Pedagogía

Pero, antes, puede ser interesante tomar posición en lo referente a la separación o identificación entre las que me parece son las dos «subdisciplinas» –o las dos denominaciones de una misma disciplina, si llegásemos a concluir que existe una identificación de ambas– más significativas del campo constituido por las ciencias de la educación: didáctica y pedagogía.

Para algunos (Houssaye, 1997), existiría una identificación entre ambas, hasta

el punto de que su diferenciación no se debería más que a querellas de escuelas: *Su diferencia esencial se resume a la voluntad de diferencia, cada uno reprochando al otro lo que no quisiera que le fuese reprochado a él. Los didactas reprocharán a los pedagogos tener un proyecto demasiado vago y demasiado empírico; los pedagogos reprocharán a los didactas tener un proyecto demasiado particular en cuanto al contenido y al procedimiento* (p. 89).

Para otros, los que caen bajo la crítica anterior, pedagogía y didáctica se ocuparían de ámbitos diferentes. Esta dicotomía es concebida de distintos modos:

- La pedagogía (Astolfi, 1997, p. 69-70) se ocuparía de la dimensión cálida o praxeológica de la relación de enseñanza-aprendizaje *(la gestión práctica de las acciones en situación y [...] su justificación)* y la didáctica de su lado frío o científico –lo que supondría reducir el campo respecto a la pedagogía, y sería *la condición para escapar al carácter inmanente de la práctica.*
- La pedagogía se centraría en lo que tiene que ver con la ley y el poder en las relaciones de enseñanza; la didáctica en lo que toca a los saberes (Delevay, 1977).
- La didáctica estudiaría la racionalización de la enseñanza, su puesta en forma; la pedagogía su puesta en práctica. Lo que querría decir que la didáctica se responsabilizaría de la parte científica de la práctica educativa y la pedagogía de la parte práctica (Altet, 1994 y Tonchon, 1993).
- La didáctica se centraría en el ámbito de lo relacionado con la instrucción, en la situación de enseñanza; la pedagogía en lo que no es instrucción de esa misma situación (Galatanu, 1996).

En realidad, independientemente del modo en que se concrete la separación de ambas disciplinas, todos los modelos aquí citados concuerdan, implícitamente, en concebir la didáctica como una manera más moderna de denominar la pedagogía. Modernidad significa aquí «cientificidad» o aspiración a ella. La emergencia y el asentamiento de la denominación «didáctica» acontece cuando el estudio de las interacciones de enseñanza-aprendizaje se vuelve cada vez más complejo, más técnico, y amplía y fortalece su penetración en los departamentos universitarios. De este modo, ironiza Houssaye, la didáctica sería una *pedagogía de la distinción* (p. 89).

Es precisamente contra este elitismo contra lo que se dirigen las aceradas palabras de Galisson (1998) cuando defiende el carácter complejo de lo que él denomina «didactología»[4], que no puede aceptar ninguna de las divisiones que acabamos de citar:

> [la didactología]... se opone al reduccionismo ambiente, que consiste, en el nombre

(4) Robert Galisson acuñó hace años, en 1985, ese término, realizando con esta invención lexicográfica uno más de los muchos gestos con los que durante treinta años se ha esforzado en construir una didáctica de las lenguas y de las culturas liberada de cualquier servilismo. Christian Puren (1997), que trabaja en la misma dirección, utiliza dicho vocablo para nombrar el nivel superior de ese campo disciplinar –trasladable a cualquier didáctica específica–, que estaría compuesto, además, por otros dos niveles: el metodológico y el didáctico. La metodología constituye el nivel inferior, el de la práctica concreta; el nivel intermedio es el de la didáctica propiamente dicha, y sería generado por las actividades intelectuales de distanciamiento de la práctica –por ello, Puren lo denomina también nivel meta-metodológico– que permiten comparar entre sí metodologías, realizar la historia de las mismas, etc.; por su parte, la didactología –o meta-didáctica– designaría las operaciones de reflexión sobre los planteamientos epistemológicos, ideológicos, éticos que permiten entender las decisiones de tipo didáctico.

de la ciencia, en liberarse del peso de aquella parte de los problemas que los hace insolubles, a reducirlos a su expresión más simple y a centrarse en las soluciones cuya coherencia global es tentadora pero ilusoria, en la medida en que no puede dar cuenta de la complejidad de los hechos. Asumir lo real en nombre de la complejidad supone, al contrario, reconocer los límites de la «ciencia», jugar al difícil juego de las soluciones incompletas, diversas e incluso imposibles. En didactología, la contextualización, en cuanto práctica que sistemáticamente amplia y elimina las fronteras del espacio estudiado, que dilata el objeto de estudio hasta la dimensión del medio que condiciona su existencia, constituye el antídoto del reduccionismo y la garantía de una exigente toma de conciencia de la complejidad (pp. 91-92).

Yo optaré por identificar «didáctica de» y «pedagogía de», admitiendo que el segundo término ha ido cediendo terreno respecto al primero, de modo que pocos son los que hoy hablan de pedagogía de las ciencias sociales, la lengua, o el francés, en lugar de didáctica de... Ahora bien, el carácter científico o no de la disciplina, que Galisson da por entendido, aún desmarcándose de un cientificismo positivista, en la cita anterior, es otra cuestión y, por ello, merece un estudio aparte en el marco del recorrido sobre la historia de la ciencia que hemos hecho anteriormente.

LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS, ENTRE LA «TEORIZACIÓN» INTERNA Y LA «TEORIZACIÓN» EXTERNA

La implantación de las didácticas específicas en la universidad española no sólo se ha hecho, fundamentalmente, desde los ámbitos más marginales de la institución, como ya hemos visto, sino que se ha resuelto de manera distinta según los casos, dependiendo de si se ha realizado desde esos espacios poco prestigiados –es decir, desde los nuevos departamentos de didáctica o las áreas de didáctica de los departamentos de pedagogía o de ciencia de la educación– o desde las disciplinas –por lo tanto, fundamentalmente, desde los más prestigiados departamentos disciplinares clásicos. Esta distinta constitución, por lo demás, sigue, en buena parte, aceleradamente, procesos evolutivos similares a los que se han dado en otros lugares en los últimos cincuenta años.

Si atendemos a lo ocurrido en el caso concreto de la didáctica de las lenguas extranjeras, que es el que conozco mejor, es interesante ver cómo, desde finales de los años cuarenta hasta hoy, en nuestros medios universitarios, la evolución histórica del panorama se ha concretado en tres etapas.

Veamos, pues, esa evolución y esta concreción:

Primera etapa

Durante la primera etapa de invención de la disciplina, a partir de finales de los años cuarenta y principio de los cincuenta, la didáctica de las lenguas extranjeras, en su decidida voluntad por adquirir una legitimidad científica, se ofrece como campo de aplicación al servicio de los intereses de la recién consagrada lingüística. Necesita reconocimiento científico, y lo busca haciéndose apadrinar por aquella de las ciencias ya reconocidas –la lingüística– que parece tener más relación con su propio ámbito específico: el aprendizaje de una lengua. La conjunción de la práctica de la enseñanza de lenguas con los principios de la lingüística de Saussure –el estructuralismo– y de Bloomfield –el «distribucionalismo»– (además de con algunos elementos del conductismo skinneriano) dará lugar a la elaboración de una serie de principios de intervención en el aula que construirán un campo disciplinar denominado «lingüística aplicada», del que se desprenderán metodologías supuestamente científicas de

enseñanza de las lenguas: la audio-oral y la audio-visual.

Segunda etapa

La segunda etapa, que, naturalmente, se va constituyendo progresivamente, en un largo y complejo proceso que confirma las intuiciones kuhnianas, deriva, por un lado, del negativo balance de los resultados de la aplicación de las metodologías anteriormente referidas –aceptación implícita de que la problemática de la enseñanza-aprendizaje de una lengua era algo más complejo de lo que los principios estructuralistas y conductistas dejaban suponer; y, por otro, de la necesidad que los nuevos especialistas de la recién nacida disciplina tenían, para afianzarla en el orden universitario, de buscarle una identidad que no dependiese únicamente de la legitimidad otorgada, fundamentalmente, por la lingüística. Se considera en esos años (a partir de 1970) que una rica diversidad de disciplinas de referencia parece dar mejor cuenta de la complejidad de la práctica y ofrecer una mayor autonomía a la disciplina. La «pluridisciplinaridad», el «multiaplicacionismo» substraerían la disciplina del control de una única de ciencia, asegurándole así, aparentemente, una identidad más fuerte, que estaría fundamentada, precisamente, en la pluralidad de las fuentes de las que bebe. La didáctica de las lenguas, se dice entonces, se construye «en la encrucijada de las ciencias humanas». De ahí los complicados y ricos mapas del campo de la didáctica así definida que surgen en los años sucesivos[5]. Emancipada de la lingüística, el nuevo nombre de la disciplina será, pues, «didáctica de las lenguas».

Tercera etapa

La tercera etapa, inaugurada en torno a 1990, se caracteriza por la voluntad de dar un paso más hacia la autonomía científica del campo disciplinar. Su esencia, consiste, por un lado, en afirmar, que ninguna ciencia puede ser considerada disciplina de referencia de la didáctica de las lenguas, porque ello supondría un enfeudamiento de ésta que le arrebataría la posibilidad de constituirse en disciplina autónoma, y, por otro, en conceder a los contextos de aprendizaje el protagonismo máximo en la construcción de la disciplina. Desde la práctica, podrán utilizarse, cuando se crea oportuno, las ayudas conceptuales más diversas. Además, la etiqueta se enriquece con una referencia explícita a la cultura, con la que se alude no sólo a la cultura o culturas de la lengua «meta», sino también a la cultura o las culturas de la lengua materna de los aprendices: la didáctica de las lenguas no puede no tener en cuenta los hábitos culturales –en especial los hábitos escolares, de aprendizaje, etc.– de los aprendices. La disciplina se denominará a partir de ahora «didactología/didáctica de las lenguas y de las culturas». Galisson (1999) proclama la encarnación y la democratización del campo:

> La recién llegada quiere estar a la escucha de la base, a la disposición de los que viven cotidianamente y creativamente las realidades de la clase. Su ambición primera es colmar el foso de desprecio que separa la teoría de la acción. De modo que reivindica, para los enseñantes que lo desean, el acceso a las responsabilidades del investigador (y ello a fin de que puedan *preservar* y activar su creatividad –en lugar de esterilizarla en contacto con los productos *passe-partout,* fabricados en otros lugares por otros). Es por ello por

(5) Una de las últimas muestras de este tipo de mapas, que yo mismo he contribuido a difundir –y a criticar– puede verse en M. Pothier: «Formation à la recherche et recherche de la formation en didactiqe», en *Etudes de Linguistique Appliquée,* 123-124, 2001, pp. 385-392.

> lo que este enfoque de la didáctica es ante todo un acto democrático al servicio de los más indigentes (que son también los más concernidos por los problemas de los que se ocupa), una suerte de sesión de recuperación, para darles la oportunidad de acceder a la palabra y de hacerse oír (p. 76).

Como se ve, esta tercera etapa supone también un replanteamiento de la formación del profesorado, y no sólo en relación con los contenidos. Pero de eso no nos es posible hablar aquí.

La situación de las didácticas específicas en la universidad española, en el marco evolutivo qua acabo de resumir, podría caracterizarse en este momento por la existencia de una polarización entre el primero y el segundo de los modelos, el primero, cultivado prioritariamente por los departamentos disciplinares y, el segundo, por los de didácticas específicas (o por las áreas respectivas de los departamentos de pedagogía o ciencias de la educación). Por su parte, el tercer modelo no tiene una implantación significativa.

¿Cómo explicar esta polarización? Como resultado, entiendo yo, de las confrontaciones entre los distintos capitales culturales que se oponen en los combates hegemónicos por alcanzar la distinción científica.

En los departamentos disciplinares, las didácticas específicas que les corresponden pueden difícilmente legitimarse si, admitiendo la radical subjetividad de los procesos de aprendizaje, convocan para su construcción a las distintas ciencias humanas. El proyecto de construcción de una didáctica de las lenguas, por ejemplo, desde dichos departamentos de filología sitúa a estos ante un dilema casi irresoluble: la filología y la lingüística, que procede de aquélla, han obtenido su legitimidad científica eliminando al máximo las parcelas de subjetividad, reclamando, por tanto, para sí las concepciones positivistas de la ciencia[6]. Para ellos, pues, la didáctica de las lenguas, no puede concebirse –si aspiran a que posea la misma entidad científica– más que como un campo de aplicación de la disciplina madre, cuya nobleza es la única promesa de ennoblecimiento del campo emergente. Pero ello va en detrimento de la autonomía como disciplina de la didáctica específica. Su sometimiento al modelo positivista de la ciencia choca con su lógica aspiración a diferenciarse y tener señas de identidad propias. En realidad, se puede decir que la didáctica que se construye desde los departamentos disciplinares queda fosilizada en la primera etapa de emergencia de todas las ciencias, la etapa técnica[7], en este caso, la metodología. Desde los descubrimientos «científicos» de la ciencia madre, se proponen aplicaciones metodológicas al campo de la enseñanza de la disciplina sin que ninguna dinámica interna permita la teorización del campo, convertido en un lugar neutro de encuentro entre el objeto disciplinar y el sujeto aprendiz transformado él mismo en objeto. Ahora bien, sólo al precio de la aceptación de su singularidad, que es su radical subjetividad, le es posible a dicho campo constituirse, progresivamente, en una disciplina científica.

Esta segunda línea de actuación es precisamente la que ha servido de soporte al

---

(6) Xosé Lluis García Arias se convierte en portavoz de la mayoría de la corporación de los lingüistas cuando –en el prólogo al *Manual de Sociolingüística* de X. A. González Riaño (Uvieu, Academia de la Llingua Asturiana, 2002) escribe, recientemente: *La llingüística [ye] de xuru la más científica de les humanidaes.* (La lingüística es, sin duda, la más científica de las humanidades).

(7) Ver a este propósito, por ejemplo, Bueno (1995): *una ciencia comienza siempre por operaciones, por la construcción de objetos de una manera y de unas características determinadas: la aritmética procede de las operaciones comerciales, la geometría de la agrimensura, la química de la cocina... y la didáctica, proponemos nosotros, de metodología.*

desarrollo de las didácticas específicas en los jóvenes departamentos de didácticas o en los más amplios de pedagogía o ciencias de la educación, que a veces acogen estas disciplinas. Y, en su lucha por hacerse un hueco en la jerarquía de las disciplinas universitarias, se han acogido a las concepciones subjetivistas de la ciencia, de las que obtienen la legitimación que necesitan. Más aún, como ya hemos dado a entender, podría decirse que las didácticas específicas se han convertido en punta de lanza de la orientación científica que acepta como uno de los componentes básicos de las realidades estudiadas, y de los que las estudian, el peso de la subjetividad –de la historia personal– de los actores. Naturalmente, no se atreven a llevar las consecuencias de esto al extremo, como hace la metapsicología, negándose, para no disolverse, a la última de las operaciones lógicas del proceso: tomar conciencia de que el objeto y la ciencia «subjetivizados» forman parte de las re-presentaciones del sujeto que construye el campo. Se niegan, así, a relativizar sus propios movimientos «relativizadores». En cambio, lo que hacen es taponar por todas partes el objeto agujereado, proponiendo para su entendimiento, es decir, para dominar su tendencia a dispersarse y ser imprevisible, a escapar del control, no ya una ciencia madre, sino una madre polimorfa: el conjunto de las ciencias humanas, además de la ciencia disciplinar que da nombre a la didáctica –lingüística, matemáticas, química...

Es esta inconsecuencia lo que algunos denuncian al liderar la apertura de una nueva etapa –la tercera, antes descrita– en la evolución de las didácticas específicas, que supone una verdadera ruptura epistemológica. El objeto queda reducido a la mínima expresión y el sujeto es entronizado, y ocupa prácticamente todas las funciones relacionadas con la construcción del campo de la didáctica. Para Galisson y Puren (1999) se trata de una auténtica querella entre los antiguos –los «aplicacionistas», pertenezcan a la primera etapa o a la segunda– y los modernos –los «autonomistas», defensores del tercer modelo. Una querella entre un modo de *«teorización» externa* de la disciplina –propio de los «aplicacionistas»– y un modo de *«teorización» interna* –propio de los «autonomistas».

Lo que la «escuela» autodenominada «autonomista» sostiene es que las didácticas específicas, como disciplinas de intervención o praxeológicas que son, no pueden construirse a partir de una *teorización interna* realizada desde la práctica. Todo lo que sea hacerlas depender de una o varias disciplinas ya constituidas supone someterlas a la perversión que representa la *teorización externa* o el aplicacionismo.

¿No hay modo de escapar a esta trágica confrontación? En lo que a mí respecta, creo que entre ambas posiciones es posible imaginar otras, definidas no por el desgarro trágico, sino por la tensión dramática, por el entendimiento –en el sentido habermasiano del término (Habermas, 1981). A esta vía de entendimiento podemos acceder a través de una reflexión crítica sobre la noción de prácticas de «teorización» disciplinar.

DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS COMO PRÁCTICAS DE «TEORIZACIÓN» DE PRÁCTICAS

La especificidad de los saberes didácticos como saberes sobre prácticas

Una primera manera de intentar escapar al destino trágico al que la oposición «teorización» interna-«teorización» externa nos quiere forzar es interrogar la especificidad última de las didácticas específicas. Utilizaré para responder a esta pregunta la misma respuesta que para el caso –más amplio– de las ciencias de la educación, desgarradas

por el mismo conflicto, propone A. Bruston: lo que las define es *la circulación entre los diferentes órdenes de investigación y de técnicas* que tienen que ver con la educación (citado por Charlot, 1991, p. 87). Así planteadas las cosas, ya no se trataría de saber qué son idealmente las ciencias de la educación, y, en el caso que nos ocupa, el de las Didácticas Específicas, cuál de los tres modelos –el «aplicacionista» disciplinario, el «aplicacionista» multidisciplinario o el autonomista de «teorización» interna– serviría mejor a la construcción del campo, en cuál de los tres residiría la sede de la legitimidad del ámbito de conocimiento, sino de determinar qué saberes específicos relacionados con la educación producen.

¿Y cuáles son los saberes específicos relacionados con la educación que producen las ciencias de la educación y, de manera más precisa, las didácticas específicas? Saberes sobre las prácticas de enseñanza de... la lengua, las matemáticas, las ciencias sociales... ¿Y de qué dependen los saberes producidos? Del objeto estudiado, naturalmente, pero también de los instrumentos utilizados. Ahora bien, el objeto es complejo. Lo que quiere decir, como lo subraya Charlot, que

> las prácticas son por naturaleza pluridisciplinares (ponen en juego fenómenos cognitivos, relacionales, sociales...) y contextualizadas (son eminentemente sensibles a las diferencias entre las situaciones y a las variaciones constantes de cada situación) y por ello complejas. Es impensable querer comprender una práctica, y más aún llegar a ser capaz de gestionarla adecuadamente, recurriendo a una sola disciplina. Si el análisis de la práctica no es únicamente una oportunidad para hacer progresar un saber disciplinar, si el interés se centra en la propia práctica, es preciso interrogar al conjunto de las dimensiones de ésta. Al ser pluridisciplinares [...], las ciencias de la educación son particularmente aptas para analizar las prácticas (o las situaciones que tienen las mismas características que las prácticas) *(op. cit.,* p. 85).

Parece, pues, difícil escapar a lo que se nos presenta como una evidencia: que las didácticas específicas son, necesariamente, disciplinas encrucijada, pero no es tanto esta «pluridisciplinaridad» lo específico de ellas, sino, más precisamente, como ya ha quedado dicho, *su capacidad para producir saberes específicos sobre las prácticas,* hasta el punto de que de ello depende su legitimidad como disciplinas.

Las teorías externas como referencias internas implicadas

Si, ahora, partimos de esta idea de complejidad de la práctica –sobre la que, con razón, se apoyan los defensores de la «teorización» interna–, y subrayamos, como ellos lo hacen, la importancia del recorrido, del proceso, e insistimos en la diversidad de dichos recorridos y procesos, no parece lícito, sin embargo, universalizar un único modelo de «teorización» interna del campo. ¿En nombre de qué rehusar como ilegítimas otras *prácticas* –subrayo el término– de «teorización» del campo? Por ejemplo, la que sugiere Sachot (1997) cuando defiende que *existe un vínculo intrínseco entre disciplina e investigación científica. Una disciplina, para constituirse como tal, encuentra su fundamento formal en la lógica que preside la elaboración científica. Si la palabra «disciplina» tiene un sentido, uno de sus fundamentos internos posibles debe venir necesariamente de la ciencia o de las ciencias que tienen por objeto la materia o las materias de las que esta disciplina está constituida. Lo que no quiere decir que exista una identificación entre una disciplina y una ciencia, ni que una ciencia pueda ser considerada como disciplina madre (la matriz) [...]. Dicho de otro modo, cada disciplina de enseñanza* implica *como* referencia interna *una o varias disciplinas científicas* (pp. 64-65). Las matemáticas estarían, por lo tanto, implicadas como referencia interna en la didáctica

de las matemáticas, sin que ello signifique en modo alguno que la didáctica de las matemáticas pueda deducirse de las matemáticas. Y lo mismo cabrá decir, en relación con cualquier didáctica específica, de la didáctica general, el otro elemento del binomio con el que estas disciplinas son designadas. Esta noción de referencia interna implicada me parece muy útil, porque señala una vía de superación del dilema «teorización» interna-«teorización» externa.

Los actores del campo como garantes de la teorización interna

Además, sí me parece necesario convenir en que la «teorización» interna es condición indispensable para la autonomía de una disciplina, y, por lo tanto, para su existencia en cuanto tal. No me parece que el carácter interior a la disciplina de dicha «teorización» tenga que depender tanto de que determinadas disciplinas externas sean o no convocadas, como de este doble hecho: que el lugar de reflexión y de acción desde donde la «teorización» tiene lugar sea el terreno de la práctica; y que los actores del campo disciplinar sean –al menos a un cierto nivel– los propios prácticos, es decir, los profesores. Dicho de otro modo, la autonomía de una disciplina didáctica depende del hecho de que el motor de la reflexión y la acción sean los actores del campo, sus «teorizaciones» y los problemas de orden práctico a los que están confrontados.

Respetando este principio básico, le corresponderá a cada cual definir las ayudas conceptuales que le parezcan necesarias para avanzar en la innovación de su práctica y en su «teorización». ¿Con qué derecho impondríamos o prohibiríamos a alguien servirse de tal o cual otra disciplina?

Si examino mi propio caso, constato que cuando comencé a interrogar, es decir, a teorizar, mi propia práctica como profesor de lengua francesa, lo que me guiaba, implícitamente, en profundidad, era una concepción de la lengua –digamos, de tipo pragmático o sociolingüístico que, por lo demás, no provenía de la formación universitaria que yo había recibido, de orientación estrictamente estructuralista, sino de una cierta inclinación intuitiva que tiene su origen en la experiencia– y de las relaciones existentes entre los actores de las interacciones que se daban en el aula –de tipo, supe más tarde, anti-autoritario y cooperativo. Sentí, entonces, la necesidad de profundizar en mi conocimiento de las «teorizaciones» hechas por otros en estos dos ámbitos y, en primer lugar, en el de las ciencias del lenguaje de orientación socio-pragmática. Y el diálogo que emprendí con esas disciplinas marcó radicalmente mi propia práctica y mi propia teoría hasta hoy. ¿Quiere esto decir que mi actividad a partir de ese momento consistió en transponer o aplicar a mi práctica lo que aprendí de los discursos de los especialistas en las ciencias del lenguaje? Decididamente no, pero sí precisé desde entonces –y cada vez más según fue pasando el tiempo– construirme una concepción explícita de la materia que yo enseñaba –la lengua– para poder seguir trabajando en ese ámbito. Esa concepción era el resultado:

- de un diálogo con las ciencias del lenguaje;
- de un interés, incluso de cierta fascinación, por algunos discursos de ese campo; y de un rechazo, incluso una incomprensión, de otros (por ejemplo, interés por lo socio-pragmático/indiferencia respecto al estructuralismo o el generativismo). No puedo explicar dicha fascinación e incomprensión más que refiriéndome a rasgos de personalidad profunda, anclados en expe-

riencias originarias, algo semejante a lo que Roland Barthes (1953) denomina el «estilo», cuando habla del escritor:

> ...determinadas imágenes, un ritmo, un léxico nacen del cuerpo y del pasado del escritor y se convierten poco a poco en los automatismos mismos de su arte. Así, bajo el nombre de estilo, se forma un lenguaje autárquico que no hunde sus raíces más que en la mitología personal y secreta del autor, en esta hipófisis del habla, en la que se forma el primer encuentro entre las palabras y las cosas, donde se instalan de una vez por todas los grandes temas verbales de su existencia (p. 12).

- de una apropiación, a mi manera, es decir, de una reconstrucción, de aquel discurso socio-pragmático. Una reconstrucción resultante del hecho de que:
  - la práctica vela y vigila sin cesar, volviendo continuamente sobre la teoría para interrogarla y orientarla;
  - toda construcción de conocimiento es una síntesis entre asimilación y acomodación (los dos conocidos movimientos piagetianos), y, por lo tanto, no puede nunca ser la marca exacta del discurso del otro.

Las teorías externas como garantía de la «teorización» interna

El denominado «aplicacionismo» –sea éste disciplinar o multidisciplinar– es, desde esta perspectiva, imposible como práctica efectiva, pues la «teorización» –interna, desde luego– de una didáctica específica no puede tener lugar –a mí, en todo caso, me resulta impensable– sin convocar al diálogo a disciplinas científicas constituidas (lo que no quiere decir constituyentes, sino más bien, y como resultado precisamente de esta confrontación, susceptibles de ser reconstituidas). De hecho, eso que se designa como teorías externas es, en realidad, el resultado de «teorizaciones» de prácticas: prácticas de utilización del lenguaje matemático (ciencias matemáticas), prácticas de aprendizaje (psicología del aprendizaje), prácticas de interacción educativa (ciencias de la educación). Admitiendo que la didáctica de una disciplina es el resultado de la conceptuación, por parte de los actores del campo, de la prácticas de enseñanza de la misma, no veo, sin embargo, cómo les sería lícito a éstos ignorar los resultados de los esfuerzos de los que, antes que ellos, han reflexionado sobre prácticas en lo esencial semejantes a las suyas. No veo cómo estos discursos sobre otras prácticas podrían no interrogarlos.

Por ello, el paso por los discursos de los otros me parece:

- en primer término, necesario para la construcción del discurso propio;
- en segundo lugar, deontológica y epistemológicamente obligado, por respeto al trabajo del otro y porque son discursos sobre prácticas próximas que –puesto que se nos supone interesados en acercarnos a la verdad– no deberíamos ignorar ni despreciar;
- finalmente, necesario para el funcionamiento mismo de una construcción teórica de la didáctica que quiera realizarse en diálogo con el resto de los actores del campo: la referencia a discursos ya hechos –compartidos o compartibles por terceros– representa una oportunidad de explicitar los propios puntos de vista e indicar al otro el lugar en el que uno se coloca, de qué posiciones

está uno más próximo, y, en definitiva, permite intercambiar argumentos a través de términos que encapsulan los conceptos sin necesidad de ponerse a negociar su sentido a cada momento. Es el respeto al otro lo que, por partida doble, nos invita a utilizar estas referencias comunes. Sin ellas, obligamos a ese otro a creernos a ciegas, o a entrar en nuestro discurso sin mediación ninguna y discutir únicamente en nuestro terreno, es decir, a no poder discutir. Bajo la disculpa de no querer ser colonizados por el discurso de un tercero colonizamos al otro. En tal circunstancia, lo que haríamos sería sustituir el riesgo de que disciplinas externas se impongan a las respectivas didácticas, por el riesgo de que las didácticas específicas se impongan desde el exterior a la práctica de «teorización» didáctica (Sachot, *op. cit.*, p. 66).

Las didácticas específicas como espacios de mestizaje disciplinar

Por lo demás –y es aún otra manera de no resignarse a la polarización binaria que venimos cuestionando–, cuando se analizan prácticas de enseñanza, no se poneN en juego disciplinas en estado puro, es decir, marcadas exclusivamente por su estatuto disciplinar originario, sino, como antes indiqué al analizar mi propio proceso, realidades nuevas, objetos de conocimiento alterados por el contacto con alteridades disciplinares con las que interactúan en el ámbito pluridisciplinar de la didáctica en cuestión. Como sucede en el caso de los sujetos, también el «yo identitario disciplinar» es resultado del tratamiento de las alteridades. Las disciplinas que colaboran a dar cuenta de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, son transformadas, no sólo como efecto del contacto con el objeto concreto al que se aplican (matemáticas, lenguas, historia...), o como resultado de la perspectiva particular de cada investigador (investigador-profesor o profesor-investigador), sino también por la influencia que las otras disciplinas presentes en el campo tienen en cada una de ellas. Forquin habla, a este respecto, de la creación de una *cultura común* que desmonta cualquier veleidad de «aplicacionismo»:

> Las ciencias de la educación son el producto y el lugar de la colaboración entre enseñantes-investigadores provenientes de disciplinas diversas, pero como efecto de la interacción entre ellas se modifica su relación con la disciplina de origen y se produce una cultura común, irreductible a las disciplinas de pertenencia. En este marco cobra importancia la noción de horizonte intelectual: un saber teórico concreto se inscribe en un fondo intelectual y le da su coloración (en Charlot, *op. cit.*, p. 82).

De esta manera, la diferencia entre un matemático de un departamento de matemáticas que se ocupase de la enseñanza de las matemáticas y un matemático de un departamento de didáctica de las matemáticas estribaría en que, el primero, miraría la enseñanza de las matemáticas a través de una mirada interpuesta, a saber, aquélla que no podría evitar lanzar sobre las otras «subdisciplinas» matemáticas que configuran su campo, mientras que el segundo la miraría teniendo en cuenta, prioritariamente, la mirada que las otras disciplinas no matemáticas arrojan sobre la enseñanza de las matemáticas y sobre lo que esa mirada produce. *Dicho de otro modo* –subraya Charlot– *la pluralidad de las ciencias de la educación no es una simple yuxtaposición. Está integrada por el investigador como constitutiva del horizonte de su perspectiva disciplinar (op. cit.*, p. 81). En resumen, el hecho de pertenecer a un campo disciplinar nuevo transforma el modo de pertenencia del investigador (sea

o no enseñante) y del enseñante (sea o no investigador) a su disciplina de origen. Como se ve, no hay sitio aquí para el «aplicacionismo». Al contrario, en lugar de poner las didácticas específicas al servicio de las ciencias humanas de referencia, son éstas las que, al ser convocadas al campo de aquéllas, son «instrumentalizadas», condicionadas por la estructura de dicho campo, y, como efecto de la dinámica interna del mismo, transformadas y mestizadas originalmente.

LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS COMO RELATOS DE PROCESOS CONCRETOS DE CONSTRUCCIÓN DISCIPLINAR

De un modo más general, me parece que las didácticas de las disciplinas no pueden escapar a la situación aporética propia de toda realidad educativa en la que es preciso sostener al mismo tiempo extremos aparentemente contradictorios –que no lo son, en realidad, más que por nuestra incapacidad para resignarnos a la imposibilidad de elegir acertadamente y por el grado de abstracción con solemos abordar los problemas, situándolos fuera de contexto. De los *impasse* aporéticos sólo se puede salir aceptando el compromiso, y en referencia siempre a una situación concreta. Habría, sin embargo, que comenzar por escapar a las situaciones binarias como lo hace, por ejemplo, Benner (1998) cuando insiste en la necesidad de distinguir –en las situaciones educativas– entre tres extremos: el de la praxis educativa, el de la teoría de la acción educativa y el de la investigación educativa. He aquí cómo ilumina el autor las relaciones entre ellos:

> las teorías de la actividad pedagógica [...] tienen como objetivo servir de guía y de orientación sistemática para una praxis pedagógica que no reglamenta ni predetermina las decisiones prácticas, sino que las apoya en una categorización fundada de la acción pedagógica, mientras que el objetivo de la investigación educativa es ilustrar la praxis en relación con sus presupuestos y sus consecuencias, y confrontar la teoría de la acción pedagógica con su concretización en la vida real por medio de dicha praxis (p. 42).

Ahora bien, la solidaridad entre estas tres dimensiones pedagógicas –pero también didácticas– no estará asegurada a menos que las tres acciones sean conducidas, gestionadas, desde la práctica por el colectivo constituido por el enseñante investigador y los aprendices investigadores; y si, en cualquier circunstancia, la teoría y la investigación renuncian a jugar cualquier tipo de papel normativo general. La unidad operativa de las tres dimensiones no podrá tener lugar salvo si los principios teóricos y los productos de la investigación *permanecen abiertos a futuras experiencias y, en este sentido, reconocen la primacía de la praxis y viceversa: [si] la praxis permanece abierta a ilustración científica y acepta su dependencia en relación con una teoría de la acción pedagógica históricamente fundada y empíricamente controlada* (Benner, *op. cit.*, pp. 56-57). En definitiva, habrá que tomar conciencia de que prácticas y teorías educativas son relatos sobre la educación, y, por ello, como todos los relatos, han de ser abordadas desde una perspectiva epistemológica de tipo interpretativo, cuyos tres principios esenciales resumo aquí, en los términos simples y claros con que Bruner (1997) los formula:

- en la interpretación, todas las afirmaciones (incluidas las que se refieren a otros seres humanos y a sus pensamientos) han de ser contempladas en relación con la perspectiva de la persona a partir de la cual son hechas,
- lo que los sujetos dicen está en relación con el modo en que los participantes construyen la relación

entre quien hace la pregunta y el que responde a ella,
- lo que cada uno dice sobre cualquier realidad depende «del carácter situado del discurso» (p. 132).

Todo esto no implica, de ningún modo, la renuncia a cualquier tipo de posición empírica, sino que subraya la necesidad de abordar las realidades humanas desde esta triple perspectiva antes de aventurar una explicación; y recuerda que, incluso abordada con estas salvaguardas, la explicación no agotará todas las posibilidades de comprensión –es decir, de interpretación– de la realidad.

En conclusión, en lugar de ignorar la condición aporética de la didáctica de las lenguas y continuar cavando una fosa entre las prácticas de «teorización» «aplicacionista» y «multireferencialista» –dos mundos, por lo demás, quizás inexistentes de hecho–, entiendo que la prioridad es interrogarse sobre en qué podría consistir esa cultura común a la que Forquin nos convocaba más arriba. Uno de los componentes de la misma ha de ser, a mi parecer, la diversidad, e, incluso, la aceptación de la contradicción, tanto en lo relativo a la manera de construirla, como en lo que respecta al modo de hacerla progresar. ¿Qué es cultura común, pues, para los didactas de una disciplina?

La respuesta a esta pregunta exige –según el propio Forquin– que nos planteemos este interrogante en dos niveles distintos: el epistemológico y el antropológico. En relación con el primero, la pregunta se subdivide en regiones relativas a las tareas intelectuales, los ámbitos y metodologías de investigación, sus formas de evaluación y validación, etc. En relación con el segundo, se tratará de cuestionar la vida profesional de los actores del campo, en lo tocante, por ejemplo, a sus formas de organización, intercambio, comunicación, difusión...

Pero: ¿acaso es posible separar cultura epistemológica y cultura antropológica? ¿Puede existir la una sin la otra? Seguramente no. Existe, sin duda, una estrecha interacción entre ambas, y el hecho de constituir una comunidad con una identidad más o menos fuerte, de tener conciencia de ser objeto de un mayor o menor reconocimiento académico, condiciona el modo en que la vertiente epistemológica de esta cultura común va a constituirse: en la medida en que se sienta más segura y fuerte, la comunidad tenderá menos a protegerse, y desconfiará menos de las miradas de los recién llegados, de las comunidades vecinas... Ahora bien, también es cierto lo contrario: una cultura antropológica común es imposible si no se funda sobre una cultura epistemológica común.

En este sentido, la utilización de los discursos que otros –pedagogos, didactas generales, o didactas de otras disciplinas diferentes de aquella de cuyo campo uno es actor– hacen sobre sus respectivas prácticas de «teorización» y actuación educativas me parece una condición necesaria para la construcción de esta cultura común en los dos niveles reseñados. La interdisciplinaridad es, para mí, una necesidad deontológica y epistemológica, lo que quiere decir que es necesario admitir e incluso estimular que se planteen miradas diferentes sobre dichas prácticas y se favorezca que cada una de esas miradas sea a su vez plural.

CONCLUSIÓN

El camino recorrido hasta aquí puede y debe ser leído:

- como una contribución al debate entre «disciplinaristas» y «multireferencialistas» en el campo de la didácticas específicas;
- como una crítica a la bienintencionada pero irrealizable operación que, para escapar a la confrontación entre ambos, realizan los que

se ubican en lo que ellos mismos denominan «teorización» interna;
- como un aporte argumental a favor de la construcción «multireferencial» del campo.

Esta última dimensión es la que, en el marco de una publicación cuyo público natural es la corporación pedagógica, tenderá quizás a ser subrayada, para intentar así convertir este texto en un instrumento más de lucha hegemónica. Esta lectura partidista se aleja notablemente de mis objetivos.

Naturalmente, he pretendido –con modesta osadía– hacer tomar conciencia a mis colegas universitarios especialistas en las disciplinas de contenidos e interesados por las cuestiones didácticas de que el modo en que, frecuentemente, abordan éstas últimas, es profundamente reductor. La simplificación que hacen del campo didáctico –construyéndolo a partir de una sola de sus dimensiones posibles, la disciplina de referencia– no sólo me parece la expresión de la defensa de intereses académicos gremiales, sino también una manera demasiado económica de escapar a la complejidad del hecho educativo y a la angustia que la dificultad de gestionarlo provoca. Este artículo ha de leerse, desde esta perspectiva, como una invitación a hacerse cargo de esa complejidad y abrirse a ella; es decir, es, por lo tanto, una invitación a construir complejamente el campo disciplinar y a sostener desde él esta angustia, que no es sino una ocurrencia más de los efectos de la dificultad que los humanos tenemos para aceptar nuestra contingencia, un síntoma del miedo al vacío, de la dificultad para sostener la castración.

Por ello, no escapan tampoco a ese reflejo defensivo los «multireferencialistas», cuando, conscientes de esta complejidad, creen poder controlar ese hecho educativo convocando en su ayuda al conjunto de las ciencias humanas y refugiándose de la angustia en la potencia que el supuesto dominio de todos los elementos de la complejidad les otorgaría. Esa complejidad ha de ser observada, identificada y designada, en la medida de lo posible, y analizada y estudiada en sus distintos funcionamientos concretos, pero el resultado de estas operaciones necesarias no ha de conducir a los expertos en didácticas específicas a la creencia de que poseen la clave de los procesos de enseñanza aprendizaje y de que, por lo tanto, bastaría, para lograr aprendizajes eficaces, con aplicar las conclusiones de sus trabajos. No existe demostración alguna de que el «disciplinarista» sea peor profesor que el «multireferencialista». El deseo de aprender transita por vericuetos imprevisibles[8]. Las didácticas específicas se caracterizan por estar colocadas en la paradójica situación de, por un lado, tener la obligación de sacar lecciones de y para la práctica educativas, y, por otro, renunciar a la tentación de dar lecciones sobre esa práctica. Esa es una de las conclusiones más sorprendentes de la propuesta de práctica de teorización de las prácticas que aquí he sostenido. El educador, como lo señala Meirieu,

> debe, a la vez, intentar ser lo más eficaz posible en lo relativo a las condiciones que favorecen el desarrollo y los aprendizajes, y reconocerse totalmente impotente para tomar decisiones que sólo el otro puede tomar: aprender, crecer, atreverse a hacer algo que todavía no sabe hacer, liberarse de una determinada imagen que lo encorseta, escapar a los determinismos que lo acechan (p. 26).

(8) He propuesto algunas reflexiones al respecto en «Emozioak sentitzen ditut, beraz... ikasten al dut?», en *Hizpide* 48. Habe, Gobierno Vasco, 2001.

BIBLIOGRAFÍA

ALTET, M.: *La formation professionnelle des enseignants.* París, PUF, 1994.

ASTOLFI, J. P.: «Du "tout" didactique au "plus" didactique», en *Revue Française de Pédagogie,* 120 (1997), pp. 49-58.

ATIENZA MERINO, J. L.: «De la teoría y de la práctica en la didáctica de las lenguas extranjeras», en MONTERO, L. y JEREMÍAS, J. M. (Ed.): *Las didácticas en la formación del profesorado.* Santiago de Compostela, Tórculo, 1993.

— «Un marco para la reflexión sobre la formación psicopedagógica del profesaro universitario de filología», en *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 39 (1999).

— «Didactologie des langues et theories de la science: parcours croisés», en *Études de Linguistique Appliquée,* 2001, pp. 123-124.

— «Comment peut un être didacticien? Un cas espagnol», en *Études de Linguistique Appliquée,* 2002, p. 126.

BARTHES, R.: *Le degré zéro de l'écriture.* París, Seuil, 1953, 1972.

BEILLEROT, J.: «Science de l'éducation et pédagogie: un étrange manège», en *Revue Française de Pédagogie,* 120 (1997), pp. 75-81.

BENNER, D.: *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis.* Barcelona, Pomares-Corredor, 1995, 1998.

BERNSTEIN, B.: *Langages et classes sociales.* París, Minuit, 1975a.

— «Class and Pedagogies: Visible and Invisible», en BERNSTEIN, B.: *Class, Codes and Control.* vol. 3. London, Routledge and Kegan, 1975b.

BRUNER, J.: *La educación, puerta de la cultura.* Madrid, Aprendizaje Visor, 1997.

BUENO, G.: *¿Qué es la ciencia? La respuesta de la teoría del cierre categorial.* Oviedo, Pentalfa, 1995.

BUNGE M.: *La ciencia, su método y su filosofía.* Buenos Aires, Siglo XXI, 1966.

CHALMERS, A. F.: *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?,* Madrid, Siglo XXI, 2000.

CHARLOT, B.: «Former: logique des discours constitués et logique des pratiques», in *Recherche et Formation,* 8 (1990).

— *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi.* París, ESF, 1991.

DELEVAY, M.: «Origines, malentendus et spécificités de la didactique», en *Revue Française de Pédagogie,* 120 (1997), pp. 59-66.

FEYERABEND, P. K.: *Tratado contra el método.* Madrid, Tecnos, 1980.

FORQUIN, J. C.: *Ecole et culture. Le popint de vue des sociologies britanniques.* París/Bruxelles, De Boeck Université, 1996.

FREUD, S.: *Obras completas.* Madrid, Biblioteca Nueva, 1973.

GALATANU, O.: «Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique», en BARBIER, J. M. (Ed.): *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi.* París, ESF, 1996.

GALISSON, R.: «Didactologies et idéologies», en *Etudes de Linguistique Appliquée,* 60 (1985).

GALISSON, R.; PUREN, Ch.: *La formation en questions.* París, CLE International, 1999.

GORI, R.: *La preuve par la parole. Sur la causalité en psychanalyse.* París, PUF, 1996.

HABERMAS, J.: *Théorie de l'agir communicationnelle.* París, Fayard, 1987.

HOUSSAYE, J.: «Spécificité et dénégation de la pédagogie», en *Revue Française de Pédagogie,* 120 (1997), pp. 83-97.

KUHN, T. S.: *La estructura de las revoluciones científicas.* México, FCE, 1986.

MEIRIEU, Ph.: «Praxis pédagogique et pensée pédagogique», en *Revue Française de Pédagogie,* 120 (1997), pp. 25-38.

POPPER, K.: *La lógica de la investigación científica.* Madrid, Tecnos, 1962.

— *La tensión esencial.* México, FCE, 1982.

PUREN, Ch.: «Concepts et conceptualisation en didactique des langues: pour une épistémologie disciplinaire», en *Etudes de Linguistique Appliquée,* 105 (1997), pp. 111-125.

SACHOT, M.: «La didactique des disciplines au milieu du gué», *Etudes de Linguistique Appliquée,* 109 (1997).

TONCHON, F.: *L'enseignant expert.* París, Nathan, 1993.

WOOLGAR, S.: *Ciencia: abriendo la caja negra.* Barcelona, Anthropos, 1991.

YOUNG, M. F. D.: «An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowlewdge», en YOUNG, M. F. D. (Ed.): *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education.* London, Collier-Macmillan, 1971.

LA FORMACIÓN DIDÁCTICA Y PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS: LUCES Y SOMBRAS

JEAN-MARIE DE KETELE (*)

RESUMEN. El público en general tiene la imagen de una universidad conservadora, suma de personalidades, cada una experta en su disciplina, poco interesada por la calidad pedagógica de su enseñanza... al contrario que en los niveles de enseñanza primaria y secundaria. En estos últimos, existe una auténtica formación didáctica. En la universidad, esto no existe o, a lo sumo, hay una suma de «acciones formativas individuales fragmentadas».
En este trabajo, queremos demostrar que dicha imagen es en gran parte falsa. Y para ello, procederemos en dos tiempos: primero describiendo el contexto, puesto que la universidad tiene unas características específicas que deben tenerse en consideración y, en segundo lugar, presentando un amplio inventario descriptivo sobre las prácticas existentes de formación didáctica. Estas prácticas son tan numerosas y diferentes que nos ha parecido conveniente organizarlas en torno a lo que hemos llamado «los diez escenarios que favorecen la formación didáctica y pedagógica en la universidad». Al final de este largo recorrido, nos detendremos unos instantes sobre la cuestión «¿a qué modelo de formación dar prioridad?».

ABSTRACT. Generally, people has the image of a conservative university, integrated by many important figures who are experts on their discipline, a university with few interest in the pedagogical quality of teaching... contrary to what is thought of primary and secondary levels, where there is an authentic didactic training.
In this article we want to demonstrate that great part of that image is false. For this purpose we work in two times: first, we describe the context, since university has specific characteristics which should be taken into consideration. Secondly, we present a wide descriptive inventory of the existing practices of didactic training. These practices are so numerous and diverse that we have thought it convenient to organize them in what we call «the ten stages which favour didactic and pedagogical training in the university». Finally, we will stop for a moment at the question: To what training model should we give priority?

(*) Universidad Católica de Lovaina.

Revista de Educación, núm. 331 (2003), pp. 143-169
Fecha de entrada: 03-02-2003 Fecha de aceptación: 28-02-2003

UN CONTEXTO PARADÓJICO

La mayoría de los documentos oficiales atribuyen *una triple función* al profesor de universidad: la función investigadora que se materializa en publicaciones científicas; la función docente que se traduce en una carga horaria de cursos, seminarios y trabajos prácticos; y una función relativa a los servicios que presta a la comunidad interna (principalmente tareas de gestión y servicios en el interior de la universidad) y externa (trabajos de representación de la universidad, expertos, consejos, cursos de formación...). La distribución de estas tres funciones varía mucho, no sólo de una universidad a otra, sino también entre los individuos de una misma universidad (ver encuestas realizadas en la Universidad Libre de Bruselas y en la Universidad Católica de Lovaina, UCL). La encuesta efectuada en la UCL ha sido publicada por Guiot y Bonami *(Cahiers du GIRSELF*, 2000). Citemos algunos ejemplos.

En algunas universidades, los profesores asumen funciones de gestión aproximadamente un 100% de su tiempo. Si en las universidades occidentales esta situación se da más a menudo al final de su carrera, en los países en vías de desarrollo esta carga recae a menudo en los profesores que acaban de terminar su tesis de doctorado. Si la distribución de las cargas de gestión no afecta de la misma manera a todos los profesores, lo mismo sucede con la distribución de los servicios a la comunidad externa: así, los profesores de los departamentos de las disciplinas fundamentales son menos solicitados que los profesores vinculados a los departamentos de las áreas aplicadas, que generalmente son muy solicitados desde el exterior (ciencias de la educación, administración y gestión, ciencias de la salud...).

En las universidades con muchos alumnos –como sucede en los países en vías de desarrollo o en los primeros ciclos de algunas de nuestras universidades occidentales– algunos profesores se ven obligados (algunos lo hacen gustosamente) a dedicar la mayor parte de su tiempo a la enseñanza y a la supervisión de los estudiantes. En otros casos, unos profesores están enteramente dedicados a tareas de investigación; incluso las enseñanzas que asumen forman parte de su tarea de investigador.

Pero la mayor parte de las situaciones encontradas son combinaciones de las tres funciones citadas, principalmente de investigación y de enseñanza. Y es aquí donde aparecen una serie de problemas tantas veces citados y raramente resueltos satisfactoriamente. «Cuando se le dice a un profesor de universidad que debe destacar tanto en la enseñanza como en la investigación, la mayor parte de las veces se aprecia cómo se contrae su rostro por el esfuerzo, como el Hércules de Miguel Ángel...»[1] (Plourde, 1993). Y este autor analiza las razones de tal rictus. Muchas universidades siguen el modelo germano-americano cuya primera preocupación es conseguir la excelencia en el campo científico. En este caso, el prestigio se establece por el número de investigadores-doctores, el número de estudiantes de tercer ciclo, el número y lugar de las publicaciones y el número de subvenciones recibidas para la investigación. Así se entiende que, a pesar de las declaraciones oficiales insistiendo en la calidad de la enseñanza, «*la excelencia en la investigación* constituya la exigencia o el criterio *número uno* para la concesión de los ascensos de los profesores de universidad» (Plourde, p. 159). Esta situación es ratificada por varios autores (Seldin et al., 1990; Méthot, 1993; Piccinin, 1993).

---

(1) Michel Plourde en el coloquio de la *Asociación Internacional de Pedagogía Universitaria* (AIPU) en Yaoundé, 1992 (ver las actas publicadas, 1993, p. 259).

Incluso cuando los profesores preparan sus dossiers para la promoción tienen tendencia a poner en evidencia sus actividades investigadoras, ¿quiere esto decir que los profesores aceptan esta situación? Los resultados de dos encuestas (Piccinin, 1992; Plourde, 1993) nos ilustran a este respecto.

La primera encuesta, realizada a una muestra compuesta por el 53% de los profesores de la Universidad de Ottawa, pone en evidencia los siguientes aspectos:

> El 80% de los profesores no tenían ningún tipo de iniciación a la docencia en el momento de su contratación y más del 70% informaron que no se les interrogó sobre ello. En cambio, el 86% piensa que debería evaluarse la competencia como docente de un candidato antes de contratarlo y el 90% piensa que se le debería iniciar en la enseñanza antes de confiarle una clase. Entre estos últimos, el 65% estima que los nuevos profesores deberían ser animados a seguir un programa de iniciación a la docencia antes de comenzar a enseñar, mientras que el 25% cree que deberían estar obligados a ello. [...] Una mayoría considerable (80%) de los profesores piensa que sería deseable conceder un peso igual a la enseñanza y a la investigación cuando se trata de otorgar un ascenso o la permanencia. Por otra parte, más del 60% de los encuestados considera que son pocos los profesores que alcanzan la excelencia en dos actividades.
>
> (Piccinin, 1992, pp. 478-479)

En la segunda encuesta, realizada en la Universidad de Montreal a 705 profesores, se obtienen los resultados siguientes:

> El 60% de los profesores que respondieron al sondeo opinan que son pocos los que consiguen destacar a la vez en la investigación y en la enseñanza; a su vez, el 63% de los encuestados no está de acuerdo con la afirmación que sostiene que un profesor no puede ser un buen docente a no ser que esté activamente comprometido con proyectos de investigación científica; de igual modo, el 62% de los encuestados considera que un profesor debería poder enseñar en los grados superiores incluso si no está comprometido personalmente en un proyecto de investigación.
>
> (Plourde, 1993, p. 260)

Asistimos, por tanto, a *una primera paradoja:* los profesores deben valorar ante todo su carrera científica y no su carrera docente para ser promocionados, pero estiman que esta última es personal e institucionalmente importante.

Ante estos resultados, ¿hay que constatar que la institución universitaria no cambia y que los responsables de las universidades no toman ninguna decisión para valorar la función docente? Aunque la institución universitaria es una institución esencialmente conservadora (Bourdieu, 1984), los responsables de algunas de ellas han tomado muchas iniciativas en estos últimos años tanto en el área anglófona, como muestra el estudio de Wright *(Tendances et préoccupations pédagogiques: survol du milieu universitaire anglophone,* 1992) como en el área francófona, como muestra el documento producido por un grupo de investigadores de todas las universidades francófonas belgas (Leclercq et al., 1993). Estos dos trabajos realizan un inventario de las decisiones tomadas por las autoridades para valorar la función docente al igual que de las iniciativas puestas en marcha o reconocidas por éstas.

Las conclusiones que extrae Wright en el contexto anglófono resultan igualmente válidas para las universidades belgas:

> Las preocupaciones por el desarrollo de las instituciones postsecundarias en los medios universitarios anglofónos, en Canadá y Estados Unidos serán numerosas y esenciales en los próximos diez años:
>
> La calidad de la enseñanza de primer ciclo ha sido severamente criticada en varios informes nacionales, aparecidos desde 1985, en los Estados Unidos. El debate relativo a

> la calidad de la enseñanza ha conducido al cuestionamiento de la misión de la institución, del sistema de evaluación de los profesores, de la definición tradicional del universitario y de la sabiduría que encierra la primera regla de supervivencia del profesor-investigador: *to publish or perish.*
> Nosotros señalamos los efectos tangibles en varios planos: revisión de la misión institucional, revalorización de la función docente y mayor compromiso de las autoridades académicas. Además, esta tendencia ha generado un clima favorable a los universitarios comprometidos con la mejora del trabajo docente y las condiciones de aprendizaje.
>
> (Wright, 1992, p. 573)

Así, recientemente en la UCL, tras la decisión tomada por el Consejo académico durante el curso académico 2000-01, los docentes son invitados a elaborar un DVP *(Dossier de Valorización Pedagógica)* en que cada profesor incorpora todo documento o producto de su actividad pedagógica (docencia, formación, evaluación, investigación...) que demuestre la inversión de esfuerzo dedicado a desarrollar iniciativas pedagógicas de calidad.

Aquí nos encontramos ante *una segunda paradoja:* la inercia de la institución que tiende a prolongar por medio de sus actos la primacía de la función investigadora (que de hecho se mantiene prioritaria en los nombramientos y ascensos) y la voluntad de algunos responsables académicos que quieren promover la función docente de los profesores.

DIEZ INICIATIVAS O ESCENARIOS DIFERENTES DE LA FORMACIÓN DIDACTICA

En la actual situación paradójica, a nivel de las intenciones y de los discursos, se otorga cada vez más importancia a la función docente de la universidad, pero a nivel de los hechos y las mentalidades, la función investigadora sigue siendo la más valorada y la que rige la mayoría de los comportamientos. Sin embargo, sería falso decir que de hecho no existe una formación didáctica, más o menos formal o informal, más o menos voluntarista, más o menos coordinada, más o menos compartida por la comunidad de profesores y estudiantes según los casos.

En esta sección, vamos a intentar realizar una relación descriptiva de los diversos escenarios de formación encontrados en las instituciones universitarias. Esto nos parece primordial y prioritario en relación con una tentativa de respuesta a la cuestión principal: «¿Por qué tipo de didáctica?».

La iniciativa personal eventual o la primacía de lo informal

En este escenario, la visión de la formación está relacionada con una concepción tradicional de la libertad académica. Cada académico ocupa una «cátedra» y es el único señor en ella. La organización de la enseñanza se efectúa a dos niveles. En un primer nivel, el académico responsable de la cátedra gestiona con total independencia las enseñanzas y al personal dependiente de dicha cátedra. En un segundo nivel, el conjunto de los académicos organiza toda la docencia en torno a un programa, concebido como un reagrupamiento de las asignaturas vinculadas a las cátedras, cuya importancia en términos de horas atribuidas refleja el peso (el poder, como lo definen Nizet y Bourgeois, 1996) de los diferentes titulares de cátedra.

En este escenario, la institución universitaria no ha previsto ningún tipo de formación o supervisión formalizadas. Diversas razones, que están lejos de tener los mismos fundamentos, pueden explicar esta actitud: o bien la formación pedagógica es juzgada inútil –incluso nociva– o bien se estima no prioritaria, o bien es

juzgada importante pero considerada como asunto personal de cada profesor.

Decir que en este escenario los profesores no se forman (o se deforman) sería demasiado rápido. La formación aquí es puramente informal. Numerosos trabajos recientes realizados por organismos internacionales, como el Banco Mundial y otros, muestran la importancia de la formación informal, de sus éxitos y fracasos estrepitosos. Aunque muchos de estos trabajos no se refieren a la universidad, se puede estimar que algunas de sus conclusiones aportan hipótesis interesantes a verificar en este sector.

La conferencia de Maurice Tardif en el coloquio de la *Asociación Internacional de Pedagogía Universitaria en Laval* (1992) aborda este mismo tema. Este autor distingue cinco tipos de saberes de los profesores:

- El saber cultural (la cultura común, los saberes cotidianos).
- El saber disciplinar (la cultura universitaria, las disciplinas científicas).
- El saber de formación profesional (la cultura pedagógica y las «ideologías pedagógicas» desarrolladas por los expertos en pedagogía).
- El saber curricular (los discursos, objetivos, contenidos, métodos y procedimientos de evaluación establecidos por la institución universitaria en cuestión).
- El saber de la experiencia o saber práctico (los conocimientos específicos, basados en el trabajo cotidiano y el conocimiento del medio).

Estimamos que en este escenario, los saberes disciplinar, curricular (cuando está suficientemente formalizado) y sobre todo el de la experiencia serán favorecidos y constituirán los resultados principales (juzgados positiva o negativamente según los casos) de esta situación de formación informal.

La idea, demasiado extendida en nuestra opinión, de que desde el punto de vista formativo no sucede nada, no resiste el examen de los hechos. Así, por ejemplo, una encuesta realizada en la Universidad Católica de Lovaina en los años ochenta donde ninguna información institucionalizada estaba prevista en aquella época ha inventariado algunas centenas de innovaciones pedagógicas (o pretendidas, como resulta en algunos casos) conducidas por los profesores, muy a menudo por voluntad propia. Con frecuencia, estas innovaciones estaban motivadas en su origen por la existencia de un problema a resolver o por una dificultad considerada importante para los autores. Al final, la mayoría de los autores destacaban el papel estimulante y formativo que estas experiencias habían supuesto no sólo para los estudiantes sino sobretodo para ellos mismos.

Casi en la misma época y a instancias de la *Fundación Rey Balduino,* nosotros constituimos un grupo de trabajo para recoger las innovaciones pedagógicas en la enseñanza secundaria. Nuestra sorpresa fue enorme al constatar la pobreza de nuestro inventario, lo que nos condujo a plantearnos una serie de preguntas. Por un lado, teníamos la universidad constituida por profesores que no habían tenido una formación pedagógica inicial y a los que no se les ofrecía ninguna estructura formal de formación. Por otro, nos enfrentábamos a una situación caracterizada por docentes que habían recibido una formación pedagógica inicial (dos o tres años para algunos) y que tenían programas de formación continuada a su disposición. En ambas instituciones, encontramos una minoría activa de profesores abiertos a la «investigación» pedagógica. Pero entre ellas, una se revela más innovadora que otra. Nuestra explicación de este hecho es que el entorno universitario ofrece más oportunidades de formación pedagógica

informal. En efecto, el profesor-investigador tiene muchas ocasiones para contactar con sus colegas extranjeros, lo que permite intercambios de experiencias. Por otra parte, todos los grandes departamentos disciplinares tienen la posibilidad de valorar sus «experiencias» pedagógicas dentro de asociaciones científicas centradas en la pedagogía o la didáctica de su disciplina, las cuales disponen de revistas especializadas (algo muy normal en la cultura universitaria). Finalmente, el profesor de universidad dispone de mucha más autonomía en sus actividades y en la movilización de los recursos necesarios para sus proyectos.

Por tanto, el medio universitario es potencialmente rico en formaciones pedagógicas informales. Sin embargo, en opinión de los responsables institucionales de la calidad de la enseñanza universitaria, muy pocos profesores recurren a ellas y los que más las necesitan menos las utilizan.

La evaluación de las enseñanzas: primer paso hacia una formacion didáctica en la universidad

Con el desarrollo de la gestión empresarial (primero en las empresas privadas y después en las públicas), nace a principios de los años setenta un importante movimiento en las universidades norteamericanas, a saber: la evaluación de las enseñanzas, particularmente bien estudiada en los trabajos de Huguette Bernard (Bernard y Trahan, 1988; Bernard, 1992 y 1994). Más recientemente todavía, la revista *Mesure et Évaluation en Education* dedica un número especial, coordinado por Huguette Bernard, a la evaluación de la enseñanza en la enseñanza superior (1999).

> Las prácticas de evaluación de la enseñanza en nuestras universidades se remontan a comienzos de los años setenta. En esta época mostraban, ya fuera la iniciativa de los profesores que, interesados por perfeccionarse, exigían a sus estudiantes un *feed-back* sobre su enseñanza, ya de los estudiantes que frecuentemente publicaban sus valoraciones como medio para presionar a su institución. Estas prácticas, aunque han evolucionado, siguen constituyendo parte de las políticas elaboradas por las instituciones.
>
> (Bernard, 1994, p. 53)

Si esta última consideración (el carácter más institucional) es particularmente real en el caso de América del Norte, no sucede lo mismo en el contexto francófono donde las situaciones varían enormemente según las instituciones. Así en Francia, la evaluación de las enseñanzas por los estudiantes es muy común en algunas *Grandes Écoles* [2] (sobre todo en las que forman ingenieros); en cambio, las autoridades de algunas universidades necesitarían mucha audacia para imponer (o sugerir) tales prácticas. Algunos profesores, a título individual, ni siquiera se atreverían a hacer público su deseo de que se pasara un cuestionario de evaluación en su propia clase, por miedo a ser presionados por sus colegas. En las universidades belgas, las situaciones varían igualmente, pero la tendencia es favorable a las prácticas de evaluación de las enseñanzas: desde la recomendación o estímulo institucional

(2) N. T.: Se trata de prestigiosos centros de enseñanza superior, que abren paso a profesiones influyentes. Sus alumnos son reclutados por concurso-oposición, generalmente tras dos años por lo menos de preparación en las llamadas *classes de préparation aux grandes écoles,* existentes en determinados centros de educación secundaria de nivel superior. Un buen grupo de estos centros están dedicados a la preparación de ingenieros de alto nivel *(École politechnique, École national de ponts et chaussées, École de mines, École central des arts et des manufactures,* etc.); otro importante grupo es el constituido por las llamadas Escuelas normales superiores; la ENA *(École national d'administration),* así como otras cuantas instituciones pertenecen también al selectivo grupo.

hasta una obligación percibida en los últimos años como absolutamente normal (Demal, 1985 y 1994. Ver trabajos de la sección belga de la *Asociación Internacional de Pedagogía Universitaria).*

Incluso cuando se perciben favorablemente, las prácticas de evaluación de las enseñanzas suscitan grandes debates de fondo.

Un primer debate se centra en los objetivos perseguidos por tal evaluación: ¿Debe cumplir una función administrativa, formativa o ambas a la vez?

Bernard analiza los términos de este debate como sigue:

> En nuestras instituciones universitarias, la evaluación sirve a la vez para fines administrativos y formativos. El estudio de Bernard y Trahan (1988) demuestra que la totalidad de las instituciones canadienses persiguen ante todo un objetivo administrativo, es decir que los resultados de la evaluación son considerados para elaborar el dossier del profesor con fines ya sea de ascenso, ya de permanencia o de renovación del contrato. La evaluación puede así poner fin a un compromiso entre la institución y el empleado, como es el caso de los profesores asociados.
>
> En paralelo a la finalidad administrativa, la evaluación de la enseñanza pretende un fin formativo. Así, en el 55% de las políticas de las universidades canadienses, se menciona que la evaluación sirve para la mejora de la enseñanza. Incluso algunas instituciones llegan a decir que la consecución del fin administrativo implica necesariamente la consecución del fin formativo. Otras, sin embargo cuestionan la consecución de este objetivo, preguntándose cómo puede mejorar su clase el profesor si la evaluación se hace únicamente al final del curso (Donald, 1991); a la vez se preguntan sobre los recursos a disposición de los profesores interesados en mejorar su enseñanza.
>
> Por último, en ocasiones la evaluación conduce a fines ocultos, como facilitar información en el momento de una evaluación de los programas de estudio y suministrar datos que utilizan los estudiantes a la hora de elegir sus asignaturas.
>
> (Bernard, 1994, pp. 53-54)

Si se reconoce que el profesor tiene el deber de buscar la mejora de sus enseñanzas y los responsables de la institución el deber de gestionar los recursos humanos para la mejora de la calidad de la enseñanza, Willocq y Donnay (1993, pp. 329 y ss.) defienden una separación de las dos funciones:

> Una evaluación que recoja la información destinada a un responsable externo suscita necesariamente un sentimiento de control en el observado, desposeyéndole de alguna manera de una parte del poder privado que éste ejercía hasta entonces sobre su campo de acción socio-pedagógico. Esto lo sufre particularmente el profesorado en general [...]
>
> (p. 329)

Los autores lamentan que muy pocos estudios se interesen por «los efectos directos de tal evaluación sobre la mejora de la enseñanza». Creen que la evaluación de las enseñanzas con fines de control o de ascenso tiende a provocar «una disminución de la satisfacción en el trabajo y una disminución de las exigencias de cara a los estudiantes». Se basan en un estudio longitudinal realizado a lo largo de seis años en Australia *(experiencia Teval,* Baxter, Universidad de Queenland). Creen, sin embargo que «si la evaluación se realiza sobre una base voluntaria y confidencial, los efectos parecen positivos» (p. 330). Por tanto, defienden la opción según la cual el profesor de universidad debe tener «el máximo control sobre su proceso de enseñanza», lo que implica lo siguiente: «Se trata de favorecer la exposición del profesor a las consecuencias de las conductas pedagógicas dejándole el control del dispositivo pero ayudándole, por una parte, a recoger correctamente la información y, por otra, a poner en práctica las decisiones

de cambio». Los autores prefieren, sin embargo, renunciar a la expresión «evaluación de la enseñanza» y hablar de «análisis de la enseñanza».

Otro debate interesante gira en torno al papel que se debe conceder a los estudiantes, no solamente en la evaluación, sino también en la mejora. Así por ejemplo, en la Universidad Católica de Lovaina, los estudiantes ocupan un papel primordial en el procedimiento puesto en marcha: aparte del hecho de que evalúan por medio de un cuestionario anónimo cada asignatura cursada, participan en todos los órganos donde se tratan temas de enseñanza. Entre ellos, el «comité de curso» (compuesto por profesores del curso y por representantes elegidos por los estudiantes) desempeña un papel particularmente importante tanto a nivel de análisis de las situaciones de enseñanza como en la búsqueda de los medios para subsanar las dificultades encontradas o mejorar la calidad de la enseñanza. Todas las encuestas realizadas en las facultades y departamentos son muy positivas a este respecto: la acción de los comités de curso hace aflorar las dificultades antes de que se instaure un clima de tensión y crean un clima de serenidad y cooperación (las propuestas de los estudiantes a veces han dado lugar a interesantes innovaciones).

Preparación de los instrumentos de evaluación para medir los rendimientos de los estudiantes: uno de los aspectos más sensibles... y eficaces para generar la formación pedagógica

En los últimos tiempos, un cierto número de cambios en las universidades ha generado, en torno a los problemas relacionados con la evaluación de los rendimientos de los estudiantes, unas necesidades que no pueden ser satisfechas sin romper ciertas rutinas características de la cultura individualista de la libertad académica.

La «masificación» en los primeros ciclos universitarios, sin un aumento proporcional del profesorado, ha hecho imposible en muchos casos seguir con los procedimientos clásicos de evaluación del rendimiento de los estudiantes, a saber: el examen oral por una parte, el examen escrito que priorizaba lo que comúnmente se llama *«belles questions»* (de tipo disertación o resolución de problema) por otra, e incluso procedimientos mixtos que combinan las dos formas. En numerosas ocasiones, en el lapso de tiempo disponible y habida cuenta del número de estudiantes, era materialmente imposible organizar estos procedimientos que formaban parte de la cultura universitaria secular y donde los profesores no tenían que rendir cuentas a nadie. A partir del momento en que se recurre a la utilización de pruebas objetivas (preguntas verdadero-falso, preguntas con respuestas de elección múltiple o preguntas de relación) como único procedimiento posible de organizar los exámenes facilitado felizmente por las posibilidades del lector óptico, numerosos interrogantes escasamente planteados hasta el momento, hasta entonces en manos de los alumnos y sus padres, invaden el espíritu de los académicos y las autoridades:

- ¿Qué se evalúa con las pruebas objetivas?
- ¿Qué peso conceder a las respuestas falsas?, ¿hay que utilizar los índices de certeza preconizados por unos y rechazados por otros?
- ¿Seguimos evaluando lo que evaluábamos con los procedimientos anteriores, aun cuando nuestra enseñanza no haya evolucionado ni en el fondo ni en la forma?
- Finalmente, ¿qué nos gustaría evaluar en una formación universitaria de calidad?, ¿qué forma de evaluación es la ideal?, ¿qué forma de evaluación se debe preconizar para

conciliar calidad de la formación y ahorro del tiempo dedicado a la evaluación? y, en consecuencia, ¿qué forma de enseñanza se debe adoptar para hacer coherentes enseñanza y evaluación?

Semejante cambio en las condiciones de evaluación ha generado este tipo de preguntas entre los académicos interesados en su actividad científica por comprender lo que se oculta tras los resultados no previstos, al caer en la cuenta de que es necesario cuidar tanto la evaluación como la investigación, las cuestiones de «pertinencia» (¿qué se debe evaluar?), «validez» (¿evalúo lo que creo evaluar?) y «fiabilidad» (¿los resultados de mi evaluación son repicables?). Estas preguntas han suscitado y suscitan la necesidad de salir del «ghetto» en el que la antigua cultura de la evaluación los había situado.

Si al principio estas preguntas eran planteadas principalmente por los profesores que tenían asignaturas en los primeros ciclos, también han afectado a los profesores de segundo ciclo a partir de la explosión de las «especialidades». El caso de la medicina es particularmente elocuente. En el nivel del segundo ciclo, cada académico se preocupa por que los futuros médicos tengan al menos una formación de base en su especialización (lo que es una condición sine qua non para que un cierto numero de ellos pueda decidir completar su formación en esa dirección). Esto lleva consigo la multiplicación de las clases con un número de horas poco importante (ya que el horario total es inestirable) puesto que cada especialización desea estar representada. Pero esto tiene también como consecuencia la multiplicación del número de exámenes (lo que se revela muy rápidamente imposible) o la concertación de un procedimiento de evaluación integrada (como es el procedimiento de estudio de un caso común que requiera la activación de conocimientos y destrezas obtenidas de las diferentes especialidades). Y de esta manera, se genera una nueva didáctica y una nueva organización de la docencia. Hemos podido observar estos fenómenos en varias facultades de la UCL y en otras universidades en las que hemos trabajado.

Más allá de la masificación y de la multiplicación de las especialidades, un tercer factor juega cada vez más a favor de una mayor atención a todo lo referente a la evaluación. Se trata de la exigencia de una mayor publicidad y transparencia, reclamadas por los usuarios. Un ejemplar de una revista francesa de larga tirada, publicó el palmarés de la calidad de la formación ofrecida por todas las universidades francesas a sus estudiantes de primer ciclo. En los Estados Unidos, los procesos judiciales contra los centros de enseñanza son cada vez más numerosos y esta ola comienza a afectar a Europa hasta el punto de que algunos abogados se especializan en tales asuntos. Las fuertes campañas de los medios de comunicación en torno a las tasas de fracaso en el primer año de universidad llaman la atención sobre la calidad de la evaluación y de la enseñanza, tanto en la enseñanza secundaria como en la universidad. En las universidades belgas el reglamento declara los exámenes públicos, aunque apenas se utiliza esta posibilidad contrariamente a lo que sucede en las universidades italianas. Por el contrario, año tras año aumenta el número de estudiantes que piden revisar su examen tras la corrección (algo impensable hace diez años). Por otra parte, las autoridades de la UCL han enviado una circular a todos los profesores obligándoles a conservar las copias de los exámenes y exigiéndoles anotar nominalmente las cuestiones hechas en los exámenes orales así como las indicaciones sobre el comportamiento del interrogado. Todos estos signos han desarrollado en los profesores una mayor vigilancia, tanto

en la concepción y puesta en marcha de los procedimientos de evaluación como en la coherencia entre los métodos de enseñanza y evaluación. En consecuencia, estas exigencias han generado una demanda cada vez más fuerte de formación en la evaluación; dato a tener en cuenta, que abordaremos más adelante.

Si la mayoría de las universidades ha vivido durante muchos años sin apenas cuestionarse la evaluación –puesto que las prácticas evaluativas les parecían homogéneas– ya no sucede lo mismo, pues actualmente facultades enteras, incluso universidades, han rechazado el paradigma clásico de la formación y de la evaluación universitaria. El ejemplo bien conocido de la universidad de Maastricht es particularmente ilustrativo en dos aspectos al menos: cada dos años, la mitad del cuerpo profesoral dedica su tiempo de carga docente a diseñar procedimientos de evaluación mientras la otra mitad se dedica a la enseñanza. Se pasa la misma batería de preguntas de evaluación a todos los alumnos, cualquiera que sea su curso, con tasas de éxito diferentes. Estos ejemplos se multiplican y son cada vez más conocidos, más de 100 facultades de medicina practican el «enfoque por problemas». Cada vez más las *Grandes Écoles* y las facultades utilizan el estudio de casos como procedimiento para evaluar el rendimiento de los estudiantes.

Además, cada vez existen más trabajos (como los de Le Boterf, 1995; Lévy-Leboyer, 1996; De Ketele y Hanssens, 1997) que demuestran que el estatuto del conocimiento tiende a cambiar bajo la influencia de diferentes factores, principalmente el medio económico. La noción de «competencia» se impone masivamente: no basta con acumular conocimientos para ser declarado competente; es competente quien es capaz, de cara a una categoría de situaciones-problemas, de activar y combinar los conocimientos y capacidades pertinentes para resolverlos. La noción de competencia ha afectado al mundo de la empresa; afecta cada vez más a las *Grandes Écoles* y a las facultades universitarias más profesionalizantes, ¿afectará también a las facultades más tradicionales?

La elaboración de soportes para las clases

Como ya demostramos en una investigación anterior (De Ketele y Roegiers, 1994), hay una gran variedad de situaciones relativas a los materiales de curso:

(1) La ausencia de materiales, casi inexistente en el primer ciclo, más frecuente en el segundo ciclo;
(2) El dossier de lecturas, que recoge textos básicos redactados por diversos autores;
(3) Una obra o un tratado de referencia, reconocido local, nacional o internacionalmente;
(4) Un material abierto redactado por el propio profesor; abierto en el sentido de que el estudiante debe completarlo con apuntes tomados en clase, con su experiencia personal, con actualizaciones, mediante esquemas y cualquier otra tarea que requiera un tratamiento de la información pertinente. Esto permite la confrontación del saber desde la experiencia del estudiante con el saber teórico;
(5) Un material redactado por el profesor de carácter cerrado que incluye ejercicios; como es el caso frecuente en ciertas disciplinas;
(6) Un material redactado por el profesor de carácter cerrado pero sin ejercicios (cerrado en el sentido de que el contenido del curso está completamente determinado desde su inicio, así como el soporte necesario).

FIGURA I

Categorización de los materiales pedagógicos escritos



Al observar las categorías de los soportes, inmediatamente se aprecia que el grado de acompañamiento o guía pedagógica que el profesor facilita a sus alumnos varía de modo sensible. La guía explícita es inexistente o muy débil en el caso de ausencia de programa, cuando se utiliza el dossier de lecturas o un soporte abierto. Es netamente más elevada en el caso de un soporte cerrado que no requiera ejercicios. Sin duda es intermedia en el caso de un soporte cerrado que tiene ejercicios previstos y exigidos porque el abanico de aplicaciones es infinito. Lógicamente existe una relación entre el tipo de materiales que el profesor utiliza en clase y la implicación del estudiante en el proceso de aprendizaje. Una ayuda pedagógica más cercana o próxima creará en el estudiante un sentimiento de mayor seguridad (a veces equivocado). Los materiales más abiertos son susceptibles de exigir un gasto de energía mayor que los materiales cerrados, sobre todo si no requieren ejercicios.

De ello podemos deducir que existen tres modos principales de implicación de los estudiantes según el tipo de ayudas o guías utilizadas en las clases: la implicación por profundización, en la que las clases se orientan a profundizar a partir de un material complejo y sin tener una guía explícita (lecciones magistrales), la implicación por interacción cuando las clases tienen un elevado grado de guía (seminarios) y, por último, la implicación por ejercitación cuando se facilitan materiales que requieren la participación activa del estudiante. De ahí que la elaboración de materiales haya supuesto un nuevo tipo de aprendizaje para el profesorado universitario sobre temas didácticos.

El impulso a las iniciativas pedagogicas

Al hablar del escenario en que prima lo informal, ya hemos visto que existen

numerosas iniciativas pedagógicas, en general poco conocidas por los colegas y las autoridades. Desde el momento en que se reconoce su importancia y se valoran aquellas que presentan un cierto número de cualidades deseadas, se entra en un auténtico proceso de formación más formal. La experiencia de la UCL en este aspecto es particularmente interesante, pues demuestra una «política de pasos cortos» alargada en el tiempo que ya ha dado sus frutos. Se puede resumir como sigue:

1. Puesta en marcha por el Vicerrector (Jean Demal) de un grupo informal de «sabios» para mejorar la pedagogía en la universidad y la toma de conciencia de la existencia de iniciativas pedagógicas interesantes.
2. Encuesta sistemática a todos los profesores para identificar y describir todas las iniciativas pedagógicas «innovadoras», es decir, los métodos de enseñanza y de evaluación distintos a las clases magistrales o los clásicos trabajos prácticos.
3. Difusión de estas iniciativas en la comunidad universitaria para estimular la innovación.
4. Creación de un «fondo para materiales audiovisuales» de aproximadamente tres millones de francos belgas cada año para permitir la financiación de proyectos pedagógicos utilizando materiales audiovisuales como soporte.
5. A resultas de la experiencia adquirida en los primeros proyectos, identificación de los criterios prioritarios para seleccionar los proyectos y orientar mejor las iniciativas, esencialmente: la pertinencia de la imagen para el proyecto (y más en concreto la explotación de la «gramática de la imagen» en coherencia con el «escenario pedagógico»), el número de estudiantes a los que afecta el proyecto (en el espacio y en el tiempo); la viabilidad y confianza que se pueden tener en el equipo en términos de respeto de los plazos (con los equipos sin experiencia, el proyecto se divide en dos tiempos: una primera liberación de fondos para una primera etapa; una segunda liberación de fondos si la primera etapa ha sido efectuada correctamente en el plazo establecido); las posibles oportunidades de difusión del producto en el exterior (este criterio no es una condición necesaria).
6. Creación de una «comisión de aulas», encargada de estudiar el equipamiento óptimo de los auditorios en función de su capacidad, de equiparlos efectivamente y de poner en marcha campañas de sensibilización y de formación en la utilización de los equipamientos disponibles.
7. A consecuencia del éxito obtenido por este fondo audiovisual, la calidad de los productos (de los que algunos han sido reconocidos con premios) y las competencias pedagógicas generadas por estos proyectos, creación de un segundo fondo llamado «fondo de iniciativa pedagógica» para concebir y experimentar nuevos dispositivos de enseñanza originales que permitan mejorar la calidad de la formación en el primer ciclo.
8. Creación del IPM (Instituto de Pedagogía Universitaria y de las Multimedias) para atender las misiones de formación pedagógica de los docentes (profesores y ayudantes), y la coordinación de las iniciativas pedagógicas y de ayuda al desarrollo de multimedias.
9. Creación de un «Fondo multimedia» y reagrupamiento de la gestión de todos los fondos dentro del IPM (actualmente este fondo dispone de 33 millones de francos belgas).

10. Creación dentro del IPM de una unidad que reúna la experiencia referida a los modelos a poner en práctica para la organización de cursos utilizando la videoconferencia y otras técnicas modernas de comunicación, encargada de recoger información sobre las redes de formación existentes y las posibilidades de integración en estos programas.

Hemos extraído muchas lecciones de esta experiencia a lo largo del tiempo. La primera reside en el hecho de que una nueva decisión en el área de la formación pedagógica tiene más opciones para ponerse en marcha con éxito si se apoya en los resultados probados de una acción relacionada con una decisión anterior. La segunda lección está en relación con el hecho de que la participación en la elaboración de los medios es útil para la formación pedagógica, puesto que la calidad del producto depende tanto o más de la calidad del escenario pedagógico, lo que implica un trabajo en profundidad sobre todos los componentes esenciales de una buena didáctica. Una tercera lección concierne al hecho de que empezar con los medios de comunicación permite evitar los frecuentes prejuicios de numerosos colegas, para quienes los pedagogos no son personas realistas y la pedagogía es inútil; gracias a su participación en proyectos multimedia, hemos visto cómo los acérrimos enemigos de la pedagogía se convertían en los más ardientes defensores de un trabajo en equipo que incluya al especialista de la disciplina, un técnico multimedia y un pedagogo. Finalmente y según los resultados de las numerosas investigaciones realizadas en tecnología de la educación (por ejemplo, Gayeski, 1993; Kulik,1994; Lebrun, en prensa), la plusvalía en competencias pedagógicas aportada a los profesores que participan en tales proyectos es al menos tan importante como la plusvalía aportada sobre criterios de rendimientos de los estudiantes o sobre criterios de satisfacción.

La investigación pedagógica

La mayor parte de los grandes sectores disciplinarios ha creado sus revistas pedagógicas. No nos referimos sólo a las revistas del área de la pedagogía médica o de la pedagogía de las ciencias. Por supuesto, este movimiento se ha acelerado con la presión ejercida por las autoridades académicas sobre la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria. Los profesores que publican en estas revistas ven la oportunidad de rentabilizar la inversión consagrada a la enseñanza gracias a la publicación, aunque son conscientes de que ésta no tiene el mismo peso que una publicación científica sobre su disciplina de base. Así, una revista de tanto prestigio como *Higher Education* edita cada vez con más frecuencia artículos de alto nivel firmados por investigadores que, en un principio, no estaban especializados en educación.

Ante la abundancia de investigaciones en pedagogía universitaria efectuada en nuestra universidad, hemos decidido crear una base de datos a disposición de las autoridades académicas y los profesores. En un número especial de la revista *Pédagogies* que hemos coordinado (De Ketele, 1997) presentamos así su objetivo y metodología:

> El objetivo de la base de datos es realizar el balance de las diferentes iniciativas de investigación tomadas en la UCL, en los últimos ocho años, con el fin de mejorar el éxito en los primeros años de universidad [...] La recogida de informaciones de la base de datos (investigaciones e iniciativas pedagógicas) se ha organizado en torno a cuatro principios básicos:
>
> 1. Trabajar únicamente tomando como base las producciones *escritas* de cualquier persona relacionada con el tema en la UCL (publicaciones o documentos internos).

2. Hacerse eco de los trabajos *actuales,* realizados en un pasado reciente (ocho años) o en un futuro próximo.

3. Partir de los *actores* implicados, en investigación o enseñanza (...).

4. Situarse en una perspectiva *diacrónica.* Hemos señalado para cada proyecto su lugar en una línea del tiempo.

(Parmentier, De Ketele, Lebrun, Draime, 1997, p. 8).

Cada investigación o iniciativa es objeto de un *abstract* de una página de extensión máximo que permite a los lectores tener una idea lo suficientemente precisa del problema tratado, el proceso seguido y los principales resultados.

Resulta interesante y muy revelador examinar el contenido de la base de datos, en lo referente a las investigaciones presentadas sobre un eje temporal:

- Investigaciones referentes a la determinación de los prerrequisitos para el éxito en los primeros años de universidad:
  - Los prerrequisitos en ciencias
  - Los prerrequisitos en medicina
  - El papel de la lengua materna
  - La participación en los cursos de verano
  - La ruptura de contexto entre la secundaria y la universidad
- Investigaciones sobre los indicadores predictivos del éxito:
  - Impacto de los primeros resultados en medicina
  - El factor F, predictor del rendimiento académico final
- Investigaciones sobre los enfoques de estudio, la percepción del contexto académico y la concepción del aprendizaje como factores explicativos del éxito:
  - Perfiles de aprendizaje en medicina
  - Enfoques de estudio en diferentes facultades
  - Percepción del contexto académico en diferentes facultades
  - Concepción del aprendizaje en diferentes facultades
- Investigaciones sobre la gestión del tiempo como factor explicativo del éxito:
  - La gestión del tiempo en derecho
  - La gestión del tiempo en medicina
- Investigación sobre la comprehensión de las situaciones como factor explicativo del éxito
- Investigación sobre los factores de éxito en los primeros años de universidad en la facultad de ciencias aplicadas
- Investigación sobre el impacto de las estrategias de retroacción sobre los rendimientos académicos en medicina
- Investigación sobre el impacto de los factores estructurales y procesuales sobre los resultados académicos en medicina
- Investigación sobre el impacto de la interacción en las situaciones pedagógicas sobre el desarrollo de la autonomía del estudiante
- Investigación sobre el desarrollo del pensamiento post-formal a lo largo de los estudios universitarios
- Investigación sobre el proceso de resolución de problemas matemáticos por parte de estudiantes de los primeros años
- Investigación sobre el concepto de la calidad de la formación universitaria

Un análisis de contenido de esta base de datos es particularmente interesante pues ofrece numerosas indicaciones para la formación pedagógica, ya que las investigaciones hechas presentan una gran coherencia, tanto en el plano de las preguntas realizadas como en el de los resultados.

Su análisis permite, en efecto, distinguir dos grandes líneas de trabajo. La primera trata de demostrar el papel de ciertas competencias (ya metodológicas, ya disciplinares) y el impacto de ciertos rendimientos (resultados de la enseñanza secundaria, exámenes parciales, exámenes de enero) sobre el éxito académico en los primeros años. Sus resultados generan:

- La necesidad de que el estudiante domine determinados prerrequisitos (variables según los planes de estudios) incluso antes del inicio de los estudios universitarios.
- La pertinencia de un diagnóstico precoz, que permita al profesor diversificar sus estrategias de enseñanza y asignar los niveles de enseñanza.

El segundo tipo de trabajos, con una orientación más comprehensiva, busca extraer las formas de aprender y estudiar asociadas al éxito académico. En cierta forma se trata de obtener «el perfil» del estudiante con excelentes resultados. Aquí también existen variaciones entre los programas de estudios. Más que un estilo o una manera de aprender, algunas capacidades de tipo metacognitivo, tales como la capacidad de llevar adelante un proyecto, la de anticipar (y adaptarse en consecuencia) o autoevaluarse se revelan como las más pertinentes a las tareas de los estudios universitarios.

Con perspectiva temporal, el análisis de estas investigaciones nos ha permitido constatar que la mayoría de los trabajos han tomado el rendimiento académico como variable dependiente única o, al menos, central. Ahora bien, son conocidos los límites tanto pedagógicos (ver el debate competencias versus rendimientos) como metodológicos (el dominio del conjunto de factores de la varianza del rendimiento académico resulta imposible) de este tipo de estudios.

Consecuentemente, esta constatación nos ha permitido orientar los futuros proyectos de investigación en torno al vínculo transversal entre:

- Las competencias efectivamente adquiridas y dominadas por el estudiante.
- El modo de implicación y la manera de comportarse de cara al aprendizaje.
- El grado de interacción presente en los dispositivos pedagógicos propuestos en la universidad.
- El desarrollo del pensamiento post-formal.
- Los procesos cognitivos y motivacionales desarrollados por los estudiantes ante una tarea.

Por otra parte, es sorprendente observar que las investigaciones estaban esencialmente centradas en la persona del estudiante. Ahora bien, no podemos ignorar que el profesor y el sistema desempeñan un papel importante en la formación universitaria. En relación a esta constatación, las autoridades académicas han dedicado una partida presupuestaria a investigar la implicación de los profesores de universidad respecto a su función docente (Guiot y Bonami, 2001).

De todo lo cual se puede concluir que la investigación en pedagogía universitaria desempeña un triple papel formativo: promueve las enseñanzas contempladas en la investigación, estimula la acción pedagógica a nivel institucional (las autoridades académicas se han basado, al menos parcialmente, en algunas de estas investigaciones

para tomar decisiones) y posibilita un aprendizaje para los proyectos futuros de investigación en pedagogía universitaria.

La formación de los profesores universitarios, una idea que se abre paso

Hace tan sólo unos pocos años, la formación pedagógica de los profesores parecía todavía impensable en la mayoría de las universidades. Poco a poco la idea de que la formación pedagógica es deseable, incluso necesaria, va abriéndose paso más o menos deprisa según el grado de convicción más o menos fuerte que las instituciones tienen sobre la necesidad de la misma. Si se da tal convicción, una de las preguntas clave que se hacen los responsables es saber qué modelo de formación tiene más posibilidades de ser aceptado por los profesores, habida cuenta de la historia y la cultura de la institución. Teniendo presente esta preocupación pasamos a describir brevemente los procedimientos de formación que hemos podido encontrar en las numerosas universidades que hemos revisado. Una descripción y un análisis más detallado pueden encontrarse en De Ketele (1996).

Sin lugar a dudas, el procedimiento minimalista es la «jornada pedagógica», sobre todo si no se vincula ninguna obligación ni incitación excesiva para asistir a ella. Pese a ello, se trata de un primer nivel de formalización.

Existen múltiples procedimientos vigentes con resultados variables. Citemos algunos de los más frecuentes:

- Una conferencia por parte de un experto externo de reconocido prestigio, seguida de un debate.
- Presentación del estado de la cuestión de algún tema pedagógico «sensible», seguida de debate en talleres y puesta en común en asamblea para lograr una síntesis.
- Una presentación de experiencias pedagógicas originales (internas y/o externas a la institución) con el fin de estimular otras iniciativas.
- El trabajo en pequeños grupos locales (profesores de un mismo programa, por ejemplo) centrado en la resolución de problemas previamente planteado, con o sin apoyo de un experto externo.
- Un abanico de talleres opcionales centrados en el aprendizaje de técnicas precisas (como por ejemplo la realización de transparencias de calidad, la manera de graduar la voz ante un gran anfiteatro; la fabricación y utilización de pequeños materiales de laboratorio para los trabajos prácticos en ciencias...).

La elección del procedimiento a menudo está más determinada por el nivel de sensibilización del cuerpo docente que por criterios de eficacia minuciosamente estudiados por las autoridades encargadas de la promoción de la enseñanza. Así, los tres primeros dispositivos son más frecuentemente observados en las instituciones en que el componente pedagógico todavía no es percibido verdadera y realmente como una exigencia prioritaria por la mayoría del cuerpo docente; a veces también constituyen –y no hay que ocultarlo– un medio para tener la conciencia tranquila («ya ven, hemos organizado actividades pedagógicas y eso nos ha costado tanto»). Los dos últimos tipos de procedimiento, sobre todo si han sido objeto de un estudio de necesidades, son más frecuentes en las instituciones más implicadas con los aspectos pedagógicos. Hasta ahora, carecemos de estudios que evalúen estas dos diferentes modalidades de formación.

Además de las jornadas pedagógicas, un segundo nivel de formalización para una institución consiste en ofrecer un programa de formación pedagógica basado en

el principio de la oferta y la demanda. Una persona u órgano de la universidad es el encargado de hacer un inventario de las necesidades de formación y proponer después un programa a la carta.

La calidad y eficacia de este procedimiento depende de varios factores. Sobre todo, depende de la calidad del análisis de las necesidades, como muy bien muestran Roegiers, Wouters y Gérard (1993). En efecto, resulta extraño poder identificar las verdaderas necesidades de formación a partir de un cuestionario que pide que los profesores formulen sus intereses de formación. Un análisis de necesidades pertinente requiere un estudio de su aplicación, de las dificultades encontradas, de los recursos con que se cuenta, de las características del contexto.

A su vez, la calidad y eficacia de los programas de formación depende de la elección de los formadores. Con un público de profesores de universidad, no se permiten muchos errores. La credibilidad del formador, sus cualidades de comunicación y de animación, una gestión inductiva y práctica del tiempo, la atención aguda que presta a las dificultades encontradas por los profesores en el contexto en que trabajan, una evaluación formativa interna y externa de la formación impartida son los criterios fundamentales para tener éxito. Especialmente si a esto se le añade un criterio básico, capital para nosotros, aunque poco puesto en práctica, a saber: el seguimiento de la formación. IBM repite constantemente a sus organizadores: «Una formación no puesta en práctica y supervisada en las semanas que siguen a la formación, es una formación perdida».

Un tercer nivel de formalización reside en la oferta de un programa sistemático pensado con el fin de alcanzar objetivos bien especificados sobre una población a su vez muy delimitada. Existen múltiples procedimientos al respecto. Una forma interesante es la que ha sido puesta en marcha estos últimos años en la UCL. El público lo conforman los nuevos ayudantes y profesores. En la carta de nombramiento que reciben, el rector les invita «firmemente» a asistir en una fecha concreta a una primera jornada de formación, jornada a la que seguirán otras cuatro semi-jornadas distribuidas en el primer cuatrimestre. Este constituye un módulo de formación sistemática básica que forma parte de un programa de «elaboración de un plan de curso» que trate de responder a cinco preguntas clave:

1. ¿Qué es aprender y enseñar en la universidad?
2. ¿Qué es un buen plan de curso?
3. ¿Cómo definir los objetivos pertinentes?
4. ¿De qué variedad de métodos y técnicas se dispone para construir una buena enseñanza?
5. ¿Cómo elaborar un procedimiento de evaluación pertinente, válido y fiable?

Junto a este módulo básico se ofrecen otros opcionales abiertos a todos los profesores en función de sus necesidades y a condición de que un número suficiente de participantes asistan a ellos. Los formadores se seleccionan minuciosamente, internos o externos según el caso, en función de los criterios ya citados. Este procedimiento existe desde hace tres años. Entre los indicadores positivos, citamos los siguientes:

- Grupos de jóvenes profesores que continúan reuniéndose regularmente, después de haber finalizado la formación de base, para ayudarse mutuamente en la mejora de su enseñanza.
- Entre los profesores que han asistido a los módulos de formación donde se forman espontáneamente los grupos de trabajo que preparan

los proyectos presentados en el Consejo Académico.

- Tras la formación, numerosos profesores se dirigen al IPM para pedir supervisón pedagógica.
- También son muchos los que presentan proyectos a los tres fondos ya citados.

Finalmente existe un cuarto nivel de formalización, consistente en un programa oficial de formación pedagógica con una obligación estricta de seguirlo o una validación en juego. Ya a mediados de los años ochenta, la Facultad de Medicina de la Universidad de Laval en Quebec organizaba un programa de maestría en pedagogía universitaria de las ciencias de la salud, resultado de una colaboración entre el Departamento de pedagogía médica de la Facultad de Medicina y la Facultad de Ciencias de la Educación (ver Bordage, 1985). Describimos brevemente las grandes líneas de este programa, que ha inspirado muchos proyectos posteriores.

El programa propuesto debe permitir al «profesor-estudiante»:

1. Adquirir una formación de base en pedagogía: dominar el vocabulario, los principios y las técnicas básicas en psicopedagogía, tecnología educativa, medida y evaluación.
2. Adquirir una formación pedagógica específica en el sector de las ciencias de la salud, por ejemplo, en relación a la formación clínica y a la evaluación de la competencia profesional.
3. Profundizar un campo particular de la pedagogía según las necesidades de su medio y sus intereses personales.
4. Mejorar su capacidad para establecer relaciones interpersonales y desarrollar un espíritu crítico e innovar en pedagogía.

(pp. 141-142)

La organización del programa totaliza 45 créditos repartidos como sigue:

- Clases obligatorias (25 créditos) que serán seguidas por todos los estudiantes. El enfoque pedagógico hace especial énfasis en su participación activa.
- Clases optativas (12 créditos) centradas en un campo de profundización particular para cada estudiante [...].
- Un ensayo (8 créditos) a menudo relacionado con el sector de profundización. Tiene como objetivo permitir al estudiante emplear sus conocimientos en un campo de estudio y mostrar su aptitud para abordar un tema de manera sistemática.

(p. 142)

El hecho de que este programa sea un programa académicamente reconocido y validado ha atraído a numerosos (candidatos) profesores de universidades extranjeras.

Concebidos de una manera completamente diferente, los programas de formación pedagógica organizados en Francia en el marco del *«monitoriado* [3] de iniciación a la enseñanza superior» constituyen otra iniciativa importante. *El monitoriado* es un cuerpo intermedio constituido por estudiantes de tercer ciclo entre los que las autoridades universitarias espera reclutar a sus futuros profesores. El *monitor* recibe un complemento de salario a la beca de investigación concedida por el Ministerio, con la condición de garantizar una tarea de

(3) N. T.: En Francia, se entiende por monitor al profesor temporal de los centros de enseñanza superior para alumnos de 18 años en adelante, el cual asume un tercio del volumen de enseñanza práctica del profesor titular. El *monitor* prepara un doctorado y sigue una preparación para las tareas de profesor-investigador bajo la responsabilidad de un tutor pedagógico. Es seleccionado por el Director del centro de entre los becarios de investigación, tras la reunión de una Junta habilitada por el Consejo de Administración del centro en cuestión. En España, la figura de dicho *monitor* se correspondería con la del doctorando al que se le ha otorgado una beca FPU (Formación de Profesorado Universitario) o FPI (Formación de Personal Investigador).

ayudante (64 horas de prácticas bajo la supervisión de un tutor) y seguir el programa de formación organizado por el Centro de Iniciación a la Enseñanza Superior (CIES), todo ello durante los tres años que dura la tesis. «El CIES es un organismo abierto ubicado en la universidad o el rectorado, dirigido por un universitario ayudado por un secretariado» (Guimont, 1993, p. 271).

Los CIES deben asegurar un mínimo de 60 horas por año y *monitor*. Disponen de absoluta libertad en la organización de la formación tanto en el fondo como en la forma. Sin ser una estructura que cuente con sus formadores en exclusiva, los CIES tienen la misión de encontrar, dentro o fuera de la institución, a los formadores adecuados y establecer con ellos los contratos de formación. Kandel y Gaymard (1993) han realizado un análisis de los programas ofrecidos por los 14 CIES franceses y constatan una heterogeneidad muy grande en los contenidos: algunos CIES centran lo esencial de su formación en los aspectos estrictamente relacionados con la docencia (didáctica de la disciplina, ciencias de la educación, práctica de herramientas como audiovisuales, informática...); otros CIES ofrecen una gama de contenidos extremadamente variada, como los aspectos relativos a la orientación y a la vida estudiantil, la cooperación internacional, la administración y gestión de los centros, las relaciones con la empresa y la investigación. A pesar de, pero también gracias a esta heterogeneidad, los autores de este análisis extraen un balance globalmente favorable:

> Los objetivos de los CIES eran atraer más jóvenes a la profesión de profesor-investigador y formarlos en ello. [...]. Por tanto el primer objetivo queda aparentemente cumplido. En cuanto a la formación, aunque hay progresos que hacer (particularmente en el intercambio de experiencias y una coordinación real entre los diversos CIES), dicha formación tiene un carácter prioritariamente pedagógico, y eso es lo que cuenta. Añadiremos aquí que las formaciones de los CIES, que reúnen a los jóvenes doctorandos de todas las disciplinas, permiten a estos estudiantes un encuentro, un cotejo de experiencias y tareas. Se trata de una experiencia única en nuestra universidad que podría mantener la esperanza de que esta comunidad no sea un mero apilamiento de Unidades de Formación e Investigación (UFR), en la que sus protagonistas no se encuentren, sino un auténtico medio fecundo.
>
> (p. 278)

El acompañamiento o guía pedagógica, un punto de apoyo esencial para la formación didáctica

A menudo se cita a Canadá como ejemplo por sus «Servicios de recursos pedagógicos». Estos han inspirado a numerosas universidades o *Grandes Écoles* interesadas en disponer de un órgano interno permanente al servicio de las facultades o unidades de enseñanza, con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza –motivación nada desdeñable para algunas de ellas– y mantenerse competitivo en el «mercado de la formación». No resulta ingenuo constatar que tales iniciativas se han desarrollado sobre todo en los contextos en que la institución tiene más libertad de gestión y más cuentas que rendir, así como en las facultades o unidades docentes que ofrecen titulaciones muy valoradas (como las escuelas politécnicas y las facultades de medicina, por ejemplo).

Las funciones ejercidas por tales servicios pueden ser más o menos numerosas según los casos:

- Función de formación: organizar y garantizar módulos de formación de base para preparar a los nuevos profesores en su trabajo como profesor; organizar talleres de formación a petición; organizar sesiones

de micro-enseñanza o de auto-examen...

- Función de asesoramiento: ponerse a disposición de los profesores y ofrecer consultas para problemas tan variados como la preparación de las clases, el diagnóstico posterior a los problemas encontrados por un profesor en su clase, la búsqueda de estrategias para solucionarlos, la puesta en marcha de una innovación, la evaluación de los efectos de una nueva práctica.
- Función de documentación: proporcionar una biblioteca básica sobre la pedagogía universitaria (revistas, libros, publicaciones, literatura general, documentos multimedia), sobre *textbooks* utilizados en otras universidades, sobre los métodos de estudio y de aprendizaje, sobre iniciativas interesantes, métodos y técnicas susceptibles de ser utilizados en la enseñanza...
- Función de comunicación y de intercambios: publicaciones internas, conexión en red interna o externa entre los profesores, administradores y estudiantes, organización de reuniones, incitación a participar en jornadas de formación, en equipos de investigación sobre la enseñanza, en asociaciones y coloquios de pedagogía universitaria.
- Función logística: préstamo de equipamiento audiovisual o multimedia, ayuda a su correcta utilización, servicios técnicos, imprenta, ayuda a la creación, puesta a disposición de técnicos especializados...
- Función de evaluación: gestión de la evaluación de los profesores en diferentes aspectos (organización, codificación, procesamiento, comunicación, control...) y según unos modelos que pueden variar bastante dependiendo de las instituciones.
- Función de expertos: participación en auditorías, en órganos de reforma, en equipos de investigación...

Las funciones de los servicios de recursos pedagógicos u órganos asimilados pueden variar en número y modularse de diversas maneras según las instituciones. Su punto común es la «ayuda pedagógica», es decir, un apoyo a los profesores en su trabajo de profesor y en su deseo eventual de concebir nuevas prácticas o nuevos procedimientos de enseñanza.

El impacto de tales servicios no es fácil de evaluar, lo que explica que regularmente se plantee la cuestión de saber si hay que suprimirlos, reducir el abanico de sus funciones o al contrario reforzarlas. Más frecuente todavía es la cuestión de saber si, en las grandes instituciones, dicho servicio debe ser común al conjunto de las facultades o unidades de enseñanza (lo que permite aumentar y racionalizar los recursos del servicio tanto materiales como humanos) o si es preciso crear servicios específicos para cada facultad o unidad significativa de enseñanza (lo que permite acercarse a los usuarios). La solución está lejos de ser unívoca: según los lugares y las culturas institucionales, los problemas y las esferas de lo posible pueden variar (Rege-Colet, en prensa; Wouters y Parmentier, en prensa).

En nuestra opinión, los servicios de recursos pedagógicos son esenciales para dinamizar una institución, pero esto supone el cumplimiento de muchas condiciones. Canadá, país piloto, ha conocido algunos fracasos estrepitosos y también éxitos internacionalmente reconocidos. Un análisis de estas experiencias nos permite identificar las condiciones requeridas:

- La capacidad real de las personas que componen tales servicios en el área o áreas en las que se supone que trabajan (no se trata de colocar aquí a personas excedentes de otro

lugar, lo que de hecho ya ha sucedido).

- Una credibilidad del servicio, tanto para las autoridades como para los usuarios a las que se pueda recurrir.
- Una independencia frente a las autoridades (sobre todo en lo relativo a las funciones de evaluación y asesoramiento) y la obligación de dar cuenta de las actividades en el respeto de las reglas deontológicas.
- Una constante actualización de los recursos por medio de un contacto frecuente con otras instituciones de calidad, un retorno episódico a las instituciones en que se practica y desarrolla la especialidad...

Si se cumplen estas condiciones, tales servicios constituyen puntos de apoyo esenciales para la formación didáctica.

El cambio del paradigma didáctico: un proceso delicado que se debe asumir en determinados contextos

El medio universitario es un medio complejo, en el cual conviven el conservadurismo y las innovaciones, a la vez lleno de certidumbres y de cuestionamientos, a la vez tan crítico respecto a la competitividad internacional y capaz de afrontarla si realmente lo desea, como capaz de concebir programas desprofesionalizados y programas altamente profesionalizados... Esta complejidad y riqueza se deben, sin lugar a dudas, a la continua y amplia circulación de estos profesores-investigadores por todo el mundo.

Por ello es normal que en un terreno tan fértil hayan surgido nuevos paradigmas didácticos. Uno de los más célebres es sin lugar a dudas «el enfoque por problemas» que, por otra parte, ha sido objeto de gran número de investigaciones, pasando además por el tamiz de dos metaanálisis.

Ya hemos hecho alusión al caso de la universidad de Maastricht que ha adoptado una orientación metodológica basada en el enfoque por problemas y sobre todo un enfoque poco común de la evaluación certificativa.

Canadá es también un país interesante a analizar, pues todas sus facultades de medicina sin excepción (algunas más que otras) han adoptado el enfoque por problemas, no sólo las facultades de creación más reciente sino también las más antiguas y tradicionales. La «conversión» de estas últimas se debe sin lugar a dudas a tres factores:

- Los trabajos del Profesor Bordage sobre pedagogía médica, internacionalmente reconocidos.
- El programa de pedagogía universitaria en ciencias de la salud que ha contribuido a impulsar en la Universidad de Laval en Quebec.
- El interés suscitado por la experiencia de la joven facultad de medicina de Sherbrooke, que ha atraído a responsables de programas de formación médica del mundo entero, llegando a despertar el interés de las facultades tradicionales canadienses de medicina (y algunas más) que finalmente han decidido transformar su propio sistema.

El paradigma didáctico de la universidad de Sherbrooke, que hemos tenido la ocasión de examinar de cerca, difiere del paradigma universitario tradicional que, como ya se sabe, se basa en la transmisión por parte de expertos reconocidos de conocimientos fundamentados científicamente y la acumulación de estos conocimientos por parte de los estudiantes. El paradigma centrado en la resolución de problemas tiene otros principios:

- Aprender no consiste en acumular conocimientos, sino en resolver problemas, lo que implica la supresión de las clases y grandes aulas.

- Enseñar, no es transmitir unos conocimientos, sino proponer una sucesión bien pensada de problemas a resolver y situar a los estudiantes en las condiciones que les permitan buscar por sí mismos (individualmente o en pequeños grupos, con determinados momentos de supervisión) los conocimientos indispensables y los pasos a seguir para resolverlos.
- El trabajo del estudiante es aprender a aprender y ponerse en situación de formación continua, de ahí el énfasis en la investigación documental individual a partir de un dossier de lecturas básicas y el acceso a fuentes documentales más amplias, la confrontación en pequeños grupos de los conocimientos elaborados individualmente, la obligación (al menos en Sherbrooke) de analizar situaciones de medicina comunitaria en contacto con personas que trabajan en el campo paramédico con el fin de adquirir una visión sistémica de la salud.
- El trabajo del profesor consiste principalmente en la elaboración en equipo de los problemas que se presentarán sucesivamente a los estudiantes, de puesta en marcha de las condiciones para facilitar los aprendizajes en forma de orientaciones y de concepción de las herramientas de evaluación.

Estas indicaciones someras muestran cómo tal paradigma revoluciona el modo de concebir la función docente y cómo el concepto de formación pedagógica se encuentra en el centro del enfoque por problemas.

Este enfoque está de actualidad porque corresponde a una evolución del estatuto del conocimiento. En efecto, De Ketele y Hanssens (1997) distinguen históricamente algunas etapas principales en la evolución del estatuto del conocimiento:

1. El conocimiento se adquiere gracias al estudio de los textos fundamentales (desde esta óptica, la rama más noble la representan, a nivel de enseñanza secundaria, las «humanidades antiguas» y las facultades de Filosofía y Letras).
2. El conocimiento se adquiere por la transmisión de los conocimientos científicos más actuales (en este marco, las «humanidades modernas» y las facultades científicas suplantan poco a poco a las humanidades antiguas y a las facultades de Filosofía y Letras).
3. La explosión de los conocimientos y la multiplicación de las especialidades son tales que ya no resultan abarcables, por lo que importa más aprender habilidades intelectuales con el fin de poder aprender toda la vida (retorno a la enseñanza secundaria de la enseñanza general y tendencia más clara de las universidades a formar generalistas).
4. Bajo la presión del mundo económico (fenómenos de globalización, mundialización y de competitividad en aumento, impulsados por el neoliberalismo) y la progresiva necesidad de ser experto en algo frente a la complejidad creciente de los sistemas, más la voluntad de ser eficaz (incluyendo el área social); no basta con «conocer» o tener un «cerebro bien amueblado», hay que ser competente, es decir activar y combinar los conocimientos y destrezas pertinentes para afrontar las categorías de problemas que se presentan. En este marco, el conocimiento en el sentido más amplio de la palabra tiende a coincidir con la competencia (ello explica el que actualmente la enseñanza secundaria se agite un poco en todo el mundo con unos conceptos que giran en torno a

la competencia, como son las «competencias superiores», «las competencias mínimas», «las *basic-skills*», etc.; esto explica también el interés del mundo universitario por unos paradigmas, como el enfoque por problemas o por proyectos).

Aunque estas diferentes etapas de evolución se presentan linealmente por razones de claridad, ello no quiere decir que existan rupturas netas entre las etapas o que las etapas anteriores hayan desaparecido completamente. Así, en la enseñanza secundaria todavía coexisten formas de enseñanza inspiradas en las humanidades antiguas, en las humanidades modernas o que desarrollan capacidades cognitivas de base o competencias superiores. También se pueden encontrar en universidades distintas o en una misma universidad modelos tan diferentes como la adhesión para trabajar en los textos fundamentales, el interés por transmitir los conocimientos más punteros, la voluntad de formar mentes científicas rigurosas o la preocupación por formar expertos (es decir, profesionales competentes e intelectuales capaces de realizar análisis pertinentes ante los problemas de la sociedad). Esto tampoco quiere decir que cada uno de sus modelos deba ser rechazado.

¿Qué significa esto en términos de formación didáctica? Quiere decir que, en este ámbito, existen problemas fundamentales de elección y que estas elecciones deben hacerse, no en función de lo que es teórica y técnicamente posible, sino en función de lo que es socialmente posible en un contexto dado *(hic et nunc)*. Podríamos citar numerosos ejemplos que demuestran que el enfoque por problemas ha sido rápidamente implantado en facultades jóvenes (es el caso de Sherbrooke y Maastricht) y postergado respecto a los planes previstos por las autoridades, que sin embargo lo deseaban con gran interés, en otras universidades de tradiciones bien instaladas.

Los proyectos de colaboración internacional, ¿un avance del futuro?

Sin lugar a dudas, uno de los mayores atractivos del sistema universitario en relación con los otros sistemas es su apertura internacional, lo que por confrontación permite conocer otras posibilidades, tomar distancias respecto al propio sistema, apreciar mejor las fortalezas y debilidades, y hacerlo evolucionar.

Visto en la distancia, podemos afirmar hoy que programas como los *Erasmus* o *Sócrates,* o más en general los programas interuniversitarios, han desempeñado un papel a tener en cuenta en la formación pedagógica.

Efectivamente, los intercambios de estudiantes y de profesores, sobre todo cuando implican convalidaciones reconocidas por ambas partes, obligan a las partes interesadas a precisar y justificar un determinado número de elecciones. Así hemos visto nacer la idea de los dossiers de curso en que consignan los objetivos de los cursos, los prerrequisitos, los soportes, los métodos, la asignación de los estudiantes en los distintos grupos, las modalidades de evaluación... Aquí encontramos un auténtico trabajo de formación, el cual ha beneficiado ampliamente a las instituciones habituadas a tratar únicamente con los títulos de los cursos de los profesores titulares.

Los intercambios de profesores son particularmente fértiles, puesto que han permitido concretizar los contenidos abstractos en los dossiers de cursos y mejorarlos gracias a una codirección de ellos sobre el terreno. La finalidad del intercambio es que un amplio grupo de profesores y alumnos se pueda beneficiar de ello.

Semejantes proyectos han contribuido a desarrollar una reflexión sobre los criterios de calidad de una formación universitaria e incluso han empujado a algunas instituciones a entrar en un proceso de «certificación» (como las normas ISO).

Pero todas las iniciativas ya citadas sólo deben ser consideradas como fenómenos precursores de una evolución ocasionada por las posibilidades ofrecidas de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, cuya magnitud hoy resulta imposible de precisar. Ciertamente, se habla de «sociedad cognitiva» (cfr. la Comisión Jacques Delors), de «universidad virtual» (cfr. Naciones Unidas o AUPELF-UREF), de clases por videoconferencia, de internet...

Más allá de lo técnicamente posible, ¿cuáles serán sus usos efectivos?, ¿serán del orden del zapping pedagógico dentro de un gran bazar de la formación?, ¿serán de carácter global o una instancia decretaría la mejor combinación a seguir?, ¿o asistiremos a verdaderas estrategias concertadas y evolutivas de formación frente a la inmensidad y a la heterogeneidad de la oferta disponible? Y en medio de todo esto, ¿cuál será el lugar de lo prestable (lo «descargable») y de lo local (papel del apoyo y modalidad de tratamiento de la materia descargada)?

Así vemos cómo se plantean numerosas preguntas. Hoy más que nunca la formación pedagógica es un problema fundamental. Y lo será más todavía en Europa con la *Declaración de Bolonia* (2000) cuya operacionalización constituye el tema de la próxima reunión de Berlín en 2003.

EN CONCLUSIÓN, ¿QUÉ FORMACIÓN?

Al término de este recorrido descriptivo e interrogativo, tenemos el deber de plantearnos una pregunta axiológica «¿qué formación y por qué?».

De hecho, resultaría más justo hablar de distintas formaciones, en plural. Efectivamente, existen niveles de formación que deberían imbricarse armoniosamente: una formación a nivel macro de tipo inter-institucional que plantea el problema del papel de las universidades en una sociedad; una formación a nivel medio de tipo intra-institucional que operacionaliza y «personaliza» en un contexto preciso las orientaciones de la formación macro, define las políticas de incentivos y evalúa sus efectos; una formación a nivel micro que surge del triángulo didáctico: el **saber** (¿cuál es su estado?, ¿conocimiento a transmitir?, ¿saber a construir?, ¿competencia a movilizar?), el **profesor** (sus concepciones, sus motivaciones y retos, sus exigencias, sus prácticas...) y el **estudiante** (su repertorio heredado de su pasado escolar, sus motivaciones, sus proyectos...).

Creemos, como ya hemos destacado (De Ketele, 1996), que uno de los mayores problemas de la formación es encontrar la combinación óptima en un lugar y un momento determinados entre las lógicas institucionales del centro y las lógicas personales de sus actores. Las formaciones son estériles cuando las lógicas se oponen o, y esto también es grave, cuando se ignoran mutuamente. La formación se consigue cuando es voluntaria, pero trata de armonizar y complementar las diferentes lógicas y hacerlas evolucionar progresivamente en una dirección axiológica que se construye y se comparte.

Quien dice formación dice evaluación, es decir, toma regular de informaciones y tratamiento de éstas para fundamentar tomas de decisión que regulen el sistema (De Ketele y Roegiers, 1993). Pero ¿cuáles son las componentes esenciales de esta evaluación?

Para responder a esta pregunta, querríamos establecer un paralelismo entre el desarrollo de la persona y el desarrollo de una institución, como hemos hecho en otro estudio (De Ketele, 1994). El desarrollo de la persona descansa esencialmente en la construcción de su «autonomía», es decir, la construcción de su propia ley (autos=propia y nomos=ley). Pero uno no puede construir su propia ley sin tener en cuenta la ley de los otros; el desarrollo de

la autonomía no puede hacerse sin enfrentarse a la «hetero-nomía» (hetero=otro). No se puede ser autónomo haciéndose con la ley del otro o imponiendo la propia, sino construyendo su ley con los otros; la autonomía precisa la «co-nomía» (co=con). Finalmente, el desarrollo de la autonomía no puede hacerse sin tener en cuenta las leyes del medio (físico, cultural, económico...); el desarrollo de la autonomía pasa por la «eco-nomía» (eco=medio).

Paralelamente, la gestión de un sistema pasa por una utilización sensata y armoniosa de las cuatro formas complementarias de la evaluación: la auto-evaluación, la hetero-evaluación, la co-evaluación y la eco-evaluación. Sólo esta complementariedad permite armonizar lógicas institucionales y lógicas personales.

(Traducción: Silvia Mantero)

BIBLIOGRAFÍA

ARTAUD, G.: *L'intervention éducative -au-delà de l'autoritarisme et du laisser-faire.* Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 1989.

ASTIN, A. W.: «Student involvement: a developmental theory of higher education», en *Journal of College Student Personnel,* 1984, pp. 297-308.

BARBIER, J. M.: *L'évaluation en formation.* París, Presses universitaires de France, 1985.

BERNARD, H.: *Processus d'évaluation de l'enseignement. Théorie et pratique.* Laval (Québec), Editions Etudes Vivantes, 1992, p. 174.

— «Quelle est la situation de l'évaluation de l'enseignement dans nos universités», en *Enseignement supérieur: stratégies d'apprentissage appropriées. Actes du colloque international de Hull en août 1993.* Hull (Québec), Presses de l'Université du Québec à Hull UQAH, 1994, pp. 53-58.

BERNARD, H.; TRAHAN, M.: «Analyse des politiques d'évaluation de l'enseignement des universités canadiennes», en *La revue canadienne d'enseignement supérieur,* 1988, 18 (3), pp. 51-67.

BORDAGE, G.: «Programme de formation à la faculté de médecine de l'université de Laval», en *Pédagogiques,* 1985, 5 (2), pp. 141-143.

BOURDIEU, P.: *Homo Academicus.* Paris, Les éditions de minuit, 1984.

DE KETELE, J. M.: *Le rôle de la mobilisation de l'étudiant dans une formation universitaire de qualité.* Louvain-la-Neuve, Laboratoire de Pédagogie Expérimentale, 1993.

— *Le développement de l'autonomie de la personne.* Milán, Communication au Colloque de l'ACISE, 1994.

— «La situation en Europe», en *Enseignement supérieur: stratégies d'apprentissage appropriées. Actes du colloque international de Hull en août 1993,* Hull (Québec), Presses de l'Université du Québec à Hull UQAH, pp. 11-26.

— «Entre des logiques personnelles et des logiques institutionnelles», en DONNAY, J.; ROMAINVILLE, M. (Eds): *Enseigner à l'Université, un métier qui s'apprend.* Bruxelles, Editions De Boeck, 1996.

— «Pédagogie universitaire: Numéro spécial», en *Pédagogies,* 1997, 11, pp. 1-93.

DE KETELE, J. M.; HANSSENS, C.: *L'évolution du statut de la connaissance: ses déterminants et ses conséquences.* Louvain-la-Neuve, Publication du Groupe «Avenir de la Communauté française de Belgique de L'UCL», 1997.

DE KETELE, J. M.; PARMENTIER, P.: «Où va la pédagogie universitaire?», en *Pédagogies,* numéro spécial sous presse, 1995.

DE KETELE, J. M.; ROEGIERS, X.: *Méthodologie du recueil d'informations.* Bruxelles, Editions De Boeck, 1993.

DEMAL, J.: «La pédagogie en marche à l'université catholique de Louvain», en *Pédagogiques,* 1985, 5 (2), pp. 157-141.

— «Quels enseignants pour une université en mutation?», en *Recherche et Formation,* 1994, 15, pp. 75-90.

DONALD, J.: «The Commission of Inquiry on Canadian University Education», en *Revista IGLU,* 1991, 1, pp. 157-173.

DONNAY, J.: «Le professeur s'évalue», en *AIPU. Actes du congrès de l'Association Internationale de pédagogie universitaire,* Laval (Québec), Services des ressources pédagogiques, 1992, pp. 531-542.

GAYESKI, D. M. (Ed.): *Multimedia for Learning Development, Apllication, Evaluation, Educational Technology Publications.* Englewood Cliffs (N. J.), The Cognition and Technology Group at Vandebilt (CTGV), 1993.

GUIMONT, C.: «Le monitorat dans l'enseignement supérieur. Bilan et perspectives», en *AIPU. Actes du congrès de L'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, tenu à Yaoundé (Cameroun) du 25 au 28 mai 1992,* Hull, Université du Québec à Hull, 1993, pp. 271-274.

GUIOT, J. P. y BONAMI, M.: «L'implication des enseignants universitaires dans la formation», en *Cahiers du GIRSEF,* 2000, 5.

KANDEL, M.; GAYMARD, F.: «Enfin, une initiation à la pédagogie pour les jeunes enseignants-chercheurs en France», en *AIPU. Actes du congrès de L'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, tenu à Yaoundé (Cameroun) du 25 au 28 mai 1992,* Hull, Université du Québec à Hull, 1993, pp. 275-282.

KULIK, J. A.: «Meta-analytic studies of findings on computer-based instruction», en BAKER, E. L.; O'NEIL, H. F. (Ed.): *Technology assessment in education and training.* Hillsdale (N. J.), Lawrence, Erlbaum, 1994.

LE BOTERF, G.: «La place de la mesure des écarts dans l'audit de formation», en *Education Permanente,* 1987, 87, pp. 169-170.

— «Qu'entend-on par audit de formation?», en *Education Permanente,* 1987 (91), pp. 21-29.

— *L'ingénierie et l'évaluation de la formation.* París, Editions de l'organisation, 1991.

LEBRUN, M. (sous presse): *Des technologies pour l'éducation.* Bruxelles, Editions De Boeck.

LECLERCQ, D. et al.: *La performance académique des étudiants de 1ère candidature des universités belges francophones: rapport du groupe réussite-échec.* Bruxelles, CIUF, 1996.

LEVY-LEBOYER, C.: *Le bilan des compétences.* París, Editions d'Organisation, 1993.

METHOT, J. C.: «La valorisation de la formation», en *AIPU. Actes du congrès de l'Association Internationale de pédagogie universitaire,* Laval (Québec), Services des ressources pédagogiques, 1992, pp. 443-450.

PARMENTIER, P.; DE KETELE, J. M.; LEBRUN, M.; DRAIME, J.: «Recherches dans le domaine de la pédagogie universitaire à l'UCL. Bilan et impact sur la performances académique de l'étudiant en candidature», en *Pédagogies,* 1997 (11), pp. 7-22.

PICCININ, S. J.: «La valorisation de l'enseignement dans queslques universités canadiennes: résultats d'une étude à l'université d'Ottawa», en *AIPU. Actes du congrès de l'Association Internationale de pédagogie universitaire,* Laval (Québec), Services des ressources pédagogiques, 1992, pp. 477-482.

PLOURDE, M.: «La double fonction «enseignant-chercheur» du professeur d'université», en *AIPU. Actes du congrès de L'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, tenu à Yaoundé (Cameroun) du 25 au 28 mai 1992,* Hull, Université du Québec à Hull, 1993, pp. 259-262.

REGET-COLET, N. (sous presse): «L'arroseur arrosé: évaluation d'un service d'appui à l'évaluation de l'enseignement», en *Mesure et Evaluation en Education,* vol. 23.

ROEGIERS, X.; WOUTERS, P.; GERARD, F. M.: «Du concept d'analyse des besoins à sa mise en œuvre», en *Formation et technologies,* 1993 (2).

SCHMIDT, H. G.; DAUPHINEE, W. D.; PATEL, V. L.: «Comparing the effects of problem-based and conventional curricula in an international sample», en *Journal of*

Medical Education, 1987, 62 (4), 305-315.

TARDIF, M.: «Les modèles d'action et les modèles du savoir en éducation: vers une épistémologie de la pratique éducationnelle», en *AIPU. Actes du congrès de l'Association Internationale de pédagogie universitaire,* Laval (Québec), Services des ressources pédagogiques, 1992, pp. 491-502.

WILKIN, L.; TAVERNIER, M.: «Le budget temps des professeurs d'université; une enquête exploratoire», en *Actes du 1er Congrès des chercheurs en sciences de l'éducation de la Communauté française de Belgique,* Ministère de l'Enseignement supérieur, 2000.

WILLOCQ, B.; DONNAY, J.: «Analyser son enseignement pour l'améliorer», en *AIPU. Actes du congrès de L'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, tenu à Yaoundé (Cameroun) du 25 au 28 mai 1992,* Hull, Université du Québec à Hull, 1993, pp. 329-336.

WOUTERS, P.; PARMENTIER, P. H. (sous presse): «Essai d'évaluation des activités de soutien effectuées à l'Institut de Pédagogie Universitaire et des Multimedia», en *Mesure et Evaluation en Education,* 23.

WRIGHT, A.: «Tendances et préoccupations pédagogiques: survol du milieu universitaire anglophone», en *AIPU. Actes du congrès de l'Association Internationale de pédagogie universitaire,* Laval (Québec), Services des ressources pédagogiques, 1992, pp. 573-578.

FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE UNIVERSIDAD: ANÁLISIS DE LAS DIFERENTES ESTRATEGIAS

AMPARO FERNÁNDEZ MARCH (*)

RESUMEN. El artículo pretende analizar, por una parte, los parámetros o marcos de referencia desde los que debe abordarse, de manera seria y realista, la formación pedagógica de los profesores de universidad, ya que estamos refiriéndonos a un tema novedoso en el contexto universitario. Por otro lado, y desde un punto de vista más pragmático, nos enfrentamos a la tarea de diseñar planes formativos que, de manera coherente con la cultura universitaria, así como con los grandes desafíos a los que tiene que dar respuestas la educación superior, se adecuen a las diferentes necesidades e intereses tanto de profesores como de centros, departamentos y la propia institución, con el objetivo de lograr que la pedagogía universitaria sea una realidad incardinada en la política estratégica de la Universidad Española.

ABSTRACT. The objective of this article is to analyze, on the one hand, the points of reference and parameters from which pedagogical training of university professors should be tackled, in a serious and realistic way, considering that it is a novel issue in the context of university. On the other hand, from a more pragmatic view, we are facing the task of designing training plans that be consistent with the university culture and with the great challenges to which higher education should give response. These plans should go in keeping with the different needs and interests of professors, institutions and departments, so that university pedagogy can be a reality, inserted in the strategic policy of the Spanish university.

INTRODUCCIÓN

La formación pedagógica de los profesores universitarios, ya sea inicial o permanente, es una realidad relativamente reciente en nuestro país, si bien es cierto que, en los momentos actuales, casi todas las universidades españolas ofrecen algún tipo de formación a su profesorado, siendo cada vez más común la existencia de ofertas formativas. Sin embargo, si esto es cierto, lo es también que esta formación tiene un carácter voluntario, con un enfoque individual de la misma, llevada a cabo

(*) Universidad Politécnica de Valencia.

Fecha de entrada: 03-02-2003 Fecha de aceptación: 28-02-2003

desde instituciones que, en ocasiones, no tienen continuidad y sin un marco común de referencia sobre el que poder trabajar cada universidad y, por consiguiente, con formatos muy distintos[1].

Si centramos la mirada en el exterior de nuestro contexto, el balance es bastante similar, ya que, a pesar de contar con una tradición más extensa que la nuestra (las universidades, tanto en los países anglosajones como francófonos, llevan trabajando sobre este tema desde hace más de 25 años), la diversidad de sus experiencias así como el escaso reconocimiento respecto a la investigación o la escasez de estudios sobre la eficacia de las diferentes estrategias, siguen siendo la nota dominante. Problemas que, en suma, no difieren sustancialmente de los que «padecemos» en nuestro país.

No obstante, la situación está cambiando de manera significativa, toda vez que la problemática de la formación pedagógica de los profesores universitarios ha ido abriéndose un hueco importante en congresos, reuniones científicas, publicaciones, etc., dedicados a analizar tanto los factores relacionados con la calidad de la enseñanza como con la innovación y la formación[2].

Este desarrollo ha conducido al nacimiento, evolución y consolidación de un nutrido grupos de foros y asociaciones de expertos y profesores interesados en la preparación y formación del profesorado universitario. Por señalar algunas, en el plano internacional habríamos de destacar instituciones como la SEDA (Staff Educational Development) en el Reino Unido; HERDSA (Development Society of Australia); ICED (Consortium for Educational Development) y AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitarie). En el ámbito nacional es importante resaltar los esfuerzos que por avanzar en esta misma línea ha supuesto la creación de la Sección Española de la AIPU y la Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U), fundamentalmente[3].

Así pues, en este trabajo pretendemos mostrar que el avance en los planteamientos sobre la formación del profesorado universitario depende, en gran medida, de la óptica que adoptemos para su afrontamiento, ya que no cabe duda de que los cambios que se proponen no se solucionan con el diseño de programas formativos que se intenten implantar de forma expeditiva, aún cuando se tenga el convencimiento de que es lo necesario, sino que, como todo proceso de cambio o innovación, pertenecen a la categoría de asuntos sociales y políticos resistentes a la racionalidad (Escudero, 1999). Por tanto, afrontar la formación pedagógica desde esta perspectiva supone admitir que lo más decisivo no es el tipo de procedimiento o técnica que debemos diseñar sino qué cambios deben darse en la estructura de valores y sentimientos que tejen la identidad del profesor universitario para que lleguen a inscribirse en su seno otros contenidos y propósitos, así como otros tipos de reconocimientos, que se acomoden a su desarrollo profesional y sean aceptados por la comunidad universitaria. Y todo esto, sin olvidar que la lógica de las necesidades individuales debe conjugarse con la lógica de las necesidades institucionales; es decir, que la universidad necesita en

---

(1) En un certero y riguroso análisis sobre las experiencias de formación pedagógica inicial y permanente del profesorado universitario en nuestro país, De la Cruz muestra cómo estas experiencias aunque han crecido de modo exponencial, son en su mayoría de carácter voluntario, con un enfoque individual, fragmentarias, aisladas y sin un compromiso claro y preciso de las instituciones universitarias (2000).

(2) En este mismo artículo la autora realiza un repaso de los numerosos eventos que desde los años noventa se vienen realizando en nuestro país sobre este contenido.

(3) Sin embargo, no podemos dejar de expresar que ambas asociaciones se encuentran todavía en una estado embrionario y que necesitan del apoyo y participación de los profesionales que estamos trabajando en este ámbito.

estos momentos que su personal adquiera un conjunto de competencias capaces de hacer frente a los nuevos retos que se le van presentando. De ahí que haya que buscar un equilibrio entre ambas lógicas.

MARCOS DE REFERENCIA PARA EL DISEÑO DE LA FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

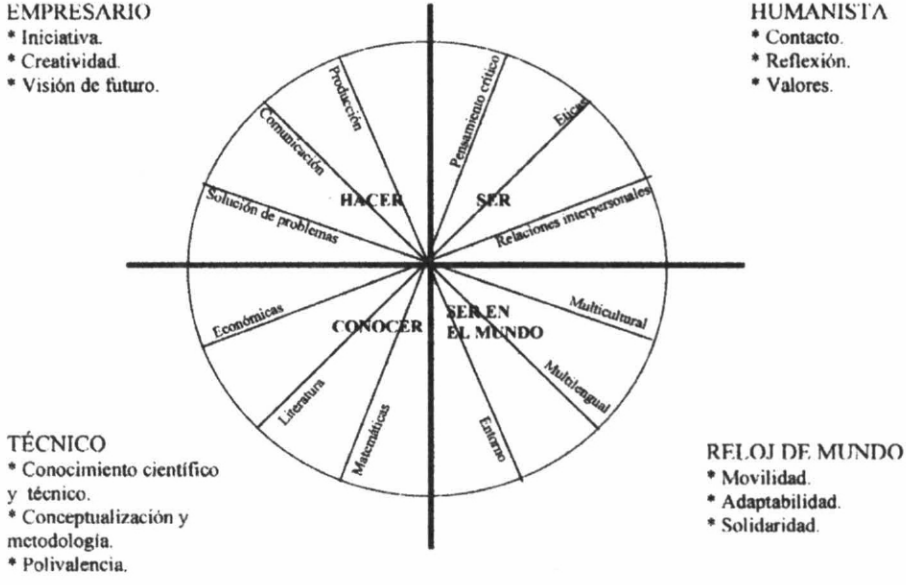
Dos son, a nuestro juicio, los referentes que debe tener la formación pedagógica –tanto inicial como permanente– en la universidad. Por una parte, la concepción de la misión formativa de la universidad y, por otra, el nuevo perfil de profesor o los nuevos parámetros de la profesionalidad docente.

La misión institucional de la universidad está indefectiblemente ligada al mundo de la formación y del conocimiento y, sin duda alguna, en ambos referentes se están produciendo cambios muy significativos que obligan a alterar también la orientación del trabajo universitario (Zabalza, 2002).

Por una parte, la «formación», como objetivo a conseguir en la universidad, adquiere contenidos y connotaciones muy diferentes de los que existían hasta la fecha. Las demandas y expectativas de los individuos y de la sociedad se han modificado de forma sustancial. Cada vez se plantea un tipo de formación menos vinculada a contenidos científicos específicos y especializados y se requiere más una formación polivalente, flexible y centrada en la capacidad de adaptación a situaciones diversas y a la resolución de problemas. Cada vez más, también, se busca un tipo de formación que permita un desarrollo holístico de la persona, que potencie su madurez y capacidad de compromiso social y ético.

En el modelo de universidad para el siglo XXI que nos presentaba el profesor Goldschmid (1995) ya se establecían como objetivos formativos esenciales: «el conocer», «el hacer», «el ser» y «el ser en el mundo».

Formación universitaria para el siglo XXI



La representación gráfica de dicho modelo debe leerse como las agujas de un reloj. Cada cuarto, comenzando por la parte inferior izquierda, representa los aspectos formativos que debería contener el currículum. Los tres ejemplos en cada cuarto ilustran las cuatro dimensiones complementarias que caracterizan la visión de este autor acerca de la educación universitaria.

Para Goldschmid, tanto desde el punto de vista de las necesidades actuales como de las futuras, no es suficiente memorizar y reproducir hechos y teorías y adquirir competencias técnicas en alguna disciplina sino que es necesario aprender cómo se resuelven los problemas, desarrollar habilidades de comunicación y adoptar una actitud empresarial. El estrecho marco del conocimiento y la habilidad técnica no es suficiente. Nuestros estudiantes necesitan adquirir un sentido especial para las relaciones interpersonales, así como para los aspectos éticos. La habilidad para el pensamiento crítico debe ser siempre el primer objetivo de la educación superior. Sin olvidar que la ineludible necesidad de ser conscientes de la interdependencia de nuestro mundo hace necesario adoptar una perspectiva abierta en la formación de los estudiantes para analizar la economía global y los aspectos ecológicos e interculturales.

En la misma línea de Goldschmid incide el informe sobre educación presentado a la UNESCO en 1996 y coordinado por J. Delors. En este conocido trabajo se indican los cuatro pilares en los que se debe basar la educación: «aprender a conocer», «aprender a hacer», «aprender a vivir juntos» y «aprender a ser», marcando una línea clara hacia la formación integral.

Por último, en el Documento de trabajo sobre «La Educación Superior en el siglo XXI: "Visión y acción"», presentado en la Conferencia Mundial de Educación Superior (1998), se remarca que los fundamentos de una visión universal de la educación superior implican, entre otras cuestiones, tener una concepción de la enseñanza amplia, con una «vocación no sólo de enseñar sino también de educar»; con una visión a largo plazo y no solamente con miras a la adaptación al mercado de trabajo a corto plazo; y con una perspectiva de educación a lo largo de toda la vida. En este contexto, la formación básica, se afirma en dicho documento, no debe orientarse a la mera acumulación de conocimientos sino a la adquisición de competencias, como la capacidad para movilizar los conocimientos y habilidades pertinentes cuando sea necesario analizar situaciones complejas, resolver problemas, emprender tareas de colaboración, justificar con rigor las decisiones que se tomen y tener capacidad de previsión.

En este proceso de cambio cobra gran relevancia la figura del profesor, puesto que el hecho de enseñar de determinada manera implica que se incentiven unos modos de aprender u otros. Este hecho no es inocuo ni neutral sino que supone un modo de concebir el conocimiento y su aprendizaje (Ferreres, 1995).

Así pues, la dimensión de la actividad profesional docente casa mal con un mero equipamiento científico por parte de los profesores/as universitarios. Se requiere de ellos no solamente que sean buenos científicos o buenos gestores sino que sean buenos formadores; que, junto a sus conocimientos, estén en condiciones de estimular el desarrollo y madurez de sus estudiantes, de hacerlos personas más cultas y, a su vez, más completas desde el punto de vista personal y social.

Por otro lado, el proceso de cambio se ha proyectado también de forma sustantiva sobre el mundo de los conocimientos (sobre su naturaleza y su estructura disciplinar). Cada vez son más los conocimientos disponibles y cada vez se acelera más el proceso de ampliación y cambio de los conocimientos anteriores. En otro orden,

con la generalización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han variado de forma sustantiva los soportes en los que tales conocimientos se contienen y la forma de acceder a ellos. Ello implica la necesidad de formar a los estudiantes de cara al futuro, sobre todo, en la capacidad de adaptar los aprendizajes a las nuevas situaciones en que tales aprendizajes habrán de ser empleados e implica, también, sustituir los formatos disciplinares convencionales por otros nuevos que hagan más hincapié en las relaciones mutuas y la interdisciplinariedad (la formación en competencias, en estudios transdisciplinares y mixtos, etc.).

En este sentido, la introducción de las Nuevas Tecnologías significa al mismo tiempo un potencial y un desafío, ya que su utilización exige un gran esfuerzo y un largo período en su concepción, así como otra manera de organizar las enseñanzas (UNESCO, 1998).

En este marco en el que nos desenvolvemos, no podemos olvidar hacer una breve referencia a la importancia de la cultura de la calidad –que está cada vez más instalada en las instituciones universitarias y que debe tener una repercusión directa sobre las políticas que se desarrollen en relación con la preparación, formación y evaluación de los profesores– como uno de los elementos clave a tener en cuenta, desde la óptica de generar procesos de mejora (De Miguel, 1997). Sin duda, la cualificación y potenciación del profesorado es una vía obligada en cualquier política de mejora de la calidad de la educación. No podemos olvidar que se trata de un terreno de responsabilidades compartidas, lo que obliga a diseñar políticas que contemplen simultáneamente la multiplicidad de dimensiones y facetas de la misma.

Indudablemente, estos cambios en la misión formativa de la universidad traen consigo el cambio del propio rol y tareas del profesor universitario, lo que nos plantea nuevos parámetros que definan su profesionalidad y sobre los que poder diseñar las políticas de formación. En este sentido, podemos definir tres ejes fundamentales sobre los que debe recaer la definición de la profesionalidad de este profesional multitarea, como es el profesor universitario.

Como afirma Donnay (1996), uno de los ejes fundamentales que definen esta profesionalidad renovada es, sin duda, la reflexión sobre la práctica. Este principio es una condición indispensable para garantizar la capacidad de los profesores para adaptarse y, si es posible, prever los rápidos cambios que la nueva sociedad de la información plantea a sus tareas profesionales[4].

Si algún perfil de profesor se asume en la actualidad, es el de profesor como sujeto crítico, reflexivo y abierto al cambio. Desde la publicación de los trabajos de Schön: *The Reflective Practitioner* (1983), *Educating the Reflective Practitioner* (1987) y *The Reflective Turn* (1991), la idea de un profesional reflexivo se ha convertido en uno de los pilares básicos del perfil del profesor. Según Schön (1992), un profesional debe saber, saber hacer, saber moralmente bien y reflexionar sobre su acción. Para conocer su oficio y estar al día, el profesor necesita de la

(4) No podemos olvidar la transformación de la universidad en esta nueva era del conocimiento y la información. Michavila (2000) alude a 6 grandes retos que la universidad ha de hacer frente: la adaptación al mundo del empleo, la necesidad de ser competitiva y donde prime la calidad y la capacidad para introducir mejoras constantes, la mejora de la gestión en un contexto de reducción de recursos públicos, la incorporación de las nuevas tecnologías tanto en la gestión como en la docencia, convertirse en un motor de desarrollo local y reubicarse en un nuevo escenario de globalización e internacionalización de la formación.

reflexión planificadora antes de emprender una acción formativa; de la reflexión activa o aquella que se ejecuta en la práctica real y de la postactiva que evalúa la práctica una vez finalizada. En todos los casos, la reflexión tiene que ser una reflexión documentada, contrastada y que permita poner en marcha procesos de reajuste y mejora.

Otro aspecto fundamental que define el perfil profesional del profesor universitario es el del trabajo en equipo y la colaboración. Caminar hacia una cultura de la colaboración, frente a la cultura actual en la que siguen persistiendo actitudes de confrontación y aislamiento. Tal y como afirma Tompkins (1992), se puede decir que el panorama no es halagüeño, puesto que el profesorado se encuentra aislado, no tanto por razones de índole individual sino porque el propio sistema crea dichas condiciones (atomización del currículum, agendas cargadas, falta de espacios para el encuentro y la reflexión en común, etc.). Sin embargo, la cultura de la colaboración es una de las estrategias fundamentales para la innovación, así como para el desarrollo profesional, ya que es un elemento que origina satisfacción en los sujetos, lo que influirá decisivamente en la calidad de la institución.

Además, el trabajo en equipo supone pasar de la concepción de un profesor centrado exclusivamente en una clase o grupo, a profesor de una Institución que colabora con el resto de profesores en el Proyecto Formativo del que forman parte[5].

Un tercer elemento, fundamental para orientar los procesos formativos, que debe formar parte de las competencias que se le exijan a un profesor universitario, es desplazar el interés desde «el sujeto que enseña al sujeto que aprende» (Dunkin 1995); es decir, pensar la enseñanza desde el aprendizaje, y, a la postre este desplazamiento tendrá indudables repercusiones en el diseño de planes de estudio, en la estructuración de la enseñanza, en los planteamientos pedagógicos, en la elaboración de materiales didácticos, en los métodos de evaluación, etc. (De Miguel, 1997).

Por último, aunque no por ello menos importante, es necesario reivindicar para la profesión docente la dimensión ética. Muchos de los problemas que se producen en la práctica son problemas de carácter más ético que técnico. Sin entrar a profundizar en un tema que nos llevaría lejos, si que quisiéramos decir que, en el fondo, esta dimensión ética supone recuperar el sentido de compromiso y responsabilidad con el trabajo que hacemos, lo que significa intentar hacer lo mejor posible las cosas que como profesionales nos corresponde hacer. Como afirma Michavila (1998) «no puede haber excusas para justificar la negligencia profesional o la incompetencia organizativa basándose en razones de libertad de enseñanza o autonomía. Debe fundarse la tarea académica en un sentido de responsabilidad social mayor».

Es en este contexto cambiante en el que los profesores desarrollamos nuestra actividad profesional, y es justamente toda esta cadena de cambios (institucionales, científicos y profesionales) la que debe obligar a generar políticas de formación y actualización del profesorado, que les faciliten la adquisición de nuevas competencias pedagógicas, sociales e institucionales para propiciar su desarrollo profesional (UNESCO, 1998). Sin embargo,

(5) En este sentido, son de destacar los resultados del informe sobre el Primer Plan de Evaluación de la Calidad de las Universidades, en el que se pone de manifiesto la falta de una definición clara y precisa del perfil formativo de las diferentes titulaciones, lo que indica que no se parte de un referente a la hora de establecer el Plan de Estudios en su conjunto y los objetivos de los programas de las asignaturas que forman parte de los Planes de Estudios.

esta convicción (que la formación del profesorado constituye un compromiso ineludible para las universidades) resulta, con todo, difícil de operativizar en la práctica, porque el diseño de planes de formación y su implementación en las universidades se enfrenta a problemas de muy variada índole.

CRITERIOS PARA ABORDAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Coherentemente con cuanto hemos afirmado hasta aquí, nuestra aproximación a la formación pedagógica de los profesores de universidad tiene muy en cuenta las condiciones en las que se produce su tarea; es decir, los elementos contextuales y, en particular, la cultura pedagógica de la institución en la que se vaya a desarrollar dicha formación. No obstante, el análisis de las experiencias llevadas a cabo en diferentes contextos abona la necesidad de intentar establecer un conjunto de criterios que entendemos que han de tenerse en cuenta a la hora de desarrollar Planes Formativos[6].

Siendo conscientes de las limitaciones que puede tener la división de la realidad, nos atrevemos a agrupar estos criterios en dos tipos para intentar mostrar de manera más clara el nivel de responsabilidad que corresponde a todos los que estamos implicados en el desarrollo de los programas de formación.

Criterios institucionales

El primer conjunto de criterios pertenece, a nuestro juicio, al ámbito político institucional, o lo que es lo mismo, a las condiciones contextuales, organizativas y culturales en las que se lleven a cabo los programas. Desde esta perspectiva, es importante tener en cuenta algunos elementos. El primero, se relaciona con el grado de compromiso institucional respecto a la calidad de la docencia. Resulta innegable que promover un proceso permanente y abierto de mejora del profesorado, exige un compromiso institucional que cree las condiciones pertinentes para hacer posible este proceso. Los estudios realizados sobre el impacto de los programas de desarrollo de la calidad de la docencia (Weimer, 1993) indican que la incidencia de éstos y la percepción por parte del profesorado han dependido, en la mayoría de los casos, del contexto institucional en el que se han desarrollado.

La concreción de esta institucionalización contempla, al menos, dos aspectos. Por una parte, se deben destinar los recursos necesarios para la puesta en marcha de procesos innovadores, gestionando ayudas institucionales externas a esta iniciativa. Y por otra, se deben potenciar organismos internos para movilizar dichas iniciativas con el fin de salvar las resistencias que se generan dentro de la institución en relación con la innovación.

En la misma línea de argumentación, en su análisis sobre la formación de los profesores de universidad, De Ketele (1996, p.107) plantea que el modo en que el profesor asume su papel en la enseñanza es muy dependiente del contexto institucional. Es decir, la universidad como organización puede decidir invertir parte de sus

(6) La investigación sobre la pertinencia y eficacia de las diferentes estrategias es bastante escasa, si bien en los últimos años ya aparecen estudios de este tipo, sobre todo en la literatura internacional. En el caso de España, la principal fuente de análisis se desprende de la reflexión realizada por algunos profesionales que están trabajando en la práctica de la formación del profesorado universitario. Éste es nuestro caso, ya que los más de 10 años de práctica nos ha llevado a una reflexión permanente sobre nuestras propias acciones y a un contraste con las iniciativas de otras universidades españolas, si bien ha sido mucho más iluminador para nuestro trabajo la comparación con experiencias tanto del ámbito anglosajón como francófono, debido a su mayor tradición de investigación sobre este tema.

esfuerzos en la enseñanza y en su profesorado para lo que establece determinadas «reglas de juego», como por ejemplo, los modos de repartir los recursos, las políticas de reconocimiento, etc. Del mismo modo, esta lógica institucional establece mecanismos de funcionamiento que tienen un papel capital para poder llevar a cabo, o no, proyectos innovadores. Desconocer estos mecanismos culturales puede llevarnos a cometer errores importantes en el intento de implantación de diferentes estrategias formativas, ya que, dependiendo del estado de madurez de la organización, variarán los escenarios formativos. Desde este planteamiento, tendrán una gran importancia los grupos activos que sean capaces de dinamizar la institución y que merecen ser objeto de una atención especial por parte de los líderes, puesto que constituyen el germen de la innovación.

Un segundo elemento, capital desde el plano organizacional, se centra en desarrollar mecanismos que hagan posible caminar hacia la cultura de la colaboración, como señalábamos anteriormente. La idea de la colaboración y del trabajo en equipo del profesorado es un criterio determinante para las posibilidades del desarrollo institucional y para la formación del profesorado. Su aplicación no se limita al desarrollo de las actividades de enseñanza sino que se hace extensivo a otros modos de colaboración como, por ejemplo, el apoyo de profesores experimentados a profesores noveles, el desarrollo de iniciativas innovadores interdisciplinares, etc.

Desde la perspectiva institucional, el tercer elemento clave es, sin duda, el desarrollo de mecanismos para mantener y acreditar la calidad de la docencia. La Institución universitaria debe reflejar con sus actuaciones que la innovación y mejora es un objetivo prioritario para ella, siendo imprescindible la puesta en marcha de aquellos incentivos o estímulos externos que provoquen, hagan aflorar y motiven a las personas de la organización para que dediquen su esfuerzo al logro de las metas que se plantean.

En este sentido, una perspectiva muy interesante es la de GIBBS (1995), cuando establece un paralelismo entre el modo en que la universidad incentiva la calidad de la investigación para su mantenimiento y el modo en que se podrían utilizar dichos mecanismos incentivadores para conseguir y mantener una enseñanza de calidad. De todos los procedimientos, GIBBS señala que uno de los más importantes es «premiar la excelencia tanto a nivel individual como departamental». En la misma línea insisten Hutchings (1993), Rice (1993) o (De Miguel, 1998), cuando afirman que el profesorado se tomará la docencia con seriedad y la realizará con calidad cuando la perciba y valore como un reto de investigación y creación, frente a una cuestión de método o técnica.

Este último elemento es quizás uno de los que en la literatura actual se están manejando con más insistencia. En el plano internacional es de destacar el Plan Nacional para la formación y cualificación profesional dirigido al profesorado de educación superior, establecido por la SEDA (Staff and Educational Development Association), creado en el año 1991 y que en el momento actual está teniendo un desarrollo muy importante, ya que prácticamente una tercera parte de las instituciones de educación superior británicas han firmado el Plan de Acreditación del profesorado de la SEDA[7].

---

(7) Carola Baume y David Baume, en un artículo publicado en el Boletín de la RED-U (vol. 1, 3 septiembre 2001), destacan que este Plan ha servido para definir las características de la profesión de profesor de educación superior en términos de valores y principios, así como de objetivos y habilidades, establecer definiciones amplias de enseñanza que permitan adaptarse a circunstancias locales y alcanzar un consenso sobre los aspectos nucleares de la profesión.

Aunque son muchos los ejemplos que se podrían citar, tanto en el ámbito anglosajón (EEUU, Australia, etc.) como en el francófono (Canadá, Bélgica, etc.), resulta interesante hacer referencia a la propuesta de la UCL (Universidad Católica de Lovaina) que recientemente ha aprobado una recomendación a sus profesores para que realicen un «dossier de valorisation pédagogique» (DVP), como estrategia de reconocimiento y acreditación de los esfuerzos y resultados por mejorar su enseñanza, y que va en la línea de trabajo –ya iniciada desde hace tiempo en numerosas universidades americanas, canadienses, etc.– de la construcción de un portfolio o Carpeta Docente, en el que el objetivo fundamental es valorar el progreso del profesor en la construcción de su profesionalidad, teniendo como referente el conjunto de competencias que la Institución establece para acreditar la calidad de la docencia (Parmentier, 2000).

En el contexto español, tomando como referencia el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de la Universidad, De la Cruz (2001) plantea la conveniencia de institucionalizar de alguna manera la formación de los profesores universitarios, planteando la creación de una Agencia Nacional que coordine la formación pedagógica del profesor universitario que, entre otras tareas, asuma la de la acreditación de la formación que se pueda llevar a cabo en las diferentes universidades, en un intento de mejorar las acciones, creando una cultura de la formación, unas competencias comunes a desarrollar, etc.

Criterios técnico-pedagógicos

Los criterios de actuación que se enuncian a continuación han sido inducidos a partir de nuestra experiencia como responsables de una institución dedicada al apoyo a la docencia universitaria, por lo que se puede afirmar que se trata de una teorización a partir de nuestras experiencias y del contraste con lo que la investigación en este campo ha ido desarrollando.

Selección de contenidos formativos

Dado que el conocimiento no es una realidad objetiva, neutra e incuestionable, sino una construcción social y personal que traduce y desarrolla diferentes opciones culturales, será importante decidir qué deben aprender los profesores, ya que la selección de los contenidos reflejará el concepto de universidad hacia el que se quiere caminar, así como las concepciones y prácticas relacionadas con los alumnos que se pretenden formar.

En este terreno, se está trabajando en la identificación de competencias que deben servir de referencia para el diseño de los programas formativos. Competencias referidas tanto a la dimensión pedagógica como a la institucional y socioprofesional. Un ejemplo lo encontramos en el mini coloquio desarrollado en el marco del Coloquio de la AIPU en Montreal, celebrado en mayo de 1999, en el que 45 expertos en formación de profesorado universitario estuvimos debatiendo en torno a las competencias básicas que reclama la situación actual de la enseñanza universitaria[8]. Otro

(8) En el mini coloquio realizado en Montreal, dentro del marco del Coloquio de la AIPU, un grupo de 45 expertos, trabajamos sobre las competencias que debían ser el objetivo prioritario de una formación para los profesores universitarios, identificándose un conjunto de competencias pedagógicas: (1) Construcción de una visión sobre el aprendizaje; (2) planificación (creación de programas, estrategias, etc.); (3) Gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje; (4) Evaluar los aprendizajes; (5) Analizar sus prácticas. Competencias relacionadas con la dimensión institucional: (1) Promover el éxito del mayor número posible de estudiantes y el desarrollo

ejemplo lo encontramos en la propuesta que hace Zabalza (2000) sobre las competencias propias del docente y que definen para este autor una docencia de calidad[9]. Por último, también la profesora De la Cruz plantea un conjunto de contenidos básicos para integrarlos en los programas de formación, agrupados en cuatro ámbitos: conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades de trabajo en equipo (2001).

Principios que deben respetar las estrategias de formación

Desde nuestro punto de vista, éste es un aspecto de gran importancia, ya que con frecuencia las consideraciones generales que se realizan sobre la formación no pasan de meras elucubraciones que no llegan a constituir procesos concretos y bien definidos de formación sobre el terreno.

En este sentido, pensamos que existen unos principios básicos, que son los que deben inspirar las estrategias de formación de los profesores de universidad, ya sea inicial o permanente. Estos principios se pueden resumir en cinco fundamentalmente:

- El isomorfismo entre las estrategias de formación que utilizamos y las que en estos momentos se consideran más apropiadas para la enseñanza universitaria, considerada esta, por supuesto, desde el punto de vista del aprendizaje. La coherencia con las demandas formativas que plantea la sociedad de principios de siglo reclama un cambio, también, en los modelos de formación. Si se tiene que preparar a los profesores para la innovación, las estrategias formativas deben ser innovadoras, huyendo del modelo tradicional de transmisión de conocimientos pedagógicos para que posteriormente sean aplicados por los profesionales de la educación y dirigirse hacia un modelo formativo que se asiente sobre la propia práctica, sustentándose en la capacidad de reflexión e indagación de los propios docentes acerca de su función. Esta reflexión se debe desarrollar en diálogo permanente con los colegas y se debe afianzar con el contraste y la mejora continua de la acción educativa, innovando con ello el propio currículo.

  Esta formación, focalizada en y por las situaciones de trabajo, articula teoría y práctica. De modo más preciso, las representaciones que se hacen los profesores (también los noveles) de sus prácticas y las teorías implícitas que conducen sus prácticas son la materia de base que ha de servir a la formación. En este sentido, como afirma Escudero (1999), el punto de encuentro que debiere

---

personal de cada uno; (2) Trabajar en equipos pluri o interdisciplinares en la realización de proyectos o programas de innovación. Competencias relacionadas con la dimensión socioprofesional: (1) Desarrollar un pensamiento reflexivo hacia su propia práctica; (2) Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión de profesor universitario.

(9) Zabalza propone diez dimensiones que pueden resumir las condiciones y retos básicos de un buen docente universitario: (1) Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje; (2) Seleccionar y presentar contenidos interdisciplinares; (3) Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles; (4) Manejar didácticamente las NNTT; (5) Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje; (6) Relacionarse constructivamente con los estudiantes; (7) Tutorizar a los alumnos (y, su caso, colegas); (8) Evaluar los aprendizajes (y los procesos para adquirirlos); (9) Reflexionar e investigar sobre la enseñanza; (10) Implicarse institucionalmente.

vertebrar las actividades valiosas de formación, puede acogerse bajo la categoría de praxis: «Acción bien informada por la teoría y teoría contrastada y generada en y desde el compromiso de mejora».

- La contextualización. La contextualización de la formación implica tener en cuenta las diversas situaciones, tipo de enseñanza, etc. Significa también tener una visión plural de la formación, pero, al mismo tiempo, ser capaces de poner a los profesores frente a un conjunto de prácticas variadas que les permitan descubrir que existen otros modos de hacer las cosas.
  Ofrecer justo lo suficiente y justo en su debido momento. No es necesaria demasiada formación o enseñanza, lo que hace falta es que esta intervención se realice en el momento en el que los profesores están dispuestos o motivados o en situación de poner en práctica en un corto período de tiempo lo aprendido. De este modo, se garantiza la integración teoría- práctica y entender la Pedagogía como una herramienta de resolución de problemas. La formación pedagógica de un profesor no puede ser enfocada para que perciba los problemas, de lo contrario, el riesgo de que se la considere como una carga inútil y suplementaria será real. Además, no debemos olvidar que cada profesor tiene su propia pedagogía que funciona más o menos bien. ¿Qué razón puede haber para desear cambiarla sin una garantía de que se va a producir un cierto beneficio? La Pedagogía debe ser percibida por el profesor como una herramienta de solución de problemas, más que como generadora de problemas o como «un agujero negro» (Donnay, 1996).
- Las teorías implícitas como base de la formación. Los profesores generan la enseñanza en función de sus concepciones sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza. Es más, «el profesor principiante lleva consigo juicios intuitivos de experiencia que le llevan a un cierto entendimiento de la situación didáctica» (Martínez y col., 1998). Estos juicios se derivan, en la mayoría de los casos, de sus experiencias previas. Si no existe una formación sistemática y supervisada, irán construyendo sus concepciones personales respecto a su función docente. Concepciones que les ayudarán a explicar su práctica y a convertirse en «expertos» con un saber práctico sobre la docencia (Martínez y col., 1998). Pero si esta experiencia no se confronta tanto con la experiencia de los «otros «como con las teorías o conceptualizaciones, no podremos hablar de aprendizaje sino de acumulación de experiencias.
  La investigación en Pedagogía Universitaria presenta una abundante literatura sobre las concepciones de los profesores y el papel que juega en los procesos formativos. En este sentido, la formación se debe entender como una toma de conciencia de su coherencia como docente. Coherencia entre sus pensamientos en interacción con los estudiantes y sus representaciones de la situación de formación. Coherencia también entre sus representaciones de lo que para él significa aprender y enseñar y los resultados (la realidad). El problema será, desde el punto de vista formativo, buscar estrategias que hagan explícitas esas ideas previas: como por ejemplo, la confrontación con otras concepciones, el análisis de situaciones de aprendizaje que permiten una reflexión sobre sus

propias prácticas pedagógicas y no sobre cuestiones generales que poco o nada les implican, etc.

- Variedad e integridad en las estrategias. Utilizar fórmulas diferentes asegura la consecución de los objetivos formativos en el amplio abanico de lo que implica un conocimiento suficiente sobre Pedagogía Universitaria y la Didáctica de su/s disciplina/s (saber); el desarrollo de habilidades específicas de enseñanza universitaria (saber hacer); el desarrollo de actitudes y rasgos de personalidad (saber ser) y el desarrollo de la capacidad para trabajar en equipo y constituir comunidades de aprendizaje (saber vivir juntos) (De la Cruz, 2001).

  El desarrollo profesional requiere que las fórmulas que se adopten tengan un sentido integral y sostenido en el tiempo. Además, deberían ser flexibles para poder adecuarse a los cambios que se puedan producir a lo largo de la trayectoria profesional de los profesores universitarios.

  Integral, significa que se consideren simultáneamente todas las facetas que conforman la identidad personal y profesional. Sostenida en el tiempo, por su parte, comporta no entender la formación como algo episódico, fragmentario y marginal, sino como un proceso que ha de ocurrir a lo largo de toda la carrera docente, integrándose en proyectos de alcance y como un elemento constitutivo de su profesión[10].

  La flexibilidad es condición indispensable para dar respuesta a las características del perfil de profesor universitario, uno de cuyos componentes esenciales hace referencia al alto grado de autonomía que desarrolla en relación a su profesión, siendo él mismo, el primer responsable de su cualificación y decidiendo, en diferentes momentos, a qué facetas de su profesionalidad va a dedicar un mayor esfuerzo.

  Por último, la coordinación de las acciones, por su parte, responde al objetivo de ser coherentes con los marcos de referencia desde los que se parte.

- Garantizar la continuidad entre formación inicial y formación permanente. La misma idea de aprendizaje permanente que manejamos cuando hablamos de los objetivos formativos de la universidad está o debe estar presente cuando hablamos de formación del profesorado. En este sentido, es fundamental resaltar que el inicio en la carrera docente y las condiciones en las que esta se produzca son esenciales para el futuro desarrollo profesional. Por esta razón, es tan importante seguir apostando por una formación inicial que ofrezca el marco de referencia desde el que los profesores se planteen su desarrollo profesional, y esto, como ya hemos dicho, no sólo es una cuestión de conocimientos sino, sobre todo, de actitudes hacia la profesión docente, basadas en la indagación, la reflexión permanente y la intención de mejora continua.

  Esta idea de formación permanente debería ser percibida por los profesores como una parte de su identidad profesional; es decir, la evaluación, la formación o el asesoramiento no son

(10) Este principio tiene una gran importancia para la construcción de proyectos globales de formación en los que se incluyan diferentes niveles de profundización y acreditación.

un fin en sí mismos sino un medio de construcción de dicha identidad y de desarrollo profesional (Parmentier, 2000).

Combinar lo experiencial, singular y biográfico con lo social y colectivo. Para que la formación consiga anclarse en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, conviene contemplar las experiencias personales que son únicas y que facilitan la conexión más directa con sus necesidades, intereses, problemas y aspiraciones, pero, al tiempo, también será preciso estimular el trabajo colaborativo como herramienta indiscutible de socialización y del enriquecimiento profesional de los profesores.

Fundamentar las diferentes estrategias en la investigación sobre su pertinencia y eficacia. Un planteamiento serio y riguroso exige someter todas las acciones a procesos evaluativos, desarrollando líneas de investigación evaluativa sobre los resultados de las mismas a corto, medio y largo plazo[11].

DIFERENTES ESTRATEGIAS/ ESCENARIOS DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES DE UNIVERSIDAD

Una vez establecidos los principios que, a nuestro juicio, deben estar presentes en el diseño de cualquier programa formativo, tanto para profesores noveles como para profesores experimentados, vamos a describir algunas de las estrategias metodológicas que, en el momento actual, se consideran más pertinentes, siempre con la perspectiva de que no hay métodos buenos o malos sino que su funcionalidad depende del objetivo que se persiga, por lo que habrá que ser cautos e ir experimentando diferentes fórmulas para responder a las diferentes demandas o situaciones que se puedan presentar.

El análisis de las diferentes estrategias lo vamos a realizar a partir de cinco ejes de intervención, definidos «a posteriori» con el objetivo de categorizar de alguna manera los diferentes servicios que se pueden prestar a los profesores universitarios, siendo conscientes de que, en ocasiones, es difícil establecer límites claros entre estos ejes y, más bien, resultan muy frecuentes las concomitancias que se producen entre ellos.

EJE PRIMERO: LA INFORMACIÓN

Entendiendo la información como uno de los pilares básicos e imprescindibles para la formación de los profesores como profesionales, son diferentes las iniciativas que en este terreno se están desarrollando y que pudieran ampliarse. Su objetivo principal es servir de cauce para la sensibilización del profesorado y para la facilitación de la comunicación e intercambio de experiencias en relación con la mejora de la enseñanza, tanto a nivel interno como externo[12]. En este sentido, se están llevando a cabo estrategias, encaminadas a facilitar el acceso a

(11) Este principio pone de manifiesto la escasa cultura que tenemos en el contexto español de establecer cauces permanentes de comunicación entre los profesionales que nos dedicamos al ámbito de la formación del profesorado universitario, lo que, en muchas ocasiones, conduce a repetir errores y a no aprender de las experiencias de los demás.

(12) Es un hecho demostrado que uno de los problemas para crear cultura hacia la mejora docente es la falta de información que muchos profesores tienen sobre experiencias de otros colegas, incluso dentro de la propia institución, así como información sobre resultados de investigaciones en relación con la enseñanza universitaria, etc.

este tipo de información, a través de distintas iniciativas como la generación de Centros de Documentación en los que se reúnen fuentes documentales sobre Pedagogía Universitaria, tanto de carácter no periódico como periódico. En estos Centros se dispone de libros y documentos que intentan cubrir un conjunto de campos relacionados con la Pedagogía Universitaria (Aprendizaje, motivación, metodologías de formación: métodos expositivos, métodos activos, evaluación, investigación educativa, didácticas específicas, etc.). La difusión de este fondo se realiza a toda la comunidad de profesores, a través de la WEB, fundamentalmente[13].

Dentro del eje basado en la información, no debemos olvidar la importancia que tiene propiciar el intercambio de experiencias innovadoras entre los profesores, ya que esta estrategia es muy interesante para movilizar nuevas iniciativas y para propiciar el aprendizaje a partir de lo que, en estos momentos, se denomina «difusión de buenas prácticas». Así, es interesante difundir los resultados de las innovaciones y facilitar la puesta en relación entre profesores implicados en problemáticas similares[14].

También en esta categoría, más cercana a la información que a la formación, podemos destacar estrategias relacionadas con la acogida a los nuevos profesores universitarios. El objetivo principal de estas acciones es ayudar a los profesores recién incorporados en su proceso de socialización y adaptación a la universidad, del mismo modo que se realiza con los nuevos estudiantes. Las iniciativas pueden ir desde la publicación de una guía del profesor novel, hasta Programas de Acogida Universitaria, en los que se articulan diferentes acciones[15].

EJE SEGUNDO: LA FORMACIÓN

Bajo este segundo eje se aglutinan diferentes estrategias formativas que van desde actividades de formato corto tipo talleres, jornadas, seminarios, cursos de corta duración, hasta actividades de formatos más extensos como por ejemplo: ciclos de formación relativos a la introducción de diferentes métodos de pedagogía activa[16] o programas de acción (Valero, M.; Alamajano, M. P., 2001). Mención especial requieren las actividades formativas dirigidas

---

(13) En esta línea de trabajo es de destacar el FORUM de docencia Universitaria de la Universidad de Barcelona, en el que, además de otros servicios, se ofrece un fondo de documentación e información sobre Pedagogía Universitaria, en el que no sólo se tiene acceso a bibliografía y materiales didácticos, sino también a todo tipo de eventos relacionados con la docencia universitaria como congresos, jornadas, reuniones, etc. Este FORUM se concibe como un espacio de información y debate gratuito.

También en el ICE de la Universidad Politécnica de Valencia disponemos de un fondo documental puesto a disposición de los profesores.

(14) También en este aspecto se pueden destacar experiencias sobre las que se puede aprender. Por ejemplo, la difusión de las innovaciones que se realizaban en la Universidad de Málaga y que se realizan en la actualidad en la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad Politécnica de Valencia, o la Universidad de Barcelona, entre otras.

(15) Destacamos el Programa de Acogida Universitaria (PAU) que la Universidad Politécnica de Valencia ha puesto en marcha este curso y que persigue los siguientes objetivos: Facilitar la integración del profesor, presentar las acciones institucionales relacionadas con la docencia y dar a conocer los recursos disponibles en el ICE.

(16) La Universidad Católica de Lovaina organiza ciclos formativos de este tipo. En diferentes universidades españolas se está empezando a introducir formatos parecidos, como por ejemplo la Universidad de Zaragoza, la Universidad Politécnica de Cataluña o la Universidad Politécnica de Valencia.

a los profesores noveles y que, en los contextos en los que ya están funcionando, adquieren en todos los casos formatos largos con un nivel menor o mayor de estructuración o sistematización, así como de reconocimiento. A esta estrategia le vamos a dedicar una atención especial, debido a su importancia en el intento de establecer un proyecto global de la formación de los profesores universitarios.

En relación con las actividades de corta duración, sabemos que su principal ventaja es que sirven de estimulación y sensibilización de los profesores que participan en el intercambio y reflexión sobre diferentes aspectos relacionados con la profesión de profesor, siendo bien valorados en general por los participantes en las mismas. Sin embargo, los escasos estudios realizados sobre su eficacia muestran que su impacto es restringido (Saroyan, 1999). En realidad, hay que considerarlos como un punto de partida, como una forma de interesar y de estimular a los profesores hacia la pedagogía. Para aumentar su eficacia deben responder a los deseos reales sentidos por los profesores, de ahí que sea necesario realizar estudios permanentes sobre necesidades formativas y además deben favorecerse formatos que faciliten la integración de lo aprendido en su práctica docente, entre otras cuestiones relevantes.

Sobre los contenidos abordados en estas actividades, se puede afirmar que, junto con las competencias más clásicas relacionadas con la docencia universitaria (diferentes metodologías de enseñanza, planificación, organización y evaluación de los aprendizajes, tutorías, habilidades personales básicas para el ejercicio de la función docente, etc.), están entrando con gran fuerza las actividades formativas centradas en la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza universitaria[17].

Los formatos de duración más extensa permiten abordar otros objetivos, como, por ejemplo, aportar a los profesores conocimientos directamente útiles para su ejercicio profesional y darles la oportunidad de aplicar a la realidad de su práctica lo aprendido, así como desarrollar una actitud crítica sobre su enseñanza. Como afirma Zabalza (2000), estos formatos, aunque menos espectaculares, son más eficaces en lo que se refiere a la transformación de las prácticas docentes.

Dentro de este mismo eje o categorización de las estrategias formativas, no podemos olvidar la formación realizada a partir de las peticiones realizadas (o formación por demanda) por grupos de profesores que pertenecen, en unos casos, a un mismo departamento o centro y que se centran en un problema concreto al que desean dar respuesta desde la acción formativa. La demanda puede estar dentro de planteamientos institucionales o surgir de la reflexión de un grupo de profesores. En todo caso, el objetivo es trabajar sobre el cambio o innovación que quieren llevar a cabo, como, por ejemplo, introducción de metodologías activas en sus enseñanzas, para lo que se establecen las acciones necesarias, que pueden ir desde reclamar la presencia de un experto en el tema en un primer momento hasta la presencia de asesores que les prestan su apoyo en la experimentación del proyecto[18].

---

(17) En este sentido, en un análisis realizado en el ICE de Universidad Politécnica de Valencia, sobre la evolución del contenido de los talleres desde el año 1992 hasta el año 2001, hemos constatado que la temática relacionada con las nuevas tecnologías es la que ocupa el primer lugar.

(18) Ejemplos de este estilo los encontramos en las ayudas que da la Universidad de Barcelona para la formación pedagógica del profesorado, incluido el novel, dentro del marco del Programa de Innovación Do-

La formación inicial de los profesores de universidad

Una primera cuestión, relevante en torno a la formación inicial, se centra en la reflexión sobre los momentos más idóneos para llevar a cabo dicha formación. Como afirma Marcelo (1991), la formación inicial del profesor hace referencia a las actividades organizadas que facilitan la adquisición por parte del futuro profesor de los conocimientos, destrezas y disposiciones requeridas para desempeñar tal actividad profesional. Así, al menos, es como se entiende en los niveles de enseñanza primaria y secundaria. Sin embargo, en la universidad, esta formación es bastante extraña antes de entrar en la carrera profesional (pre-service). Si nos centramos en el contexto español, hasta donde nosotros conocemos, no existe ninguna experiencia pre inicio de la actividad profesional. Si analizamos las acciones en otros contextos si que se encuentran ejemplos de este modelo. Estados Unidos sería uno de estos casos, ya que la mayor parte de la formación de los docentes universitarios tiene lugar en el período de ayundantía, con la que los graduados ganan en experiencia docente y se afianzan antes de incorporarse a su primer puesto de trabajo (Gibbs, 2001).

Sin embargo, a tenor de las experiencias más recientes e innovadoras, tanto en el Reino Unido como Australia o Noruega (donde la formación inicial es obligatoria) se está desarrollando el modelo de formación inicial durante los primeros años de docencia (in-servicie). Ejemplos como el de Oxford Brookes University son bastante representativos de un curso de larga duración que se certifica con un Diploma de Estudios Superiores o similar (Rust, 1996).

Se podría decir que existe un tercer nivel relacionado con programas de postgrado o doctorado, similar al doctorado en Artes Americano, y que se desarrolla en diversas universidades Estadounidenses y Canadienses, si bien no parece que sea esa la corriente que prevalece en el contexto Europeo (Piccinin, 1999).

Así pues, el modelo en el que nos vamos a centrar es el de segundo nivel; es decir, el que se realiza cuando el profesor ya está contratado y se encuentra en los primeros años de docencia. Este modelo presenta determinadas ventajas e inconvenientes. Entre las desventajas, podemos pensar que durante esta etapa profesional la carga de trabajo es alta (realización de tesis, aprendizaje de las asignaturas, etc.), pero, sin embargo, las investigaciones, no tanto españolas sino foráneas, nos indican que los profesores que asisten a estos programas aumentan, por ejemplo, la probabilidad de presentar su doctorado a tiempo, al reducir la ansiedad y mejorar su competencia como docente. La gran ventaja de este modelo es que se trata de una formación que, pese a desarrollarse en los primeros años de docencia, se estructura a partir de situaciones relacionadas con la práctica diaria y permite articular teoría y práctica, estableciendo un buen marco de referencia para el futuro desarrollo profesional (Gibbs, 2001).

Ciñéndonos al tema de la formación inicial, es evidente que la modalidad formativa más utilizada en la mayoría de centros de educación superior adopta el formato de programas de larga duración y

---

cente, y las acciones formativas que desde el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Valencia se establecen para desarrollar los programas para aquellos centros y departamentos que deciden participar de forma voluntaria en el marco del Proyecto Europa o Plan general de mejora de la enseñanza y el aprendizaje de dicha universidad. Proyecto de carácter institucional que, en estos momentos, se ha comenzado a aplicar.

continuada, con una extensión promedio de entre uno o dos años. Sin duda, este modelo permite una transformación real de las prácticas docentes, aunque su impacto sea menor que la organización de actividades a corto plazo, como talleres o jornadas.

Además de esta ventaja, permite dar la oportunidad de obtener acreditaciones académicas de mayor reconocimiento, lo que es muy importante en la carrera profesional de los profesores de universidad.

Entre las fórmulas que se suelen utilizar, se encuentran los programas de corte más clásico con un currículum cerrado, que se llevan a cabo con la realización de una serie de módulos de aprendizaje, a lo largo de un curso académico o dos y que implica la asistencia de los profesores a sesiones de trabajo presenciales en las que se utilizan diferentes metodologías didácticas.

Sin embargo, en estos momentos, los modelos más innovadores, siguiendo el paradigma del profesional reflexivo, se centran en programas basados en la reflexión sobre la propia práctica y la revisión colectiva de las actuaciones docentes. La idea clave es que los profesionales aprenden más a través del análisis estructurado de la propia práctica (Piccinin, 1999).

En este tipo de programas, el eje principal sobre el que se construye el currículum formativo es la experiencia profesional y la actividad diaria de la práctica docente. Esta aproximación parte de los principios esenciales del aprendizaje adulto: la participación activa en el proceso de aprendizaje y la corresponsabilidad en el mismo. No obstante, la reflexión individual no es el único elemento presente sino que debe complementarse con el diálogo y el contraste de otros colegas, además de la confrontación con la teoría, lo que da lugar a nuevos conceptos y generalizaciones que deben ponerse en práctica para constatar su eficacia y efectividad, iniciándose, así, un nuevo ciclo de aprendizaje.

Bajo este paraguas, se han diseñado programas que integran diversas estrategias formativas: Los stages o seminarios de una semana de duración aproximadamente, fuera del contexto de trabajo (out-doors) y con carácter intensivo; talleres de corta duración en los que se aborda algún tema específico cuyo contenido surge a partir de las necesidades detectadas en los participantes en el programa; la constitución de grupos de aprendizaje cooperativo que durante la duración del programa trabajan conjuntamente las técnicas de microenseñanza o grabación de clases; la observación por parte de colegas; los sistemas de recogida de información a través de distintos tipos de escalas; diarios de clase; sistemas de portafolios o carpeta docente etc.[19].

En estos programas tiene una especial relevancia la presencia de un equipo formativo de carácter multidisciplinar: especialistas en pedagogía, profesores experimentados pertenecientes a las áreas de conocimiento de los profesores, especialistas en didáctica específica, en animación de equipos de trabajo, etc. Lo ideal es que el equipo formativo pertenezca a la universidad en la que se desarrolla el programa, siendo de especial importancia la figura del tutor o mentor (Weimer, 1997), que suele ser un profesor del departamento al que pertenece el profesor en formación y que tiene un

(19) La experiencia acumulada en la Universidad Politécnica de Valencia con el Programa FIPPU (Formación Inicial Pedagógica para el profesorado Universitario), que ya se encuentra en su cuarta edición, pone en evidencia que diseñar programas de estas características para los profesores noveles tiene un impacto muy fuerte sobre los profesores y su manera o modo de iniciarse en la carrera docente, proyectándose su influencia, no sólo a corto plazo, sino también a medio plazo.

papel clave, siendo su función primordial la de acompañar al nuevo profesor en su proceso de formación, facilitarle apoyo personal, ayudarle en la toma de decisiones en la tarea docente, proporcionarle orientación sobre recursos para las actividades docentes, aportarle información sobre el funcionamiento institucional, ofrecerle reglamentación, etc.

Por último, se establece un sistema que permita acreditar lo aprendido durante el programa. En concreto, la Universidad de Oxford Brookes incluye en su Certificado de Enseñanza en Educación Superior la realización de un Portfolio o Carpeta Docente como documento de síntesis y evaluación. También en el Programa de Formación Inicial Pedagógica para el Profesorado Universitario que estamos llevando en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Valencia se incluye la realización de dicha Carpeta Docente[20]. Cada participante debe elaborar durante el curso una carpeta docente donde recogerá las incidencias ocurridas durante el programa formativo así como la planificación de su desarrollo profesional. El uso de la carpeta docente le servirá para ir recogiendo las evidencias y datos que se relacionen con sus esfuerzos por mejorar la calidad de su enseñanza. En este sentido, la carpeta docente es una excelente herramienta de mejora de la calidad y, además, también puede servir de documento informativo bien documentado para la acreditación de su competencia docente cuando la ocasión lo requiera (Fernández, A. y Maiques, J. M., 2001).

Eje tercero: el asesoramiento

La idea de base de este eje es la de acompañar a los profesores en su aprendizaje profesional, con el objetivo de dar respuesta a las necesidades de tipo individual, biográfico, etc. que se puedan ir presentado. Sin duda, en la formación del profesorado universitario no podemos olvidar las necesidades individuales, ya que, como afirma De Ketele (1996), el contexto universitario es potencialmente favorecedor de la formación pedagógica informal. El profesor investigador tiene múltiples ocasiones de mantener contactos con colegas, lo que le permite intercambiar experiencias. Por otra parte, cada vez es más normal encontrar foros en los que poder presentar resultados de innovaciones sobre la propia enseñanza[21]. Para llevar a cabo este tipo de intervención es necesaria la existencia de organismos especializados dentro de las instituciones universitarias que puedan servir de apoyo. Entre las acciones que se pueden realizar desde la institución u organismo de apoyo se encuentran, por ejemplo, la ayuda en la redacción de una publicación sobre algún tema relacionado con la enseñanza de su materia, el asesoramiento en la elaboración de un proyecto de innovación ó en la realización de un portfolio o Carpeta Docente, etc. También tiene cabida en este ámbito todo tipo de consultas en relación con problemas relacionados con su práctica docente. La incorporación de formatos basados en la reflexión o revisión de la propia práctica han apostado, en primer lugar, por iniciativas que tienen mucho que ver con estrategias

(20) En el momento actual otros programas de formación inicial como el de la Universitat Jaume I, Deusto o Comillas, entre otros, utilizan estrategias formativas y acreditativas de carácter similar.

(21) Cada vez son más numerosos los eventos en los que el objeto de trabajo es la docencia de determinada área de conocimiento. También, existen asociaciones científicas basadas en la enseñanza o didáctica de determinadas disciplinas, así como revistas especializadas.

de documentación y de análisis de los registros obtenidos[22].

Eje cuarto: apoyo a las iniciativas de innovación

Este eje formativo supone uno de los caminos que se entreven como más fructíferos, no sólo para motivar y comprometer a los profesores en la mejora de la calidad de la enseñanza sino también en su propio desarrollo profesional. Como indica Benedito (1991), «El desarrollo profesional y personal significa crecimiento, desarrollo, cambio, mejora, adecuación en relación con el propio conocimiento, con las actitudes en y sobre el trabajo, con la institución o departamento, buscando la sinergia entre las necesidades de desarrollo profesional del personal y las necesidades de desarrollo organizativo, institucional y social del contexto».

En este sentido, con la estimulación, apoyo y coordinación de las iniciativas pedagógicas innovadoras que los profesores ya están realizando o que puedan realizar, es posible conjugar las dos lógicas que hacen más eficaz la formación del profesorado; la personal y la institucional. Parmentier (2000) lo califica como un «metaprincipio» a tener en cuenta en las estrategias formativas y afirma que todas las intervenciones pedagógicas que se propongan aumentarán su eficacia si se inscriben, de manera coherente, en una estrategia conjunta de ambas lógicas.

Así pues, en este escenario cobra especial relevancia el liderazgo institucional que muestre signos claros de su interés por la docencia, y que, como ya hemos significado en líneas anteriores, destine recursos (entendidos en un sentido amplio) para que estas iniciativas puedan llevarse a cabo y reconozca los esfuerzos que se realicen en esta línea (De Miguel, 1997).

Esta estrategia formativa, que se asienta sobre la propia práctica y se sustenta en la capacidad de reflexión e indagación de los propios docentes acerca de su función y su propia experiencia, implica una interrelación y complementariedad entre innovación y formación del profesorado. La innovación es la base para la formación, ya que es un proceso singular de aprendizaje, que en la universidad es, quizás, más fácil de aplicar, puesto que se produce una simultaneidad de las funciones docente e investigadora de los profesores que, si bien parecen antagónicas, en realidad son inseparables y complementarias y debe auxiliarse mutuamente (Fernández, A. y Maiques, J. M., 1999).

Pero este modelo no puede caer en responsabilizar exclusivamente al profesorado de que se alcancen o no los objetivos, puesto que hay que admitir que, junto al «querer»de los profesores, hay que «saber»; lo que supone dominar unos conocimientos (disciplinares y pedagógicos) y unas destrezas que posibiliten una acción eficaz (programas de formación para profesores noveles y acciones de apoyo vinculadas a las necesidades que se produzcan en los profesores en sus procesos de indagación e innovación) y hay que «poder»; es decir, los profesores podrán aprender nuevos «modos»de trabajar si disponen de los recursos y condiciones para ello. Sin esa situación de partida, hablar de la formación del profesorado no deja de ser, en buena medida, una especie de digresión, punto menos que impertinente.

Las propuestas de innovación pueden surgir tanto desde la propia institución

(22) En este eje formativo se ve con claridad la importancia de hacer conscientes a los profesores de sus teorías implícitas, poniéndolos en contraste con otros posibles planteamientos, lo que supone que nos encontramos ante un planteamiento de la formación favorecedor de la reflexividad como competencia docente.

como desde la base, fundamentalmente desde los departamentos. Ambos planteamientos no tienen porque ser incompatibles y se deben conjugar de manera conjunta.

En este sentido, es interesante recordar El Plan de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Valencia (PIE) que, sin temor a equivocarnos, ha sido pionero en este terreno. Este Plan[23] ha tenido y sigue teniendo un impacto muy importante en la comunidad universitaria, y ha generado conocimiento sobre cómo abordar la mejora de la docencia. Del mismo modo, ha servido para desarrollar una cultura de la innovación y para el desarrollo profesional de los equipos de profesores que han participado y participan en los proyectos.

Teniendo en cuenta que el principio impulsor de esta acción ha sido y es el de promover la innovación educativa desde la realidad donde se produce y, sobre la base de la iniciativa de mejora del propio trabajo de los docentes, se plantean las convocatorias públicas anuales para todo el profesorado de la universidad, siendo flexibles en la admisión de las distintas propuestas, pero también, fieles a las ideas impulsoras del Proyecto. Para ello, en cada una de las doce convocatorias llevadas a cabo hasta el momento, se han ido estableciendo unos criterios de valoración y priorización de los Proyectos, ya que es indudable que las circunstancias y el contexto han ido cambiando a lo largo de estos años.

Como norma, el protocolo de presentación intenta asemejarse a los protocolos de los proyectos de investigación, cuestión esta importante porque acerca la innovación de la docencia a los procesos utilizados en la promoción de la investigación, lo que supone conectar con un aspecto plenamente instalado en la cultura universitaria y que goza de prestigio entre el colectivo docente. Del mismo modo, los proyectos son evaluados por una comisión que determina qué proyectos se aprueban y cuales no, dejando siempre un período abierto de negociación, que permita reconducir algunos proyectos para su aprobación.

Uno de los aspectos esenciales en el éxito de un proyecto de este tipo es la disponibilidad de una financiación adecuada que haga frente a unas necesidades materiales y humanas que, previéndose abordables a medio plazo cuando se estabilice la implantación de esta nueva metodología, haga frente al período que supone el desarrollo, experimentación y evaluación de los mismos.

Otro elemento esencial es el establecimiento de un sistema de seguimiento y evaluación. El objetivo no es fiscalizador sino, al contrario, se trata de facilitar un apoyo continuado para que los objetivos propuestos se alcancen. Para realizar esta tarea, se han utilizado diferentes estrategias como, por ejemplo, entrevistas periódicas con los responsables de los proyectos, visitas a los lugares donde se está llevando a cabo la innovación, revisión de los materiales, cuestionarios a los alumnos

(23) El PIE nace en el año 1989 después de un año de debate en la comunidad universitaria sobre los aspectos deficitarios del sistema de enseñanza de la Universidad. Este Plan se plasma con la creación de una Comisión de Calidad encargada de hacer realidad las propuestas aprobadas en Junta de Gobierno. Su principal actuación se materializa con la Convocatoria anual de Proyectos de Innovación Docente, que en el momento actual ya va por su decimotercera convocatoria, aglutinando a un total de 169 proyectos. Sus objetivos son en la actualidad totalmente vigentes, ya que se plantean, entre otras cuestiones, lograr una mayor integración de la teoría y la práctica como estructura de aprendizaje, integrar en un mismo proceso de investigación, la actuación profesional y el proceso de enseñanza-aprendizaje; crear entornos de aprendizaje que permitan una docencia que estimule la actividad, la iniciativa y el esfuerzo orientado de los alumnos; incorporar metodologías de aprendizaje integradoras del saber y del saber hacer técnico.

participantes y memorias presentadas por los equipos de profesores en las que se recojan evidencias de lo que se va logrando, así como de las dificultades que hayan podido surgir.

Otro aspecto, que no podemos dejar de mencionar por su importancia tanto desde la lógica institucional como individual, es la necesidad que subyace a este eje de la formación de facilitar la difusión de los logros alcanzados en los Proyectos. Y esto por varias razones. En primer lugar, porque da credibilidad a la iniciativa; en segundo lugar, porque permite el intercambio de experiencias y de «buenas prácticas» entre los profesores y, en tercer lugar porque es un modo de reconocimiento del esfuerzo realizado.

Desde nuestra experiencia de más de diez años trabajando en esta línea, creemos que la clave es la existencia de un órgano representativo del colectivo de profesores y alumnos que actúe de promotor de las iniciativas; de catalizador de los problemas que se deben priorizar en cada momento para su intervención; de reflexión respecto a los resultados que se van produciendo; de incitador de nuevas propuestas; de facilitador de sinergias entre proyectos de características similares, etc.[24]

Antes de terminar con este apartado, debemos decir que son ya bastantes las universidades que están llevando a cabo estrategias de este tipo[25]. Un ejemplo claro lo encontramos en la Universidad de Barcelona que, dentro del marco de su Programa de Innovación Docente, convoca ayudas a proyectos de innovación y mejora de la calidad docente. Sus criterios son bastantes similares a los desarrollados por la Universidad Politécnica de Valencia, en el sentido de propiciar mecanismos de cohesión entre las distintas propuestas de innovación, priorizando aquellas iniciativas que se enmarquen en las líneas estratégicas de las diferentes unidades y del conjunto de la universidad.

EVALUACIÓN FORMATIVA

La relación entre evaluación y formación es un problema antiguo que, si bien desde un punto de vista teórico nadie duda sobre su interrelación, en las prácticas evaluadoras –llevadas a cabo desde hace ya bastante tiempo en las universidades de todo el mundo, incluyendo las españolas– no han sabido darle el verdadero sentido formativo que tiene la evaluación, ya que como dice Scriven (1991): «Es imposible mejorar sin evaluar».

En la misma línea argumental De Miguel (1998) afirma que son tres las finalidades de la evaluación: el rendimiento de cuentas, la promoción y la mejora; pero que, si bien todas las finalidades deben contemplarse, no es menos cierto que lo lógico es comenzar por su capacidad para

(24) En el caso de la Universidad Politécnica de Valencia desde los comienzos del PIE se crea por Junta de Gobierno la Comisión de Mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, que en el momento actual ha sido sustituida por la Comisión asesora de docencia y aprendizaje, a partir de la puesta en marcha de un nuevo Proyecto que, sin romper con los principios impulsores del PIE, pretende profundizar en lo iniciado, asumiendo los cambios que se han producido tanto en el interior de la universidad como en el exterior (nuevas condiciones y retos para la enseñanza universitaria). Nos referimos al Proyecto Europa, que en términos generales pretende desarrollar estrategias que consigan una universidad orientada hacia el aprendizaje.

(25) Siempre es un riesgo elegir un ejemplo y dejarse en el tintero otras muchas iniciativas que se están poniendo en marcha en esta línea de trabajo, muchas de las cuales están ligadas a los resultados de la Evaluación Institucional. Sin embargo, la idea de base sigue siendo la misma: la innovación es un modo privilegiado de formación y además permite conjugar los intereses de los profesores y la institución.

provocar procesos de mejora, en tanto que dan la posibilidad al profesorado de tomar conciencia sobre sus fortalezas y debilidades profesionales –tanto en el ámbito individual como institucional– y planificar estrategias que incidan en la mejora de su actividad docente y sobre su desarrollo profesional.

Este eje formativo puede adoptar diferentes estrategias. Por ejemplo, la Universidad de Deusto utiliza la evaluación docente como base para la planificación de la formación; la Universidad Politécnica de Valencia, dentro de la filosofía de entender la evaluación de la docencia como un proceso para la detección de deficiencias y necesidades de mejora, está introduciendo la utilización de la Carpeta Docente como una herramienta de mejora. En el momento actual su aplicación se circunscribe a las cuatro promociones de profesores noveles que han realizado o están realizando el Programa de Formación Inicial. El sentido en el que se utiliza esta herramienta es doble, por una parte, constatar con evidencias los resultados del proceso formativo en el que están inmersos y, por otra, el aprendizaje de una herramienta que les sirva para su posterior desarrollo profesional, no sólo como mejora sino también en los momentos que la puedan necesitar para»rendir cuentas» de sus esfuerzos por mejorar sus enseñanzas.

Brevemente, describiremos los fundamentos de esta metodología que se utiliza en contextos universitarios fuera del territorio español, pero que comienza a ser una idea que se tiene muy presente para poder salir del «impasse» que supone el uso exclusivo de las encuestas de opinión de los estudiantes, avanzando hacia modelos más comprensivos de la realidad docente de un profesor y que conciben la enseñanza como una profesión que requiere el uso de herramientas de análisis para mejorarla.

La evaluación de la enseñanza tiene dos problemas fundamentales: el primero es el de determinar qué dimensiones, de aquellas que caracterizarían una enseñanza de calidad, van a ser objeto de evaluación y, en segundo lugar, decidir los métodos que se consideran más oportunos para recoger las informaciones pertinentes y formular juicios de valor oportunos (De Miguel, 1998). Ante la multidimensionalidad de los contenidos implicados en el proceso, se intuye que es posible y deseable utilizar diversas fuentes para recabar información (colegas, alumnos, responsables de centros, el propio profesor, etc.) y, en consecuencia, instrumentos y estrategias metodológicas diferentes (autoinformes, escalas de opinión, revisión por pares, análisis de documentos, registros en vídeo, etc.).

Es en este punto donde se inscribe la propuesta metodológica y filosófica de la Carpeta Docente en la que los profesores van acumulando la documentación pertinente en relación con el ejercicio de su función docente. Este giro supone considerar que para lograr una implicación de los profesores en su propio desarrollo profesional es necesario que sea el propio profesor el que busque, acumule y presente los datos e indicadores sobre sus actuaciones docentes como pruebas que acrediten su profesionalidad. Dicho en otros términos, planteamos una estrategia similar a la que se produce en la evaluación de la actividad investigadora.

Ciertamente, plantear una estrategia metodológica similar para docencia e investigación puede parecer novedosa dado que actualmente se considera que ambas funciones son claramente distintas y, en consecuencia, se utilizan criterios diferentes para su evaluación. Aunque ambas implican procesos y productos, el enfoque evaluativo en cada caso es distinto, ya que, mientras el de la docencia se centra más en los procesos (las conductas que realiza en el aula desde la perspectiva de los alumnos), el de investigación se centra en los resultados (aportaciones al progreso del

conocimiento evaluadas por la comunidad científica).

Esta metodología se basa en el hecho de que las informaciones recabadas tendrán mayor o menor grado de certeza en la medida en que se apoyen sobre indicadores cuantitativos y cualitativos, construidos a partir de datos y opiniones sistemáticas debidamente contrastadas, por lo que los procedimientos utilizados para ello deben ser empleados adecuadamente (De Miguel, 1998).

La carpeta no es una recopilación exhaustiva de los documentos y materiales que afectan a la actuación docente sino que lo que se presenta es una información seleccionada sobre las actividades de enseñanza y una sólida evidencia de su efectividad. Del mismo modo que las afirmaciones que se realizan en el currículum investigador deben estar documentadas con una evidencia convincente (como las publicaciones de artículos o invitaciones para presentar comunicaciones en eventos académico, etc.), la realización de la carpeta docente deberá basarse en una evidencia empírica firme.

La carpeta es un producto altamente personalizado, por lo tanto, no hay dos exactamente iguales. Tanto el contenido como la organización difieren para cada profesor. Los campos científicos diferentes y los distintos cursos en los que se enseña, entre otros factores, determinan la diferencia en la documentación.

En definitiva, la utilización de la Carpeta Docente para promover procesos de mejora y, por tanto, participar en acciones formativas es indiscutible. Del mismo modo que los estudiantes necesitan retroalimentación para corregir sus errores, los profesores necesitan también evidencias y datos contrastados para mejorar su actuación docente. La carpeta, creemos, es una herramienta particularmente eficaz para mejorar la enseñanza porque se conecta con la realidad de la pedagogía de la disciplina. Es decir, el acento se pone en la enseñanza de la materia en particular para un grupo particular de estudiantes en un momento concreto.

ALGUNAS PROPUESTAS A MODO DE CONCLUSIÓN

Sin la pretensión de ser exhaustivos, una síntesis del análisis que hemos realizado podría establecerse en estos términos: La formación pedagógica inicial y permanente de los profesores universitarios es una realidad relativamente reciente en nuestro país, si bien en otros contextos ya tiene una andadura de más de 25 años. Sin embargo, incluso en aquellos países donde el nivel de experiencia es alto, siguen persistiendo problemáticas similares a las que nosotros nos estamos planteando e, incluso, en algunos lugares como Canadá, se ha producido un cierto retroceso, debido, en parte, a los problemas de financiación de la educación superior.

Este dato es revelador sobre la inestabilidad del terreno en el que nos movemos y nos alerta respecto al modo en que debemos afrontarlo. La cuestión de la formación del profesorado universitario no se puede abordar, exclusivamente, desde la perspectiva técnica, es necesario tener en cuenta, también, los elementos institucionales y culturales del problema.

Por otra parte, a nuestro juicio, no es posible hablar de manera aislada de estrategias formativas sin situarlas en el marco adecuado, que no es otro que los desafíos que en estos momentos tiene delante la universidad como institución educativa y, consiguientemente, el modelo de profesional que requiere el nuevo escenario.

Por todo ello, consideramos imprescindible establecer un conjunto de criterios sobre Pedagogía Educativa, surgidos de los estudios y las experiencias, que nos orienten en el diseño y desarrollo de los programas formativos. Desde esta perspectiva, nos parece pertinente mantener

un debate permanente abierto en torno a diferentes cuestiones:

- La necesidad de plantear planes formativos que sean coherentes con los marcos de referencia y que se adecuen al nivel de madurez de la institución universitaria en la que se vayan a implantar.
- La revisión de las ofertas de formación aisladas y fragmentadas que se basan exclusivamente en intentar dar respuesta a las demandas de carácter individual. Debemos ser capaces de aunar de manera audaz los planteamientos individuales y los institucionales.
- El desarrollo de un marco referencial de competencias comunes, tanto de orden metodológico como socioprofesional y actitudinal. Se trataría de llegar a un consenso sobre los aspectos nucleares de la profesión y el papel del profesor en la educación universitaria (Gibbs, 2001). Este trabajo permitiría identificar objetivos de formación prioritarios, tanto en la formación inicial como en la permanente.

  En este sentido, quisiéramos resaltar la aportación de Elton (1996) en el intento de esclarecer qué se entiende por un profesor de calidad. Elton incide en la importancia que tiene distinguir entre ser competente y excelente. Un profesor excelente, además de ser competente en el sentido más tradicional es, además, un profesional que se preocupa por innovar su docencia, diseñando nuevos currícula, introduciendo nuevas estrategias didácticas, investigando sobre su propia docencia, etc. Esta perspectiva es necesario recogerla en el estudio del marco referencial de competencias.
- La creación de las condiciones para que la obligatoriedad de la formación, sobre todo la de los profesores noveles, sea progresivamente percibida como algo natural y necesario.
- El estudio de la implantación de sistemas de certificación o acreditación de los conocimientos y competencias adquiridas. Esta acreditación permitiría la consecución de dos objetivos fundamentales: por una parte, el reconocimiento institucional de los esfuerzos y resultados por mejorar su docencia y, por otra, integrar los aprendizajes en un proyecto de formación más global y continuo, contribuyendo, de este modo, a su desarrollo profesional. Creemos que esta línea de trabajo es fundamental para lograr un mayor equilibrio entre la función docente y la función investigadora que lleve al profesorado universitario a considerar la docencia de calidad como un elemento básico de su prestigio profesional. En este terreno, tenemos como punto de referencia la utilización de mecanismos de acreditación por medio de los portfolios o carpetas docentes en gran parte de los países anglosajones. Su eficacia, contrastada en los estudios llevados a cabo, nos llevan a creer en la importancia de su implantación en el sistema universitario español (Anderson, 1993; Wright, 1994; Gibbs, 1995; Keesen y Vermeulen, 1995; Seldin, 1997; De Miguel, 1998; Parmentier, 2000).
- La búsqueda permanente de la existencia, en paralelo, de diferentes estrategias de formación en la práctica de la formación del profesorado universitario. Tanto las estrategias más formalizadas como las que tienen un nivel de formalización menor deben permitir dar respuesta a las diferentes necesidades que se les

presentan a los profesores universitarios en diferentes momentos de su desarrollo profesional.

- La profundización en el paradigma «práctica-teoría-práctica», como el más fecundo desde el punto de vista de la formación, si lo que se pretende es modificar en profundidad las prácticas de enseñanza-aprendizaje en la universidad. Responder a este objetivo requiere tiempo y recursos humanos (formadores). Conviene, de cualquier modo, mantener un equilibrio entre las estrategias formativas, que responden a los problemas inmediatos con los que los profesores se enfrentan cotidianamente, y las estrategias que plantean una aproximación de tipo más indagatorio, reflexivo, etc., situando al profesor frente a sus representaciones y concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, para lograr, de este modo, que se introduzca en la búsqueda de otras formas más innovadoras de enseñar.
- Toda la complejidad que conlleva la formación del profesorado universitario exige la necesidad de constituir equipos de formadores con perfiles diferentes y próximos al contexto en el que se ha de llevar a cabo la formación. En este sentido, nos parece necesario crear (donde no los hay) o potenciar (donde si existen) los organismos de apoyo técnico, capaces de estimular y coordinar todas las iniciativas de formación.

Si estamos planteando la idea de la institucionalización de la formación, también será preciso plantearse la necesidad de empezar a pensar seriamente en los agentes de la formación. Por una parte, se presenta la cuestión del tipo de competencias que deben poseer para llevar a cabo su trabajo. Un dilema a resolver es el perfil más adecuado: especialista en pedagogía o, por el contrario, un fuerte conocimiento de la especialidad. La realidad aconseja formar equipos mixtos en los que estén presentes ambos tipos de formadores, pero, en ambos casos, tendrán que profesionalizar de algún modo su tarea, por lo que será preciso pensar en sistemas de formación de formadores para el ámbito universitario. El hecho de ser hoy en día un formador de profesores universitarios implica también un saber, un saber hacer, un saber y un saber trabajar en equipo (De la Cruz, 2001).

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, E. (Ed.): *Campus. Use of the Teaching Portfolio,* Washington, American Ass. for Higher Education, DC, 1993.

BENEDITO, V. (Coord.): *La formación del Profesorado Universitario,* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

CRUZ TOMÉ, Mª A. DE LA: «La formación inicial para la docencia universitaria», en *Tarbiya,* 14 (1993), pp. 65-88.

— «Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuesta», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 8 (2000), pp. 19-35.

— «La Formation Pédagogique Initiale et Permanente du Professeur Universitaire en Espagne: quelques propositions pour l'avenir», en *Actes 18 Colloque de L'Association Internationale de Pédagogie Universitaire,* Dakar, documento interno, 2001.

CRUZ TOMÉ, M. A.; FERNÁNDEZ, A.; MAIQUES, J. M.: «Formation pédagogique initiale du professeur universitaire en Espagne: présentation du programme de l'Université Polytechnique de Valence»,

en *Actes du 16 Colloque international. Tome II. Association Internationale de Pédagogie Universitaire,* Montréal (1999) pp. 374-383.

DE KETELE, J. M.: «Entre des logiques personnelles et des logiques institutionelles», en DONNAY, J.; ROMANVILLE, M. (Eds.): *Enseigner à lúniversité: un métier qui s'apprend?,* Bruxelles, De Boek, 1996.

DELORS, J. et al.: *La educación encierra un tesoro,* Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el S.XXI. Madrid, Santillana, 1996.

DE MIGUEL, M.: «Evaluación y reforma de la Enseñanza Universitaria», en APODACA, P.; LOBATO, C. (Eds.): *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación,* Barcelona, Laertes S.A. Ediciones, 1997.

— «La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente», en *Revista de Educación,* 315 (1998), pp.45-67.

DONNAY, J.; ROMAINVILLE, M. (Eds): *Enseigner à L'Université: Un metier qui s'apprend?,* Bruxelles, De Boeck & Lancier, 1996.

DUNKIN, M.: «Concepts of teaching and teaching excellence in Higher Education», *Higher Education Research and Development,* 14, 1995.

ELTON, L.: «Criteria for Teaching Teaching Competence and Teaching Excellence in Higher Education», en AYLETT y GREGORY (Eds.): *Evaluating Teacher Quality in Higher Education,* London, Falmer Press, 1996.

ESCUDERO, J. M.: «La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 34, abril (1999), pp. 133-157.

FERNÁNDEZ, A.; MAIQUES, J. M.: «Innovación y formación: un modelo de desarrollo profesional del profesor universitario», en HORNILLA, T. (Coord.): *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza,* Bilbao, servicio editorial de la universidad del País Vasco, 1999.

— «La Carpeta Docente como herramienta de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza», en VV.AA. (Eds.): *Evaluación de Políticas Educativas.* Huelva, Universidad de Huelva, 2001.

FERRERES, V.: «El desarrollo profesional del docente universitario», en RODRÍGUEZ, J. Mª (Ed.): *Seminario sobre formación y evaluación del profesorado.* Huelva, Universidad de Huelva, 1996.

GIBBS, G.: «The relationship between quality in research and quality in teaching», en *Quality in Higher Education,* 1, 2 (1995), pp. 147-157.

— «La formación de profesores universitarios: un panorama de las prácticas internacionales. Resultados y experiencias», en *Boletín de la RED-U,* 1, enero, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid (2001), pp. 9-13.

GOLDSHMID, M. L.: *The research for excellence in Higher Education.* Ponencia presentada en las III Jornadas sobre calidad en la enseñanza universitaria, Universidad Politécnica de Cataluña, Barcelona, 1995.

HUTCHINGS, P.: «Lessons from AAHE's Teaching Initiative», en WEIMER, M. (Ed.) *Faculty as Teachers.* National Centre on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment. The Pennsylvania State University (1993), pp. 63-66.

KEESEN, F.; VERMEULEN, E.: *Acknowledging teaching qualities in academic careers.* Paper presented at AIR Conference, Boston, 1995.

MARTÍNEZ, M.; OTROS: «El problema de la formación en la enseñanza universitaria en su dimensión docente, tutorial y organizativa», en *Revista de Teoría de la Educación,* 10 (1998), pp. 37-54.

MARCELO, C.: «El perfil del profesor y su formación inicial», *Actas III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria: Evaluación y desarrollo profesional,* Las Palmas de Gran Canaria, 1991.

MICHAVILA, F.; CALVO, B.: *La Universidad Española hacia Europa.* Madrid, Fundación Alfonso Martín Escudero, 2000.

— *La Universidad española hoy.* Madrid, Editorial Síntesis, 1998.

PARMENTIER, Ph: «La formation pédagogique des enseignements du Supérieur», en *Coloquio temático del Congreso ADMES-AIPU,* París, 2000 (en prensa).

PARMENTIER, Ph. y AL: «Formation Pedagogique et developpement professionnel des professeurs d'université», en *Actas Coloquio de L'AECSE,* Toulouse, www.ipm.ucl.ac.be, 2000.

PICCININ, S. J.: «La préparation des professeurs d'université», en *RES ACADEMICA, Revue de L'Enseignement Superieur,* 15, 1 y 2 (1999), pp. 7-32.

RICE, R. E.: «Redefining the Faculty Role», en M. WEIMER (Ed.) *Faculty as Teachers.* National Centre on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment, The Pennsylvania State University (1993), pp. 101-103.

RUST, C.: *Certificate in teaching in higher education.* World wide web. http://www.lgu.ac.uk/deliberations/teachers/idex.cgi., 1996.

SAROYAN, A.: «De la reconceptualisation de l'évaluation de l'enseignement universitaire», en *RES ACADEMICA,* 15 (1999), pp. 97-116.

SELDIN, P.: *The Teaching Portfolio.* Mass, Anker Publishing Company, Inc. Bolton, 1997.

SCHÖN, D.: *The reflective practitioner.* New York, Basic Books, 1983.

— *Educating the reflective practitioner.* New York, Jossey-Bass Pub, 1987.

SCHÖN, D. (Eds.): *The reflective Turn.* New York, Teacher College Press, 1991.

SCHÖN, D. A.: *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones.* Madrid, MEC, Paidós, 1992.

SCRIVEN, M.: «The dependence of teacher development on teacher evaluation», en HUGHES, P. (Ed.): *Teacher's Professional Development.* Australia, ACER, 1991.

TOMPKINS, J.: «The way we live now», en *Change,* 24, 6 (1992).

UNESCO: *La educación superior en el S.XXI: visión y acción.* Documento de trabajo, Conferencia mundial sobre la Educación Superior, París, 1998.

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA: *Proyectos de Innovación Docente, curso 1989-90, 1990-91 y 1991-92.* Servicio de Publicaciones de la U.P.V., Valencia.

VALERO, M. y ALMAJANO, M.ª P.: «Formación pedagógica del profesor universitario: Programas de acción del ICE de la UPC», en *Boletín de la REDU,* 2 (2001), pp. 20-29.

VARIOS: Mini Colloque sur la Formation Pedagogique des nouveaux enseignants a l'universite. *16 Colloque de l'Association International de Pédagogie Universitaire,* Montreal, 25-28 Mai. Documento de trabajo, 1999.

WEIMER, M. (Ed.): *Faculty as Teachers.* National Centre on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment, The Pennsylvania State University.

WRIGHT, A.: «Successful Faculty Development: strategies to improve university teaching», en WRIGHT, A., et al. (Eds.): *Teaching Improvement Practices: international perspectives.* Mass, Auker Publis. Co. Bolton, 2001.

ZABALZA, M. A.: *La enseñanza universitaria: una visión de conjunto.* Madrid, Narcea, 2002.

LA PREPARACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS EN LOS PAÍSES BAJOS: CUESTIONES Y TENDENCIAS[1]

FRIED KEESEN (*)
THEO WUBBELS (*)
JAN VAN TARTWIJK (*)
PETER A. J. BOUHUIJS (**)

RESUMEN. Durante los diez últimos años las universidades de los Países Bajos se han vuelto menos dependientes de las políticas nacionales relativas a las estructuras salariales, los criterios de promoción y los sistemas de recompensas. Al mismo tiempo, el gobierno ha incrementado la presión sobre las universidades para que consideren seriamente la calidad de la educación en general y las cualidades docentes de su profesorado en particular. Se comentan los efectos de estas políticas sobre el desarrollo del profesorado en las universidades holandesas. Este trabajo se centra principalmente en las recientes iniciativas tomadas por dos universidades, las de Utrecht y Maastricht, para mejorar la preparación de los profesores universitarios. En el caso de Utrecht se postula el modelo de carrera profesional, en el que adquiere mucha importancia la competencia del docente, el programa de formación del profesorado y el papel de los portafolios o carpetas docentes y de su valoración en el programa. Se comentan las implicaciones.

ABSTRACT. During the last ten years universities in The Netherlands have become less dependent on national policies regarding salary structures, promotion criteria and reward systems. At the same time the government has put increased pressure on universities to take a serious look at the quality of education in general, and at the teaching qualities of the staff in particular. The effect of these policies on staff development at Dutch universities is described. The main focus is on recent initiatives by two universities, Utrecht and Maastricht, to improve the preparation of university teachers. For Utrecht a closer look is taken at the career system, in which the importance of teaching competence is upgraded; at the teacher training programme; and at the role of portfolios and assessment in the programme. The implications are discussed.

---

(1) Este artículo se ha publicado en la revista *The International Journal for Academic Development,* vol. 1, 2 (1996) con el título «Preparing university teachers in The Netherlands: Issues and trends». International Consortium for Educational Development, London, 120 Pentonville Rd, London N1 9JN. Kogan Page. Routledge, Taylor & Francis Group.

(*) Universidad de Utrecht (Países Bajos).
(**) Universidad de Limburg (Países Bajos).

INTRODUCCIÓN

La finalidad de este trabajo es presentar una visión general del estado de la cuestión respecto al desarrollo profesional del profesorado en las universidades holandesas, así como comentar algunas iniciativas recientes que pueden afectar al trabajo de los encargados de formar al profesorado en el futuro próximo. Hay una gran variedad de aproximaciones respecto a la formación del profesorado en la educación superior holandesa. Se describen detalladamente dos ejemplos que vinculan la formación del profesorado con el desarrollo de su carrera profesional. Para entender la posición del desarrollo profesional del profesorado en las universidades holandesas, conviene explicar un poco el sistema de educación superior de los Países Bajos.

EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LOS PAÍSES BAJOS

Tradicionalmente, la política educativa superior estaba en gran medida determinada por el gobierno. El establecimiento de políticas educativas centralizadas incluía decisiones sobre la aprobación de cursos, las estructuras salariales, los edificios y equipamientos, las cuotas de matrícula, etc. La recesión económica de principios de los ochenta obligó al gobierno a cambiar su política de expansión de la educación superior. Se introdujeron nuevos sistemas presupuestarios para la educación de los estudiantes universitarios, lo que daría lugar a una asignación menor, y las becas de investigación ya no dependían del número de estudiantes sino que se concedían sobre una base competitiva. Las fusiones obligadas y el cierre de diversas facultades (incluidas tres de las seis facultades de odontología del país) formaron parte de una política encaminada a reorganizar la educación superior. El número de cargos académicos de importancia se redujo a escala nacional y se introdujeron nuevos criterios de promoción. Por último, todos los profesores tuvieron que aceptar un recorte salarial del 5%. A consecuencia de estas medidas, el gasto público en educación superior disminuyó entre 1983 y 1987. Tras este período de recortes drásticos, el gobierno permitió que las instituciones de educación superior paulatinamente se volviesen más autónomas dentro de un marco de restricciones legales y financieras. En particular, ahora las instituciones tienen derecho a desarrollar las normativas generales para el acceso y la promoción a los puestos docentes.

La educación superior holandesa consta de dos sectores: las universidades y las escuelas politécnicas. Las escuelas politécnicas, o instituciones para la formación profesional superior, imparten carreras de cuatro años tras los cuales se obtiene el título de licenciado *(bachelor's degree)*. Hay unas 70 escuelas politécnicas en la actualidad, frente a las 200 de hace 15 años. El número sigue cayendo, desde que se propician fusiones voluntarias como solución económica ante las nuevas normas presupuestarias. En los Países Bajos, unos 275.000 alumnos reciben educación superior. Las escuelas politécnicas siguen siendo principalmente instituciones de enseñanza, con cantidades limitadas para la investigación aplicada, servicios y consultoría.

Las tareas principales de las universidades son la docencia y la investigación. En los Países Bajos hay 13 universidades que ofrecen programas de licenciatura de cuatro años *(master's program)* y carreras de ingeniería o técnicas de cinco años. El número total de estudiantes en las universidades está en torno a 175.000.

LA CUALIFICACIÓN DEL PROFESORADO

Los dos sectores de la educación superior tienen historiales bien diferentes con relación a la cualificación del profesorado.

Originariamente, las escuelas politécnicas formaban parte de la educación secundaria y sus reglas sobre la cualificación de los docentes eran similares a las aplicadas en la educación secundaria. Esto significaba que, normalmente, el personal fijo contaba con un diploma de una escuela de formación de profesores o un título de postgrado sobre docencia universitaria (un curso de un año a tiempo completo). La normativa actual sobre educación superior ha fijado estándares más bajos sobre la cualificación docente para las escuelas politécnicas, donde los nuevos profesores sólo tienen que seguir un curso de dos meses. Incluso, la institución puede dispensarles de cumplir con esta obligación.

En las universidades no se requerían cualidades docentes específicas: se consideraba suficiente tener formación investigadora para ser nombrado profesor universitario. Esto refleja la visión general de la importancia de la investigación en las universidades.

Tradicionalmente, las universidades holandesas asumen el *modelo de Humboldt:* Proporcionan a los alumnos *Bildung,* formación académica, mediante la participación en proyectos de investigación. El buen nombre como investigador siempre ha sido el criterio principal para los nombramientos y promociones en las universidades holandesas. Sin embargo, durante los debates parlamentarios sobre la formación de docentes para las escuelas politécnicas, se recalcó que el gobierno estaba dispuesto a establecer una norma similar para los profesores de las universidades en el futuro.

Hay varias razones por las que el interés en preparar a los profesores universitarios para sus tareas educativas ha crecido en los círculos políticos. Una de estas razones es la retórica de la política de la educación superior. Si las escuelas politécnicas y las universidades operan bajo el mismo marco legal, cuesta entender por qué sólo se requiere formación del profesorado en uno de los sectores. La segunda razón es la tasa de disminución del número de estudiantes, que por lo general es más pronunciada en las universidades que en las escuelas politécnicas. Esto podría deberse a un enfoque educativo menos efectivo por parte de los profesores universitarios. En los últimos años ha cobrado mucha fuerza una tercera razón: la presión estudiantil. Tras una reforma de las becas estudiantiles hace diez años, los Países Bajos tenían el sistema de becas más generoso de Europa. Pronto se vio que la carga financiera era excesiva, ya que los alumnos aminoraban su ritmo de estudio para disfrutar esas becas. Durante los cinco últimos años el sistema de becas ha sido reducido drásticamente; ahora los estudiantes están más presionados para que empleen su tiempo de una manera eficiente y efectiva. A cambio, los sindicatos estudiantiles han pedido al ministro que tome medidas igualmente drásticas para mejorar la calidad de la enseñanza universitaria. Uno de los resultados de esta presión es un nuevo fondo temporal de más de 300 millones de dólares para mejoras educativas, que es exactamente la cantidad retirada de forma permanente de los presupuestos de las universidades y las escuelas politécnicas.

Todos estos factores ilustran el hecho de que las universidades holandesas se están alejando de su papel como universidades principalmente dedicadas a la investigación y dirigidas a grupos reducidos de estudiantes. Como en otros países, la educación universitaria se ha convertido en educación de masas y esto coloca la calidad de la enseñanza en un lugar prioritario de la agenda política. La calidad de la docencia en las universidades se ha convertido en uno de los criterios principales para la recepción de fondos y es, por tanto, esencial para la supervivencia de estas instituciones (Braskamp y Ory, 1994).

LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES

Los cursos de formación de profesores en las universidades holandesas generalmente los imparten centros de investigación y desarrollo educativo, que colaboran en una red nacional, CRWO. Los cursos impartidos eran antes una parte del trabajo de estos centros y, en muchos casos, solamente el curso de introducción a la docencia y el curso sobre las habilidades del profesor atraían a un número razonable de participantes. De hecho, había centros que sólo podían impartir cursos gracias a los participantes de las escuelas politécnicas. La participación solía ser voluntaria, no vinculada a promociones ni a criterios de nombramiento para cargos y solamente una minoría de profesores universitarios llegaban a tener alguna formación al respecto. Algunas universidades suspendieron estos cursos de formación de profesores. Esa perspectiva va cambiando rápidamente.

El desarrollo del profesional del profesorado sigue siendo decidido por cada universidad; en muchas universidades son las facultades, más que la universidad, quienes asumen la responsabilidad de la política aplicada en este área. En la mayoría de las universidades se anima a los profesores auxiliares (ayudantes) recién nombrados a seguir un taller introductorio sobre habilidades docentes. Algunas facultades lo han convertido en un requisito para los nuevos profesores. Se espera que la nueva financiación temporal anteriormente descrita se utilice en parte para ampliar los programas de desarrollo de formación del profesorado. Se prestará más atención a mejorar la competencia docente del personal fijo, un área descuidada en la mayoría de las universidades holandesas.

En algunas áreas las organizaciones nacionales ofrecen programas de formación. La asociación holandesa de profesores de medicina ofrece talleres sobre varios temas para profesores experimentados. Aspira a ampliar estos talleres hasta convertirlos en un programa con titulación propia para los profesores de medicina que elijan desarrollar una carrera educativa. Es demasiado pronto para juzgar si tendrá éxito. El CRWO colabora con la asociación holandesa de universidades en el desarrollo de seminarios de dos días sobre cuestiones de gestión educativa. Su finalidad es llegar a todos los coordinadores de titulaciones, vicedecanos y jefes de departamento. El primer seminario se ha impartido seis veces en los tres últimos años y ha atraído a más de 125 participantes. Se desarrolló un segundo seminario en 1996 y se repetirá en otoño. Claramente hay una demanda de formación no sólo en profesores noveles sino también entre los que llevan años ejerciendo la docencia.

En algunas universidades se toman medidas para establecer un vínculo claro entre el desarrollo del profesorado y la carrera docente. El supuesto subyacente es que la investigación y la educación deberían recibir una atención similar en las políticas de recursos humanos dentro de la universidad. Dado que los requisitos para ejercer la función docente nunca se han explicitado, se presta más atención a este área. A continuación se describen dos ejemplos recientes. En el primer caso, la Facultad de Medicina de la Universidad de Limburg, cuyo sistema consta primordialmente de cursos formativos y talleres, son obligatorios para acceder a determinados puestos académicos. En el segundo ejemplo, la Universidad de Utrecht, donde existe un procedimiento para la acreditación de la formación docente mediante el empleo de portafolios o carpetas docentes que se describirá en detalle.

EJEMPLO 1: LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD DE LIMBURG

La Universidad de Limburg es una institución educativa innovadora que utiliza

un enfoque de aprendizaje basado en problemas en la mayoría de sus programas educativos. La formación docente del profesorado es obligatoria para todo el profesorado nombrado (incluidos los profesores principales) desde la creación de la Universidad en 1974, cuando se fundó la Facultad de Medicina. Puesto que el concepto de aprendizaje basado en problemas es nuevo para la mayor parte del profesorado, había motivos fundados para pedir a los nuevos profesores que participasen en un taller introductorio de dos días sobre el aprendizaje basado en problemas, seguido de un curso de formación de dos días sobre la función tutorial. A ningún profesor se le permite ser tutor sin esta formación. Dado que ser tutor es un requisito previo para desempeñar funciones como las de coordinador de curso o coordinador de nivel, la formación del profesorado queda así vinculada a las decisiones de la dirección sobre el personal.

Salvo unas pocas excepciones, todo el profesorado de plantilla ha recibido esta formación desde 1974. A lo largo de los 10 últimos años se han cambiado los criterios de acceso y promoción a puestos fijos para otorgar más peso a las actividades educativas. Aunque es un ejemplo que ha tenido bastante éxito, los profesores consideran que esta formación debería ampliarse. Hasta ahora sólo ha incluido aquellas cuestiones, tales como el aprendizaje basado en problemas, distintas a los enfoques educativos tradicionales.

El plan para el próximo año constará de un curso básico de cuatro días sobre docencia y aprendizaje, seguido de los dos talleres mencionados anteriormente. Puesto que parte del personal se ocupará primordialmente de actividades que incluyen la docencia hospitalaria y supervisión de tareas administrativas, se establecerá una rama separada de educación clínica a continuación del curso básico. Un segundo elemento nuevo será la introducción de un certificado de docencia para profesores principales (seniors). El objetivo es desarrollar las cualidades de liderazgo educativo en estos profesores. El programa incluirá un taller sobre cuestiones como el aseguramiento de la calidad, el seguimiento del personal auxiliar, el desarrollo de políticas sobre el profesorado y la gestión de programas educativos. Entre las propuestas para el futuro están la participación en talleres avanzados impartidos en el propio país e internacionalmente, así como talleres de media jornada para todas las funciones que conlleva la tarea docente, tales como las habilidades para las enseñanzas y la planificación de los cursos. La formación de profesores está implicada en el sistema de aseguramiento de la calidad, el seguimiento y evaluación de las tareas docentes y en los criterios de acceso y promoción profesional.

EJEMPLO 2: LA UNIVERSIDAD DE UTRECHT

En 1992 la Universidad de Utrecht empezó a preocuparse por la situación de la docencia en tres líneas (Keesen y Vermeulen, 1995):

- La movilización general del personal académico, los estudiantes y los responsables de tomar las decisiones del profesorado sobre la mejora de la enseñanza. Se organizaron conferencias, se montó una red para la gestión educativa y se inició una revista, dirigida al profesorado y a los estudiantes, sobre la enseñanza en la universidad.
- El desarrollo y la introducción de una nueva política de recursos humanos y de la carrera docente.
- La introducción y desarrollo de la acreditación docente del profesor y un programa de formación para la acreditación de profesor novel.

Aquí comentaremos las dos últimas iniciativas, con especial énfasis en el uso de los portafolios o carpetas docentes en los procesos de formación y evaluación del profesorado.

La mejora de la calidad de la enseñanza

A lo largo de los cinco últimos años, los debates se han centrado en si hay alternativas a la forma clásica de combinar investigación y docencia dentro de la función de cada profesor. Aunque desde luego el debate no ha concluido, es evidente que debería ser posible diferenciar entre profesores dedicados a la docencia y aquéllos que sólo desarrollan tareas de investigación. Los criterios principales para el desarrollo de una carrera académica casi siempre han derivado de los logros de investigación estimados mediante el doctorado y una larga lista de publicaciones. Para darle a la docencia una consideración equivalente a la investigación y al mismo tiempo mejorar la calidad de la enseñanza, los logros de la actividad docente deberían ser igualmente visibles y la cualificación del profesor para la enseñanza debería tener la misma importancia para su carrera académica.

Como vehículo para lograr la excelencia tanto en la enseñanza y en la investigación en la universidad en su conjunto, la Universidad de Utrecht introdujo la posibilidad (pero no el requisito) de la diferenciación entre tareas educativas e investigadoras para más de 4.000 miembros del profesorado. Se introdujo una nueva estructura de carrera profesional para los puestos de la Universidad distinguiendo tres ramas: una en la que la investigación es la tarea principal; otra en la que se combinan las tareas investigadoras y docentes; y una tercera en que la tarea principal es la docencia.

Para desarrollar una carrera en las líneas de «docencia» y «docencia + investigación», el requisito previo para el nivel de profesor contratado o ayudante es el Certificado de «Profesor de educación superior» (THE), mientras que para el nivel de profesor asociado, titular o catedrático hace falta un Certificado avanzado de «Profesor de educación superior». La nueva estructura del profesorado y las cualificaciones requeridas quedan reflejadas en el cuadro I.

La estructura puede verse como una escalera para la carrera profesional en la que es posible cambiar de un tramo vertical a otro. Por ejemplo, puede ser más atractivo para los miembros más veteranos del personal que hayan desarrollado su carrera como investigadores pasarse a la rama de la docencia. En septiembre de 1995, tras las negociaciones con los representantes sindicales, se promulgó la nueva normativa universitaria.

Simultáneamente, se inició un programa para dar formación a los ayudantes sobre la docencia universitaria, cuyos objetivos eran los siguientes:

- El programa de formación tiene que desembocar en un certificado oficial denominado el título THE, similar al doctorado en el ámbito de la investigación;
- Para que este título sea aceptable por el personal universitario, se ha de insistir especialmente en vincular investigación y docencia;
- El programa de formación tiene que ser un medio efectivo más allá de toda duda para mejorar la calidad de la enseñanza.

Inicialmente, la mitad de las facultades de la Universidad de Utrecht participaron voluntariamente en el programa para la obtención del certificado THE. Cada uno de los centros participantes se comprometió a desarrollar una lista de los contenidos formativos que debía incluir el THE; un modelo de enseñanza para que los ayudantes alcancen la formación requerida; un procedimiento para la certificación del

CUADRO I

Categorías y cualificación del profesorado en una estructura de tres ramas

INVESTIGACIÓN	DOCENCIA + INVESTIGACIÓN	DOCENCIA
(Al cargo de catedrático o profesor principal no se accede solamente con la investigación)	**Catedrático/Profesor Titular** *(Full Profesor)* Calificaciones superiores en docencia y en investigación; publica regularmente; reconocido en su campo.	(Al cargo de catedrático o profesor principal no se accede solamente con la docencia)
Investigador Principal *(Senior Research Fellow)* Calificaciones altas en investigación; doctorado; publica regularmente; alguna experiencia en la docencia universitaria.	**Profesor Asociado** *(Associate Professor)* Calificaciones superiores en investigación o docencia; doctorado y certificado THE; publica regularmente.	**Profesor Contratado doctor** *(Senior Lecturer)* Calificaciones altas en docencia; certificado THE; doctorado; publica regularmente.
Investigador colaborador/ Post doctorado *(Research Fellow/Post Doctorate)* Doctorado; alguna experiencia en la docencia universitaria.	**Profesor Ayudante Doctor** *(Assistant Professor)* Doctorado y certificado THE.	**Profesor Contratado** *(Lecturer)*
Becario Ayudante de Investigación *(Junior Research Fellow)* Doctorado deseable; licenciatura imprescindible.	**Ayudante** *(Junior Staff Member)* Doctorado deseable; licenciatura imprescindible.	**Ayudante** *(Junior Lecturer)* Doctorado deseable; licenciatura imprescindible.

THE; y una lista de los contenidos requeridos para la obtención del *Título Superior de Profesor en Enseñanza Universitaria* (requisito para los profesores seniors), todo ello dentro del marco de la normativa universitaria. Cada centro nombró un equipo de formación de profesores principales, respaldados por personal del Consejo Universitario y del Instituto de Educación IVLOS. Un comité en el que estaban representados los decanos de todos los centros participantes gestionó e hizo un seguimiento del proceso. El comité elaboró criterios para la acreditación de los resultados de los equipos de formación y, subsiguientemente, asesoró al Consejo Universitario sobre las propuestas de los centros respecto a la acreditación formal del THE. Este procedimiento originó como resultado programas hechos a medida que convergieron en unos estándares sobre cualificaciones (véase el cuadro II), modelos de formación y de acreditación del profesorado universitario.

Los centros difieren en cuanto al grado de detalle y la formulación de sus criterios sobre el THE. Algunas de las descripciones

CUADRO II

Resumen de los criterios THE (estándares universitarios)

Capacidades relativas al dominio del contenido de la disciplina:
El profesor posee un conocimiento amplio y profundo de la disciplina y sabe cuál es el lugar de sus propias enseñanzas en los currícula impartidos por el profesorado.

Capacidades para realizar diseños instruccionales e impartir enseñanzas:
El profesor es capaz de diseñar programas de enseñanza como soporte para el aprendizaje de los estudiantes. El profesor puede desempeñar diversas actividades docentes, tanto para grupos como para estudiantes individuales, y domina las técnicas para evaluar a los estudiantes.

Capacidades de organización:
El profesor está capacitado para colaborar con colegas y para orientar a los ayudantes y becarios de doctorado que participan en tareas docentes.

Capacidades generales:
El profesor se comporta de una manera comprometida, comunicativa y manifiesta habilidades sociales en el trato con estudiantes y colegas y es capaz de desarrollar y reflexionar sobre sus propias actividades profesionales.

son extremadamente detalladas, mientras que otras prefieren una descripción breve y general. A menudo el contenido de los criterios se ajusta a la situación específica del profesorado. Por ejemplo, en las Facultades de Ciencias de la Tierra y Geografía se dice explícitamente que el profesor debe ser capaz de supervisar a los estudiantes durante los trabajos de campo.

El programa de formación y procedimiento de evaluación de profesores ayudantes

Se inició un programa para dar formación como docentes a profesores ayudantes. Es un paso previo a la obtención del certificado oficial THE de Utrecht. Según las normas universitarias, este programa de formación del profesorado tiene carácter de formación vinculada a la práctica. Desde el inicio del programa, estos ayudantes combinan la formación con las tareas docentes, ocupando estas últimas gran parte de su tiempo. El programa de formación requiere dos años a lo sumo, dependiendo de la competencia docente del profesor ayudante. En ese tiempo, dedican de 300 a 600 horas al programa de formación.

Durante el programa, los ayudantes son supervisados por tutores, normalmente colegas experimentados del mismo departamento, con quienes tienen reuniones de supervisión regulares. En ocasiones el tutor asiste a las clases impartidas por el ayudante. Se espera que el tutor dedique una media de dos horas a la semana a la supervisión del ayudante y a su propia formación en la tarea supervisora.

En el programa de formación, los portafolios o carpetas docentes en que los ayudantes describen y documentan su propia docencia (Bird, 1990; Braskamp y Ory, 1994; Ryan y Kuhs, 1993) juegan un papel importante en la evaluación tanto formativa como sumativa. Antes de empezar, los participantes reciben la lista de criterios THE para la adecuada docencia desarrollados por su centro. Su docencia se valora de acuerdo con estos criterios. Los participantes también reciben una lista con sugerencias de materiales que se pueden incorporar a la carpeta para demostrar sus capacidades docentes.

De acuerdo con el tutor, en los primeros meses del programa, el profesor ayudante empieza con la preparación de una carpeta inicial que muestra sus competencias docentes referidas a los criterios THE del centro. El profesor formula también objetivos de aprendizaje y luego la carpeta es valorada por un comité formado por varios miembros destacados del claustro, un estudiante y un experto externo. A partir de ello, se diseña un programa de formación personal y se hace un seguimiento hasta que se cumplan todos los criterios THE. La carpeta vuelve a ser valorada por el comité y, si es aprobada, el profesor recibe el certificado THE.

Todos los centros han desarrollado programas de formación de profesores y los criterios THE apropiados de acuerdo con sus propias necesidades y cultura. En varias facultades se está dando formación a los profesores y ayudantes noveles. En tres facultades pioneras ya se han otorgado los primeros certificados THE. En la Facultad de Ciencias Sociales se llevaron a cabo experimentos relativos a la valoración de la competencia docente. El proceso de poner en práctica la nueva estructura de carrera profesional y el THE está sujeto a evaluación sistemática y prosiguen los estudios sobre maneras de ayudar a los profesores de universidad a mejorar continuamente sus cualidades docentes.

El papel y el formato del portafolio o carpeta docente

La evaluación hasta la fecha ha mostrado que el papel de las carpetas, la adecuación del formato y las instrucciones para la construcción de la misma son cuestiones importantes que requieren una atención continuada.

Se han completado las primeros 19 carpetas y han sido revisadas por los comités de valoración. Diez de ellas son de personal de la Facultad de Ciencias Sociales, en un experimento sobre la valoración de la competencia docente mediante el uso de carpetas; ocho de ellas son de miembros del personal de la Facultad de Artes y Lenguas, como parte de un programa de formación experimental; y una es de un miembro del personal de la Facultad de Ciencias de la Tierra (ahora también están disponibles ocho carpetas más en la Facultad de Artes y Lenguas).

Las carpetas se analizaron cualitativamente (con relación a las asignaturas y al carácter de los materiales presentados) y cuantitativamente (número de páginas por asignatura). Hubo entrevistas con los profesores que las habían preparado, con varios de los tutores y con miembros de los comités de revisión. Se enviaron informes de las entrevistas para su aprobación a los miembros de la facultad que habían sido entrevistados en las Facultades de Artes y Lenguas y de Ciencias de la Tierra debatiéndose en una sesión de grupo con los profesores que habían sido entrevistados en la Facultad de Ciencias Sociales.

Se reunió más información mediante la asistencia a reuniones de los comités encargados de la valoración. Sobre la base de las experiencias del comité de la Facultad de Ciencias Sociales, se desarrolló un nuevo formato de instrucciones para la preparación de las carpetas, discutiéndose este nuevo formato con los participantes y sus tutores.

Para que las carpetas tengan un papel destacado dentro de un programa de formación, se requieren procedimientos claros para su preparación, directrices claras para su uso en debates de grupo y expectativas definidas. Los miembros del claustro entrevistados reconocen que preparar una carpeta es un buen método para estimular la autorreflexión sistemática sobre la enseñanza y los puntos fuertes y débiles del profesor como profesional, lo que va en la línea del *The Teaching Portfolio. Capturing the scholarship of teaching,* publicado por la Asociación Americana para la Educación Superior (AAHE), que alude al poder de las carpetas docentes para implicar al profesorado en la reflexión sobre sus propias prácticas y cómo

mejorarlas, lo que se considera la mayor aportación de esta herramienta (Edgerton, Hutchings y Quinlam, 1991). Cuando se presta atención al contexto en que tiene lugar la docencia y se explicitan las elecciones de un profesor, puede provocar un diálogo constructivo sobre la docencia entre el profesor en formación y su tutor. Además, la carpeta puede ser útil como documento en procedimientos de solicitud de empleo y para justificar la calidad de la docencia impartida fuera de la facultad.

La carpeta puede contribuir a la calidad de la supervisión, en parte porque exige que el profesor sea explícito acerca de los diversos aspectos de la docencia. Una vez explicitados, estos aspectos pueden estar sujetos a supervisión sistemática. El tiempo invertido en la supervisión demostró ser de gran importancia para la calidad de la misma. Debe prestarse atención a la disposición y selección de tutores.

Las carpetas tienen el potencial de constituir una fuente de información válida y fiable para valorar la competencia docente del profesorado que quiera obtener el certificado THE. Sin embargo, debe disponerse de instrucciones precisas para guiar al profesor en la estructuración de la carpeta y en los materiales que debe contener. Deben combinarse las directrices escritas con ayuda experta y ejemplos. De lo contrario, las carpetas variarán demasiado en tamaño y calidad para ser una base de valoración fiable, además de existir el riesgo de que se valoren las carpetas en vez de la docencia (Vavrus y Collins, 1991).

La mayoría de las personas entrevistadas son partidarias de un comité de valoración, entre cuyos miembros están el tutor y un estudiante. Deben poder confirmar si la información facilitada en la carpeta es representativa del trabajo que realiza el profesor. Entre los miembros del comité también debe haber expertos en docencia y en el currículum.

La estructura de la carpeta debe relacionar los materiales con los criterios de la valoración. Un enfoque posible es repartir los criterios en varias preguntas, que deben ser contestadas en la carpeta y documentadas por el profesor. Así, el autoanálisis forma el núcleo de la carpeta, que a su vez queda justificado por los documentos. El cuadro III muestra un ejemplo de esas instrucciones.

CUADRO III

Ejemplo de las instrucciones dadas a los profesores que están elaborando carpetas docentes sobre cómo vincular capacidades, preguntas y documentación

Capacidades:
El profesor es capaz de atender a las diferencias en los niveles de conocimientos de los estudiantes recién incorporados.
El profesor es capaz de elegir y después utilizar métodos de enseñanza apropiados.

Materiales:
Grabaciones en vídeo de secuencias de la enseñanza con una descripción y una reflexión.

Preguntas:
¿Cómo se ocupa de las diferencias entre los estudiantes en cuanto a nivel y preparación para la clase?
¿Qué métodos de enseñanza emplea y qué resultados espera obtener en el aprendizaje por parte de los estudiantes?
¿Cuáles son los puntos fuertes y débiles de su docencia según se ve en la grabación en vídeo?

Es indispensable para la calidad de una valoración de la competencia docente (Peterson, 1995), así como para el concepto de carpeta docente, que se disponga de materiales que no estén influidos por la percepción que tiene de sí mismo el profesor. Entre los ejemplos se incluyen: evaluaciones por parte de los estudiantes; ejemplos de trabajos encargados; grabaciones en vídeo y referencias del tutor. Nosotros afirmamos que los materiales que reflejan los propios análisis del profesor son el mejor criterio para el aumento de competencia del profesor, mientras que los otros materiales son una buena medida de la competencia docente en ese momento particular.

La importancia de las instrucciones sobre la carpeta docente

La carpeta docente es una colección de materiales de documentación, que dan una visión de las actividades profesionales del profesor. El carácter de la misma se determina por su estructura y los materiales que contiene. En nuestra opinión, qué instrucciones se le den al profesor y el cómo las interprete resulta crucial para la función a desempeñar (véase Van Tartwijk, Hoornweg y Wubbels, 1996). Su organización determinará si se puede usar para potenciar el desarrollo profesional y para la valoración sumativa final (Wolf, 1991). Por ejemplo:

- ¿Hasta qué punto son directivas las instrucciones?
  Un ejemplo de instrucciones no directivas es: «Reúna materiales que ofrezcan una impresión de su docencia en los últimos meses». En cambio, éstas si son instrucciones muy directivas: «Incluya en su carpeta las preguntas de las pruebas que haya diseñado, con un argumento sobre por qué cada pregunta se formuló de la manera en que se hizo, sin rebasar las 250 palabras».
- ¿Cómo se seleccionaron los materiales de la carpeta?
  ¿Se incluye todo el material que se puede reunir en un período dado, o se incluyen ejemplos del mejor trabajo, o tanto del mejor como del peor trabajo?
- ¿Cómo está estructurada?
  Se podría estructurar según los criterios empleados para valorar la competencia del profesor. También podría estructurarse conforme a los diversos cursos y clases impartidas.
- ¿Qué énfasis se hace en la reflexión?
  Al pedir al profesor que justifique sus elecciones a la hora de incluir materiales y al solicitarle después que comente los puntos fuertes o débiles de su docencia, se estimulará un proceso de reflexión.
- ¿Mediante qué procedimiento se preparó la carpeta?
  ¿Se comenta la carpeta con un supervisor durante el programa de formación?, ¿se presenta la carpeta en una conferencia sobre las carpetas?, ¿está previsto el tiempo necesario para prepararla?
- ¿Qué clase de materiales se incluyen en la carpeta?
  Es especialmente importante si la percepción del profesor afecta o no al carácter de los materiales. Por ejemplo, se puede pedir un autoanálisis de los puntos fuertes y débiles del profesor o el «cuaderno de bitácora». Se notará mucho la influencia del concepto que tenga el profesor de sí mismo. También se pueden solicitar materiales en los que la percepción que el profesor tenga de sí mismo no juegue ningún papel, como es el caso de las grabaciones en vídeo o las evaluaciones por parte de los estudiantes.

Los objetivos de la carpeta deben ser tenidos en cuenta en las instrucciones para su preparación. Por ejemplo, al utilizar la carpeta en un procedimiento de supervisión, los materiales que sean fruto de la percepción que tiene de sí mismo el profesor son de la máxima importancia. Sin embargo, para valorar la competencia del profesor de una manera válida y fiable, los materiales que no estén influidos por la percepción que el profesor tenga de sí mismo también resultan muy importantes. Encontramos que muchas de las elecciones sobre las carpetas deberían haber sido más explícitas y precisas, además de ser mejor presentadas a los profesores en cuestión. Esto probablemente habría prevenido las diferencias de tamaño y calidad de las que se evaluaron.

Evaluación global de la mejora de la calidad docente

El profesorado reconoce la necesidad de que las iniciativas combinen un programa de formación exigente con una certificación que contribuya al desarrollo de sus carreras profesionales. La puesta en marcha del programa para el profesorado novel goza de amplio respaldo y la Universidad de Utrecht tiene casi a punto la introducción de esta nueva estructura de carrera para los actuales miembros del personal antes del fin de 1997. En este momento aún no está claro hasta qué punto se va a aplicar la exigencia del título THE al personal numerario. Aunque la elaboración de las carpetas aún se considera útil como herramienta en la educación de los ayudantes, hay serias dudas acerca de los beneficios que se obtendrían del tiempo invertido por profesores experimentados. Hasta la fecha hay pocas pruebas sobre la utilidad de esta herramienta e incluso menos del proceso de valoración de las mismas. Son mucho más abundantes las pruebas de que su elaboración requiere mucho tiempo.

En general, se considera que una innovación es irreversible cuando ha sido interiorizada por una proporción crítica de la organización, aunque sea mínima. Se corre el riesgo de no alcanzar esta masa crítica, a pesar de la aplicación con éxito hasta la fecha. Aunque la idea del THE tiene gran respaldo, las autoridades tratan de retrasar el tiempo necesario para aplicar la nueva estructura sobre la carrera profesional y evitar conflictos improductivos con miembros individuales del personal. Aun cuando el Consejo Universitario prescriba un examen serio sobre la competencia de los nuevos profesores, la práctica puede mostrar centros y departamentos demasiado permisivos. Al mismo tiempo, por razones demográficas, el número de estudiantes desciende vertiginosamente, lo que significa que es poco probable que se logre que la masa crítica requerida a partir del influjo de los nuevos profesores formados mediante el programa THE.

La presión externa puede ser ahora un incentivo importante para continuar con la aplicación de la estructura de carrera profesional y el THE. De hecho, parte de esta presión ha sido generada por la propia Universidad de Utrecht. Otras universidades holandesas están desarrollando iniciativas similares. El gobierno holandés incluso está fomentando estas iniciativas mediante la financiación de proyectos del tipo THE. Dado que algo similar al THE se puede estar desarrollando en un sistema nacional, ahora mismo la Universidad de Utrecht está obligada a hacer que sus facultades mantengan el perfil de calidad de enseñanza que ha utilizado para darse publicidad durante los cinco últimos años.

CUESTIONES NACIONALES PARA EL FUTURO PRÓXIMO

Está claro que el desarrollo del profesorado vuelve a estar en la agenda de las universidades holandesas. Para las personas encargadas de formar al profesorado, es hora de pensar en aprovechar la oportunidad para fortalecer el desarrollo profesional del

docente. Sorprende ver cómo conceptos totalmente diferentes sobre la preparación de profesores y otros requisitos puedan sobrevivir en una cultura que también hace hincapié en la movilidad del personal entre las universidades, así como en los criterios y estándares para el acceso y promoción a puestos fijos dentro de la misma universidad. La respuesta a este problema es el desarrollo de unos estándares mínimos por parte de los encargados de seleccionar y formar al profesorado. Un punto que habrá que debatir aquí es si los estándares deberían centrarse en la certificación de la institución formadora, en el consenso sobre el contenido del curso o en el consenso sobre las competencias a adquirir durante la formación. Los ejemplos aquí presentados tienen filosofías bastante diferentes, pero los encargados de la formación del profesorado implicados en estos programas ven claramente la necesidad de una aproximación conjunta. La fuerza de los dos ejemplos citados reside en que la formación del profesorado tiene un vínculo claro con la normativa sobre acceso y promoción a puestos permanentes y con las políticas sobre el profesorado. Esta fuerza podría convertirse en una debilidad seria, si no hay un mecanismo para reconocer la cualificación de los docentes entre varias universidades y centros.

CRWO, la asociación holandesa para la investigación y el desarrollo educativo en las universidades (*IJAD*, 1 [1], pp. 95-96), está asumiendo el reto de tratar de encontrar respuestas a estas preguntas sobre el desarrollo profesional del profesorado. En otoño de 1996 se editará un folleto que describirá ejemplos de los enfoques sobre la formación del profesorado y se organizará una conferencia de estudio para los responsables de las políticas educativas. El primer objetivo es lograr que los responsables de las políticas educativas tengan conocimiento de que la cualificación del docente es una herramienta de gestión y debe tomarse más en serio. El segundo objetivo es estimular a los formadores del profesorado a clarificar su posición y redefinir su función.

(Traducción: Michel Angstadt)

BIBLIOGRAFÍA

BIRD, T.: «The Schoolteacher's Portfolio: An essay on possibilities», en J. MILLMAN y L. DARLING-HAMMOND (Ed.): *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers.* Londres, Sage, 1990, pp. 241-256.

BRASKAMP, L. A. y ORY, J. C.: *Assessing Faculty Work. Enhancing individual and institutional performance.* San Francisco, Jossey-Bass, 1994.

EDGERTON, R.; HUTCHINGS, P. y QUINLAN, K.: *The Teaching Portfolio. Capturing the scholarship in teaching.* Washington, DC, AAHE, 1991.

KEESEN, F. y VERMEULEN, E.: *Acknowledging Teaching Qualities in Academic Careers.* Trabajo presentado en la conferencia anual AIR, en Boston, 1995.

PETERSON, K. D.: *Teacher Evaluation. A comprehensive guide to new directions and practices.* Thousand Oaks, California, Corwin Press, 1995.

RYAN, J. M. y KUHS, T. M.: «Assessment of Preservice Teachers and the Use of Portfolios», en *Theory into Practice,* 2 (1993), pp. 75-81.

VAN TARTWIJK, J.; HOORNWEG, J. y WUBBELS, T.: «Portfolios and the Assessment of Teaching Competence: A literature review» (en neerlandés), en D. VAN VEEN y W. VEUGELERS (Eds.): *Innovation of the Teaching Profession and Teacher Education.* Apeldoorn, Garant, 1996.

VAVRUS, L. G. y COLLINS, A.: «Portfolio Documentation and Assessment Center Exercises: A marriage made for teacher assessment», en *Teacher Education Quarterly, 18* (1991), pp. 23-28.

WOLF, K.: «The Schoolteacher's Portfolio: Issues in design, implementation and evaluation», en *Phi Delta Kappan, 73* (1991), pp. 129-136.

UNIDADES DE DESARROLLO EDUCATIVO EN EL REINO UNIDO. ¿QUÉ SE HA LOGRADO DURANTE LOS ÚLTIMOS CINCO AÑOS? [1]

DAVID GOSLING (*)

RESUMEN. ¿Cuánto ha cambiado el desarrollo educativo en cinco años?, ¿qué lugar ocupa éste en la enseñanza superior en el Reino Unido? Este artículo ofrece una visión de conjunto sobre el estado actual del desarrollo educativo en el Reino Unido y se propone identificar los cambios que han ocurrido durante los últimos cinco años. El trabajo aporta también las respuestas de 53 directores de unidades de desarrollo educativo a un cuestionario basado en una investigación similar que se llevó a cabo en 1995. El trabajo analiza algunos de los principales factores contextuales que han afectado al desarrollo educativo a lo largo de este período de cinco años y ofrece una evaluación alentadora del crecimiento en el número de unidades o departamentos que han sido creados con una función de desarrollo educativo.

ABSTRACT. How much has educational development changed in five years? What is its standing in UK higher education? This paper provides an overview of the current state of educational development in the UK and attempts to identify the changes that have occurred over the last five years. It reports on the responses of 53 heads of educational development units to a questionnaire based on a similar survey undertaken in 1995 and reported in this journal. The paper considers some of the major contextual factors which have influenced educational development over this five-year period, and provides an encouraging assessment of the growth in the number of units or departements being established with an educational development role.

---

(1) Este artículo se ha publicado en la revista *The International Journal for Academic Development,* Vol. 6, 1 (2001) con el título «Educational development units in the UK -what are they doing five years on?». International Consortium for Educational Development, London, 120 Pentonville Rd, London N1 9JN. Kogan Page. Routledge, Taylor & Francis Group.

(*) Universidad de East London.

Fecha de entrada: 03-02-2003 Fecha de aceptación: 08-02-2003

INTRODUCCIÓN[2]

Este estudio brinda una visión de conjunto sobre el estado actual del desarrollo educativo en el Reino Unido y se propone identificar los cambios que han ocurrido durante los últimos cinco años. En 1995 se realizó una investigación en 23 unidades de desarrollo educativo, publicada en la revista *The International Journal for Academic Development* bajo el título: «What do educational development units do?» («¿Qué papel juegan las unidades de desarrollo educativo?», Gosling, 1996). En septiembre de 2000, cinco años después de ese primer estudio, se realizó otra investigación similar que replicó en líneas generales las preguntas formuladas en 1995, la cual contó con más de 50 respuestas provenientes de universidades y Colleges de enseñanza superior de todo el Reino Unido. A estas dos investigaciones se añade la información acerca del papel, el cometido y el estatus organizativo del desarrollo educativo, recogida del informe que los miembros del grupo de directores de los centros de desarrollo educativo (HEDG, *Heads of Educational Development Group*)[3] presentan en su asamblea anual.

El artículo reflexionará sobre algunos de los principales factores contextuales que han influido en el desarrollo educativo durante este período y examinará el impacto de un informe de fundamental importancia para la educación superior (Dearing, 1997), así como las subsiguientes políticas del gobierno del Reino Unido y sus agencias, los consejos de financiación y la Agencia de Aseguramiento de la Calidad para la Enseñanza Superior. La creación del Instituto Nacional de Aprendizaje y Enseñanza (ILT, *Institute for Learning and Teaching*) en la enseñanza superior, dos años después de su fundación, ha sido uno de los rasgos dominantes de este período. Como mostraremos en este estudio, ha habido un crecimiento sustancial en el número de unidades o departamentos creados con una función de desarrollo educativo. También ha habido un crecimiento constante de la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza en la enseñanza superior, que resulta cada vez más instructiva para las prácticas. Aún más, la influencia y el crecimiento del desarrollo educativo han sido tales que dos críticos del ámbito de la educación adulta han llegado a sugerir que el discurso de lo que ellos llaman «una nueva categoría de especialistas», llamados «profesionales del desarrollo educativo», ha «ganado ascendiente en la educación superior» (Malcolm y Zukas, 2000, p. 8).

En este trabajo argumentaré que la pretensión de «ascendiente» en educación superior es prematura; no obstante, existen razones para pensar que el campo de la práctica y la investigación, en el desarrollo educativo, ha alcanzado un nivel superior de madurez y confianza y se está convirtiendo aceleradamente en un campo de estudio establecido y en una función profesional reconocida en la mayoría de los centros de educación superior en el Reino Unido (Gosling y D'Andrea, 2000b).

---

(2) Me gustaría agradecer a Sandra Griffiths, de Ulster University, por poner a mi disposición, con absoluta confianza, el análisis de las respuestas de su solicitud de información acerca de las unidades de desarrollo educativo en el Reino Unido, en abril de 2000. También quiero agradecer al profesor V. D'Andrea y al editor de IJAD sus comentarios sobre versiones anteriores de este trabajo, los cuales me han sido de gran utilidad.

(3) La HEDG es la red de directores de desarrollo educativo de todo el Reino Unido. Fue creada en 1995 y representa actualmente a 84 instituciones. Su función es promover el debate sobre el desarrollo educativo y adelantarse a los intereses comunes de aquellos que tienen responsabilidades institucionales en la mejora del aprendizaje y la enseñanza.

DESARROLLO EDUCATIVO: ALGUNAS DEFINICIONES

Algunos escritores (Moses, 1987; Hounsell, 1994; Candy, 1996) han sugerido que el desarrollo educativo puede incluir todos o la combinación de algunos de los siguientes objetivos:

- Mejora de las prácticas docentes y evaluativas, diseño del currículum y apoyo al aprendizaje –incluyendo el lugar que le corresponde a la tecnología de la información en el aprendizaje y la enseñanza.
- Desarrollo profesional del personal académico o desarrollo del personal.
- Desarrollo organizativo y de políticas dentro del contexto de la enseñanza superior.
- Desarrollo del aprendizaje de los estudiantes –apoyar y mejorar el aprendizaje eficaz del estudiante.

Si bien esta lista resume de un modo relativamente no polémico las funciones centrales del desarrollo educativo, sin embargo podría calificarse de simplista al menos por dos motivos: en primer lugar, porque no facilita ninguna explicación sobre lo que se entiende por «mejora» o «desarrollo», y en segundo lugar porque se centra enteramente en la implementación de cierta práctica o política ya identificada con anterioridad. El desarrollo educativo, como ha sugerido Badley, también tiene que ver con:

> Apoyar la profesionalización de la enseñanza mediante la investigación en clase y la investigación activa, ofreciendo oportunidades para el diálogo crítico y el debate sobre la enseñanza y el aprendizaje en escenarios institucionales y departamentales, así como promover el aprendizaje como el vínculo crítico que existe entre la enseñanza, la investigación, la profesionalización y el diálogo.
>
> (Badley, 1998, p.71)

El papel del desarrollo educativo, como una función clave en la enseñanza superior, es crear un ambiente donde pueda florecer el debate acerca de lo que constituye la buena práctica y cómo esta puede variar en relación con los diferentes contextos y los distintos tipos de estudiantes. El aprendizaje no es simplemente más o menos «eficaz» y la enseñanza no es simplemente más o menos «eficiente», del mismo modo que la buena práctica no puede ser simplemente «difundida». El desarrollo educativo también consiste en cuestionar las metas del aprendizaje y la enseñanza superior de un modo más general. Este también se pregunta acerca del valor del aprendizaje para los estudiantes y promueve conversaciones no sólo acerca de cómo enseñar y promover el aprendizaje, sino también sobre el carácter del currículum y el contexto político y social de la educación. La noción de «desarrollo» en sí misma deberá ser continuamente refutada e interrogada (Webb, 1996; Gosling, 2000a).

En segundo lugar, el papel de la investigación pedagógica o, en términos más generales, la profesionalización de la enseñanza y el aprendizaje *Scholarship of Teaching and Learning,* SoTL (Boyer, 1990; Hutchings and Schulman, 1999) no está representado en la definición dada anteriormente. Una de las características de los últimos años es el reconocimiento creciente de la importancia de la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza como una parte integral del desarrollo educativo (Jenkins, 2000; Healey, 2000; Yorke, 2000; Gosling y D'Andrea, 2000b). El desarrollo educativo, por lo tanto, no sólo trata de «mejorar», «promover», «apoyar» y «desarrollar» el aprendizaje y la enseñanza, la evaluación y el currículum, sino también de revisar, analizar e investigar en la enseñanza superior (Badley, 1998).

Además de la lista anterior, el desarrollo educativo se define también como:

- El debate documentado acerca del aprendizaje, la enseñanza, la

evaluación, el diseño del currículum y las metas de la enseñanza superior.

- La promoción de la profesionalización de la enseñanza y el aprendizaje, así como la investigación sobre los objetivos y las prácticas de la enseñanza superior.

Los seis objetivos identificados anteriormente, representan toda la gama de actividades dentro del concepto del desarrollo educativo superior, si bien esto no significa que todas las unidades organizativas de las instituciones de la enseñanza superior dedicadas a promover el desarrollo educativo, promuevan todos esos objetivos. El estudio de 1995 reveló que la mejora del aprendizaje y la enseñanza, así como del desarrollo profesional del personal constituía el «centro» de la actividad de las unidades de desarrollo educativo (Gosling, 1996, p. 79). El estudio de 2000 fue llevado a cabo para descubrir hasta qué punto los departamentos, unidades o centros (referidos en su conjunto como unidades de desarrollo educativo o *Educational Development Units,* EDU) con estas funciones «centrales», tenían también una concepción más amplia de su papel como promotores del desarrollo educativo en el sentido más amplio que definíamos arriba. Como podrá verse, en la práctica, las unidades organizativas en que se centra este estudio tienen diversidad de denominaciones, distintas ubicaciones en las instituciones y diferentes cometidos y concepciones de su papel, algunas más limitadas que otras.

Sin embargo, es necesario señalar que el desarrollo educativo, en un sentido amplio, no se reduce a las unidades organizativas que estudiamos aquí (Andresen, 1996, p. 40). Es importante que el desarrollo educativo ocurra en toda la institución para que pueda impactar en el cambio organizativo. La función de las EDU es promover, apoyar, crear, facilitar e informar los objetivos que conlleva el desarrollo educativo. Si el logro de tales objetivos es satisfactorio, será porque estos han sido demostrados en toda la institución.

EL CONTEXTO NACIONAL

Un hecho significativo para el futuro del desarrollo educativo en el Reino Unido fue el *Informe Dearing* (1997) de la Comisión Nacional de Análisis sobre la Enseñanza Superior. Respondiendo a sólidas sugerencias provenientes no sólo de las organizaciones que representaban a la comunidad de desarrollo educativo (SEDA, UCOSDA y HEDG[4]), sino también de los sindicatos de profesores y estudiantes, Dearing sugirió que los profesores de la enseñanza superior necesitan un desarrollo profesional, tanto al inicio de su carrera profesional como a lo largo de ella. El informe recomendaba la creación de un instituto que incluyera entre sus funciones la de acreditar los cursos para aspirantes a profesores de enseñanza superior y la promoción de un Desarrollo Profesional Continuo (CPD) (Dearing, 1997, p. 127). Esta recomendación tendría una amplia repercusión en las EDU y en el lugar que éstas ocupaban dentro de las instituciones, pues 19 de las 23 EDU encuestadas en 1995 estaban organizando e implementando cursos iniciales para los nuevos profesores.

El resto del debate se centró en los criterios con los que se evaluarían los cursos

(4) SEDA: *Staff and Educational Development Association,* es la Asociación del Desarrollo del Personal y Educativo. UCOSDA: *Universities and Colleges Staff Development Agency,* es la Agencia para el Desarrollo del Personal de las Universidades y Colleges.

para profesores noveles y si tales cursos podrían convertirse en una «licencia para ejercer». En estrecha relación con este debate estaba la cuestión de si debía requerirse al personal académico demostrar la obtención de ciertos resultados para ser elegidos como miembros del Instituto Nacional de Aprendizaje y Enseñanza (ILT). Precisamente el ILT, guiado por la necesidad de atraer miembros, ha establecido una ruta de «entrada rápida» para los profesores con experiencia; pero, en lo que respecta a la acreditación de los cursos de capacitación inicial, establece trámites más rigurosos. En el 2001 se llevaría a cabo un proyecto experimental con el fin de investigar los requisitos «light» del Desarrollo Profesional Continuo (CPD) para los miembros del ILT. Según han mostrado los debates en el HEDG de años recientes, para algunos profesionales del desarrollo educativo los requisitos relativamente *light* del ILT han minado su pretensión de mejorar el prestigio profesional de la enseñanza. Otros, en cambio, argumentan que el ILT está actuando adecuadamente dentro de una estrategia a largo plazo para provocar un cambio cultural dentro del entorno académico (Gosling, 2000b).

Los Consejos de Financiación han puesto en marcha, en años recientes, un número de iniciativas diseñadas para elevar el estatus del aprendizaje y la enseñanza en las instituciones de enseñanza superior (HEFCE, 1998 y 1999). El Fondo para el Desarrollo de la Enseñanza y el Aprendizaje (FDTL, *Fund for the Development of Teaching and Learning)* fue aprobado en diciembre de 1995 para dar reconocimiento a aquellas asignaturas que habían alcanzado una buena puntuación en su Evaluación de la Calidad de la Enseñanza o Revisión de Disciplinas o Áreas de conocimiento (ver abajo) y para brindarles la oportunidad de «difundir» la buena práctica recomendada por los asesores. En 1998, el Fondo para Mejorar la Calidad de la Enseñanza (TQEF, *Teaching Quality Enhancement Fund)* fue propuesto por el Consejo de Financiación Inglés. Este fondo se dividía en tres líneas principales: la individual, la referente a las Disciplinas o Áreas de conocimiento y la institucional (HEFCE, 1999). En el nivel individual se introdujo un *National Teaching Fellowship Scheme,* dirigido por el ILT, con el fin de premiar a los 20 profesores que hayan demostrado su excelencia en el apoyo a la enseñanza y el aprendizaje. A los receptores de los premios se les dota con una beca de 50.000 libras para llevar a cabo un proyecto de investigación pedagógica durante un período de tres años.

En el nivel de Disciplinas o Áreas de conocimiento, la Red de Apoyo al Aprendizaje y la Enseñanza *(Learning and Teaching Support Network,* LTSN) se ha establecido en todo el Reino Unido. Las disciplinas se han agrupado en 24 áreas. Cada una de ellas tiene un «Centro», el cual a su vez está vinculado al Centro Genérico (aprendizaje y enseñanza), co-ubicado con el ILT. El objetivo de la LTSN es apoyar el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje en la enseñanza superior, centrada específicamente en las demandas de cada Disciplina o Áreas de conocimiento según sus necesidades específicas.

En el nivel institucional, se le ha exigido a cada centro de la enseñanza superior en Inglaterra diseñar una estrategia de aprendizaje y enseñanza, en los casos que aún no la tuvieran y se les ha asignado una financiación (de acuerdo con el número de estudiantes de cada centro) para llevar a cabo las actividades encaminadas a lograr los objetivos de la estrategia trazada (HEFCE, 1999). Más adelante trataremos el impacto de esta financiación.

Indudablemente, la naturaleza cambiante y la expansión de los sistemas nacionales de calidad del Reino Unido también han repercutido considerablemente en el desarrollo educativo (Gosling y D'Andrea, 2000a). El mayor impacto en las unidades de desarrollo educativo ha

sido la introducción del sistema de Revisión de Asignaturas que incluye a todos los departamentos del país, los cuales son evaluados por su «calidad de la enseñanza». Desde 1996, año en que fue introducido un sistema de puntuación en seis «áreas de provisión», las universidades se han vuelto cada vez más sensibles en cuanto a la puntuación recibida. A muchas EDU se les ha asignado la función específica de preparar a los departamentos para la visita de los evaluadores, además de considerar las repercusiones del impacto de otras recomendaciones hechas por Dearing –el marco de cualificación nacional, las especificaciones del programa, los niveles de las asignaturas y archivos sobre el progreso de las asignaturas.

En el estudio de 1995 (Gosling, 1996, p. 76) se demostró que la exigencia del Consejo de Calidad de la Enseñanza Superior sobre el hecho de que las instituciones demostraran de manera explícita que tomaban medidas para mejorar la calidad de la enseñanza recibida por los estudiantes, llevó a los directores a buscar apoyo entre los profesionales del desarrollo educativo. También se ha sugerido que «el carácter público del proceso de evaluación ha dado un impulso importante a las transformaciones, lo cual no se produjo antes de que fuera adoptada la metodología actual» (Gosling, 1996, p. 82). Esta idea se ha mantenido durante los últimos cinco años, pese a que el énfasis en la garantía de la calidad adoptado por la Agencia de Garantía de la Calidad, desde su creación en 1997, ha supuesto un dilema para los profesionales del desarrollo educativo, los cuales prefieren ser vinculados al «desarrollo» mejor que a la garantía de la calidad. No ha habido una investigación a gran escala que haya intentado evaluar el impacto a largo plazo de los procesos de evaluación, aunque el coste y el valor incierto de estos procesos de evaluación ha provocado fuertes críticas en el sector (Brown, 2000b; Gosling y D'Andrea, 2000a).

Otra influencia importante sobre el desarrollo educativo en el Reino Unido es el impacto del *Ejercicio de Evaluación de la Investigación* (Research Assessment Exercise, RAE). Existen pruebas suficientes de que, en las universidades del Reino Unido, la investigación en el contenido de las disciplinas es considerada la investigación de más alto estatus, a pesar de que la enseñanza universitaria es el principal negocio de la mayoría de las instituciones de la enseñanza superior (Brown, 2000a). Se ha comprobado que la asignación de financiación para el Ejercicio de Evaluación de la Investigación (RAE) ha hecho que el esfuerzo y los recursos se hayan desviado hacia la maximización de los resultados del RAE, causando «una separación gradual, estructuralmente hablando, entre la investigación y la enseñanza» (McNay, 1998, p. 186). La cultura de la investigación y la promoción y el reconocimiento que acompañan al éxito en las publicaciones, continúa militando en contra del compromiso de muchos profesores con el desarrollo educativo, aunque ha habido intentos por parte de algunas EDU de abordar este problema aumentando la capacidad en investigación sobre aprendizaje y enseñanza (D'Andrea y Gosling, 2000).

La investigación de 1995 se llevó a cabo a partir de este contexto del surgimiento del ILT, la financiación para mejorar la calidad de la enseñanza, el impacto cada vez mayor de la garantía de la calidad a nivel nacional y el efecto del Ejercicio de Evaluación de la Investigación. Ahora continuaremos describiendo y analizando los hallazgos de la investigación de las unidades de desarrollo educativo, realizada en septiembre de 2000.

EL ESTUDIO DE LAS UNIDADES DE DESARROLLO EDUCATIVO

Con el objetivo de obtener datos comparativos longitudinalmente, el cuestionario

–enviado a todos los miembros del Grupo de Directores de Desarrollo Educativo (un total de 84 instituciones)– se basó sustancialmente en el cuestionario de 1995. A cada destinatario/a se le solicitó información sobre el nombre, historia, ubicación institucional y personal de su unidad, así como sobre el cometido de la misma y las políticas que ha desarrollado e implementado. El cuestionario interrogaba acerca de las innovaciones promovidas por la unidad, el método de introducción de la innovación, las formas de evaluar el impacto de las innovaciones introducidas y los obstáculos a la innovación. Otras preguntas estaban relacionadas con la composición de la comisión, la investigación realizada sobre aprendizaje y enseñanza, el desarrollo de los profesores y los modos de evaluación del trabajo de la unidad.

A pesar de la extensión del cuestionario, se recibieron 54 respuestas procedentes de 53 instituciones[5], un porcentaje de respuestas del 63%. Este elevado índice de respuesta indica la importancia que conceden los miembros del HEDG a la necesidad de hacer este estudio. Con el objetivo de obtener un análisis más focalizado, las respuestas han sido divididas en cuatro categorías de instituciones: Colleges de enseñanza superior «COH», universidades «nuevas» (posteriores a 1992), universidades «antiguas» (anteriores a 1960) y universidades «Robbins»[6] (posteriores a 1960). Las respuestas incluyen a seis instituciones escocesas y a dos de Gales[7]. La figura I muestra el análisis de las respuestas y lo compara con la encuesta de 1995.

Todas, excepto siete, de las instituciones encuestadas en 1995, se encuentran representadas también en la encuesta de 2000, habiendo un total de 60 instituciones que sirven al análisis longitudinal[8]. De las siete unidades de desarrollo educativo no incluidas en las respuestas del estudio de 2000, tres continúan existiendo y las otras cuatro han sido disueltas y sus funciones redistribuidas[9]. Es interesante observar que de los 23 encuestados en 1995, 13 (el 57%) permanecen en su cargo, seis (el 26%) se han retirado y cuatro (el 17%) se han trasladado a otra institución. De los 54 encuestados en el 2000, el 54% se hallaban ocupando su cargo en 1995 (el 3% en Colleges de enseñanza superior COH, el 65% en universidades nuevas, el 38% en universidades antiguas y el 55% en universidades Robbins).

La muestra más amplia en la encuesta de 2000, refleja parcialmente el aumento en el número de EDU (véase la figura I) pero también sugiere una mayor voluntad entre las universidades más antiguas de formar parte de la comunidad de práctica del «desarrollo educativo» o simplemente,

---

(5) Dos respuestas, totalmente independientes una de otra, fueron recibidas desde unidades separadas dentro de una misma universidad.

(6) El *Informe Robbins* en 1963, proclamó la última expansión importante en el número de universidades del Reino Unido antes de que las politécnicas se convirtieran en universidades en 1992. Aunque la distinción entre universidades «antiguas» y universidades «Robbins» es un tanto arbitraria, puesto que la mayoría ha desarrollado unos valores que no son claramente distintivos de aquellos que existían previamente, algunas sí tienen un carácter diferente, y yo quise comprobar si existían algunas pautas distintivas en cuanto a los recursos de que se dispone en materia de desarrollo educativo.

(7) En un caso se recibieron dos respuestas independientes, procedentes de la misma institución: una procedía de la unidad de desarrollo de los profesores y la otra, de la unidad para la mejora de la calidad de la enseñanza. Estas respuestas han sido tratadas separadamente, excepto al resumir los recursos de que dispone la institución.

(8) Véase el Anexo I para conocer las instituciones incluidas en la investigación.

(9) Una universidad antigua y dos nuevas habían redistribuido su función de Desarrollo Educativo; las unidades pertenecientes a una universidad antigua y a tres universidades nuevas, continúan existiendo.

el deseo de ser «incluidas» en una investigación de este tipo. Comparada con 1995, la base de datos del HEDG incluye un número creciente de universidades anteriores a 1992 que están manifestando un interés más activo por las actividades del HEDG. Esto puede ser, en parte, resultado de la mayor movilidad reciente de los profesionales del desarrollo educativo entre los centros, la cual es fruto de la creación de nuevas unidades. En esta encuesta el 22% de las EDU de las universidades anteriores a 1992 cuentan actualmente con directores que estuvieron previamente en las universidades nuevas, una proporción difícil de encontrar en otras áreas de conocimiento. En términos generales, esta contundente respuesta sugiere que existe un compromiso creciente con respecto a la importancia de la enseñanza y el aprendizaje, no sólo en las universidades que han tenido siempre una misión predominantemente encaminada hacia la enseñanza, sino también en aquéllas orientadas a la investigación. Las cuatro universidades más orientadas a la investigación (Cambridge, Oxford, Imperial y University College) presentan departa-

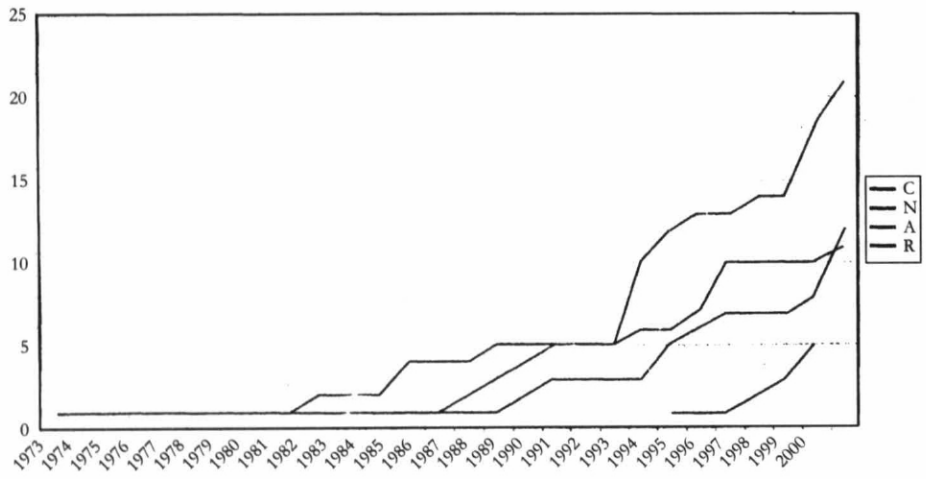
TABLA I

Respuestas a los cuestionarios del HEDG en el 2000 y en 1995

Tipo de HEI	2000	% del total	1995	% del total
CoH	7	13	1	4
Nuevas	23	43	16	70
Antiguas	13	25	3	13
Robbins	10	19	3	13
Total de respuestas	53		23	

FIGURA I

Análisis temporal de la creación de nuevas unidades de Desarrollo Educativo (EDU)



mentos con una función de desarrollo educativo, de los cuales se incluye uno en esta encuesta.

CONCLUSIONES DE LA ENCUESTA: CREACIÓN, HISTORIA, NOMBRES Y UBICACIÓN INSTITUCIONAL DE LOS DEPARTAMENTOS

Crecimiento de las EDU

Cuando se realizó el estudio de 1995, pudo observarse que la mayoría de las unidades habían sido recientemente formadas. Este estudio indicaba que había habido otra fase de expansión. Sólo tres de las unidades encuestadas existían en los años setenta, mientras que otras ocho surgieron en los ochenta (tres pertenecientes a universidades nuevas, dos a las antiguas y tres a las Robbins). De estos datos se deduce claramente que ha habido un aumento en el número de unidades de desarrollo educativo establecidas durante los últimos cinco años. Seis de las siete unidades en COH fueron creadas desde 1995 y nueve de las 23 unidades en universidades nuevas, han sido creadas en los últimos dos años. En las universidades antiguas, cinco de las 13 unidades han sido creadas en los dos últimos años y cuatro fueron creadas entre 1993 y 1997; mientras que en las universidades Robbins sólo la unidad fue creada en los dos últimos años, mientras que otras cuatro fueron creadas entre 1993 y 1997. Cuando ordenamos estos datos en un «análisis temporal» acumulativo, el aumento a finales de los años noventa se revela de manera espectacular (figura I).

Muchas de las «nuevas» unidades de desarrollo educativo han sido construidas sobre unidades ya existentes, pero con alguna re-definición de objetivos. Sólo el 15% de las unidades carecía de unidad predecesora (una perteneciente a COH, tres a universidades nuevas, dos a las antiguas y una a las Robbins) mientras que un 8% surgió del trabajo de un individuo; un 9%, de una unidad menor y un 25% fueron creadas mediante la unión de unidades menores. En las universidades antiguas y Robbins, el 25% de las unidades surgió de las unidades de desarrollo del profesorado ya existentes, mientras que, en tres casos (el 13%) surgieron de una escuela de educación o educación continuada. Otro origen del 13% de las EDU, como se observa en el análisis de 1995 (Gosling, 1996, p. 76) fueron los proyectos *Enterprise in Higher Education* (EHE)[10] financiados por el gobierno. Los datos sugieren que existe un proceso de evolución gradual hacia una función de desarrollo educativo más claramente definida, partiendo de una variedad de puntos de partida y origen. Más adelante retomaremos este tema.

El nombre de las EDU

La variación en el nombre de las EDU puede ser un indicativo de algunas actitudes cambiantes hacia tales unidades. El 43% incluía en su nombre las palabras «aprendizaje y enseñanza» (57%, cuatro de CoH; 57%, 13 de las universidades nuevas; 38%, cinco de las universidades antiguas; y sólo 9%, una de las universidades Robbins). Esta preferencia por la conjunción del aprendizaje y la enseñanza (en ese orden) refleja un uso general. Estas dos palabras se han hecho inseparables incluso cuando la claridad requiere que se les separe. Esto también se refleja en el lenguaje de las iniciativas de los Consejos de Financiación del Reino

(10) EHE aportó cerca de 1 millón de libras de los fondos del gobierno destinados a apoyar proyectos que desarrollan «la empresa», entre 1987 y 1996 (Sinclair, 1994).

Unido para aumentar el prestigio del aprendizaje y la enseñanza, y en el ILT. En un tercio de las universidades anteriores a 1992, el desarrollo educativo es promovido desde una unidad que incluye el nombre de «desarrollo del profesorado» y otros nombres incluyen «mejora de la calidad» y «desarrollo académico» o «práctica académica». En el estudio de 1995, el 57%, 13 de las 23 unidades encuestadas incluía en su nombre las palabras «desarrollo educativo». Actualmente ese término sólo es utilizado por el 23%.

Ubicación institucional

La ubicación institucional de las EDU es otro indicador de su papel y de la significación percibida. 20 se describieron a sí mismas como unidades que tienen una identidad «autónoma» en una ubicación «central». De estas 20, 15 se encontraban en las universidades «nuevas», lo que revela que posiblemente estas unidades son más bien una parte integral del estilo de gestión más corporativo de las ex-politécnicas (Mc Nay, 1995). Esta opinión tiene confirmación posterior en el hecho de que la mayoría de estas unidades informaban de su trabajo a un vicerrector o cargo equivalente. Otras que formaban parte de los servicios centrales de la universidad fueron ubicadas de forma muy diversa (véase la figura III).

En la investigación de 1995 todas las unidades encuestadas respondían directamente al vicerrector o, en el caso de haber dos, directamente al rector. La investigación de 2000 indica una mayor variedad en las líneas de información, aunque lo más común es que sea el vicerrector quien dirija estas líneas (véase la tabla II). A los encuestados también se les preguntó si eran «responsables de la gestión universitaria» Mientras el 57% de los pertenecientes a Colleges de enseñanza superior y el 48% de los pertenecientes a universidades nuevas se refirieron a sí mismos como gestores, sólo el 17% de los pertenecientes a las universidades anteriores a 1992 hizo lo mismo. Curiosamente, sólo cinco de los directores de Desarrollo Educativo en las universidades anteriores a 1992, y ocho

TABLA II

Ubicación institucional y líneas de información de las EDU

Ubicación institucional de las EDU	% de EDU	Línea de información a altos cargos	% de EDU
Unidad central autónoma	38	Vicerrector	45
Sección de personal o recursos humanos	17	Jefe de personal	15
Escuela o Facultad de Educación	13	Director de la Facultad de Educación	13
Servicios académicos	9	Director de desarrollo académico	8
Secretaría	8	Secretario	8
Biblioteca o centro de aprendizaje	6	Director o Rector	6
Desarrollo de calidad	4	Director de Educación a lo largo de toda la vida	5
Dirección para el aprendizaje y la enseñanza	4		
Educación a lo largo de toda la vida	2		

procedentes de las instituciones posteriores a 1992 presidían algunas de las principales comisiones universitarias, aunque algunos eran secretarios de comisión y por tanto tenían más de una función ejecutiva.

Estructuras de la Comisión

La mayoría de las unidades tenían una Comisión de Aprendizaje y Enseñanza (42 de las 53 encuestadas) donde se discutían temas relativos al aprendizaje y la enseñanza. 11 de los encuestados pertenecientes a las universidades nuevas mencionaron el «Consejo Académico»; lo mismo ocurrió con dos pertenecientes a los colegios de enseñanza superior y otros dos pertenecientes a universidades posteriores a 1992. Una «Comisión de Calidad» o Comisión de «Standards Académicos» fue citada por 13 de los encuestados, lo cual indica el estrecho vínculo que existe entre desarrollo académico y garantía de la calidad en muchas instituciones.

¿Qué indican estas variaciones en la ubicación institucional, en las líneas de información y en las estructuras de las comisiones acerca del lugar que ocupa el desarrollo educativo? Al parecer reflejan, en parte, la diversidad de las estructuras institucionales, pero también las diferentes concepciones de desarrollo educativo. Si todos los servicios centrales están en una secretaría, entonces el centro del aprendizaje y la enseñanza se ubica, naturalmente, en secretaría y funciona, probablemente, a través de una «Comisión de Aprendizaje y Enseñanza». Cuando la EDU se conceptualiza como parte de una estrategia de recursos humanos, el centro se ubicará en «personal» y funcionará a través de una comisión de desarrollo del personal.

La variedad de ubicaciones indica que existe aún una gran confusión acerca de lo que se espera del desarrollo educativo y cuán importante se le considera. En algunas instituciones, el desarrollo educativo tiene una función relativa y limitadamente definida o focalizada, específicamente en lo que respecta al mejoramiento del aprendizaje y la enseñanza, donde esta función se reduce para centrarse en el desarrollo del personal. En otras instituciones, sobre todo en las ex-politécnicas, el desarrollo educativo parece tener una función institucional más amplia, consistente en dictar las características clave de la misión educativa, trabajando a través del Consejo Académico. Existe otra distinción entre aquellas instituciones que consideran el papel del desarrollo educativo orientado principalmente hacia la investigación, aunque con cierta función política cuando la investigación es vista como un medio de información para las estrategias institucionales. En estos casos, ya que la EDU no intenta lograr un cambio organizativo, las funciones ejecutivas y de comisión se vuelven casi irrelevantes.

La asunción en el cuestionario sobre la existencia de un único Departamento de Desarrollo Educativo que realiza determinadas funciones, fue rebatida por algunos encuestados, especialmente en las universidades orientadas hacia la investigación, donde no existe tal unidad central que pueda realizar todas esas funciones.

> El cuestionario parece basarse en un modelo particular de Desarrollo Educativo. Las universidades de intensa investigación no se adecuan a este modelo, y en estos casos las preguntas son difíciles de responder y logran captar solamente una parte de nuestra actividad.

El modelo alternativo es un modelo distribuido, en el cual los objetivos del desarrollo educativo puedan ser promovidos y logrados por una gran variedad de personal distribuidos en todos o en muchos departamentos.

En la tradición colegial de las universidades «viejas» hay menos política

interinstitucional en aprendizaje y enseñanza que en los enfoques de gestión corporativa. Como veremos, ésta es una diferencia de estilo de desarrollo educativo en los centros de las universidades anteriores al 1992.

DOTACIÓN DE PERSONAL

Gran parte del reciente frenesí en la actividad de nombramiento en los centros de desarrollo educativo, que se ha reflejado en la prensa educativa durante los últimos 12 meses, puede atribuirse a la financiación a corto plazo que está ahora disponible para las instituciones en Inglaterra, a través de la línea institucional del TQEF. El estudio muestra que sólo una minoría de los directores de estas unidades, cuatro en total, dependen directamente para su financiación de los recursos disponibles para desarrollar la estrategia de aprendizaje y enseñanza. Sin embargo, aunque está claro que el personal es reducido dentro de las unidades, el aumento en el volumen de actividad refleja la financiación que está disponible ahora.

La mayoría de las unidades de desarrollo educativo siguen siendo pequeñas. En esta muestra, 10 tenían solamente un miembro académico permanente dentro del personal, mientras que 23 (casi la mitad) tenían de dos a cuatro miembros del personal académico o personal vinculado a lo académico a tiempo completo. 20 de las que aparecen en la muestra tenían sólo un oficial administrativo permanente y 15 tenían de dos a cuatro oficiales administrativos permanentes. Sólo un reducido número de las unidades contaba con algún personal técnico. La dependencia en los llamados «puestos relacionados con lo académico» dentro de las universidades anteriores a 1992 está vinculada con el hecho de que las EDU se deriven o formen parte de unidades de desarrollo del personal. Esto no significa necesariamente que tal personal no tenga buenas credenciales académicas, incluso muchos han estado en puestos académicos antes de trasladarse a un puesto relacionado con lo académico, pero el tema de cómo son vistos tales puestos por los académicos, permanece aún vigente. Algunas de las universidades más antiguas están haciendo ahora nombramientos académicos para los centros de aprendizaje y enseñanza, incluyendo algunos a nivel de catedrático, lo cual indica un cambio en la manera de pensar acerca del estatus y la naturaleza del trabajo que se viene realizando. En estos ejemplos, la política de nombramiento indica un salto hacia una forma de desarrollo educativo más basada en la investigación así como un distanciamiento de las concepciones tradicionales de desarrollo del personal.

El número de profesores en puestos a plazo fijo indica hasta qué punto las unidades dependen de la financiación de proyectos. El 43% de éstas empleaban personal temporal a tiempo completo, vinculados principalmente con proyectos con un nombre específico, tales como aquellos encaminados a apoyar el Programa de Certificado de Postgrado, o a implementar un «tema» dentro de la Estrategia de Aprendizaje y Enseñanza. Sin embargo, sólo dos universidades nuevas estaban utilizando profesores en comisión de servicios de los departamentos docentes, como una estrategia fundamental para impulsar el desarrollo educativo. Una de ellas describía esa política de la siguiente manera: «el personal en comisión de servicios fue designado para aportar al Centro de Aprendizaje y Enseñanza la experiencia acumulada en diferentes áreas de la universidad»; otra, planteaba que «el modelo de asesor interno se propone sacar el máximo rendimiento a la financiación que se dedica a los proyectos y al desarrollo, y reducir el personal central».

Por otra parte, existía una fuerte dependencia del personal contratado a tiempo parcial. La mayoría de las EDU (70% en total) estaban utilizando algunos empleos

fraccionarios: el 32% en puestos administrativos, el 26% en puestos académicos, el 13% en puestos relacionados con lo académico. En total, a lo largo de toda la muestra de 53 instituciones, había aproximadamente 100 profesores en estas diferentes categorías, trabajando sobre una base fraccionaria. En sus comentarios, varios de los encuestados indicaron que existían más comisiones de servicios y puestos temporales por anunciar –uno de ellos describía la situación del personal temporal como «muy dinámica y extendida».

Comparada con la encuesta de cinco años atrás, está claro que ha habido un aumento considerable en el número de personal empleado para apoyar las funciones de desarrollo educativo. Y si a esto le añadimos el personal nuevo que ha sido nombrado para llevar los *Subject Centres* en la Red de Apoyo al Aprendizaje y la Enseñanza (LTSN), ésta constituye una población, sustancialmente en crecimiento, de personal involucrado en el desarrollo educativo.

No obstante, muchas de las unidades encuestadas afrontaban fuertes presiones en cuanto al número de empleados –una declaró que estaban «muy por debajo del número de personal necesario para el trabajo que se espera de ellas»; y otra:

> Aunque este puede parecer un departamento relativamente grande, con cerca de 20 personas, eso es sólo un reflejo de la amplitud de nuestro cometido. Cada sección está escasamente dotada de personal, en relación con las expectativas que hay puestas en ella.

Además, como hemos visto, una proporción importante del personal ocupa puestos a plazo fijo, algunos a tiempo completo y muchos a tiempo parcial. Esto indica que, aunque ha habido un crecimiento, no sabemos hasta qué punto esa expansión esté arraigada y segura. Existe una dependencia significativa en la financiación a corto plazo, lo que hace a dicha expansión vulnerable con respecto a los cambios en la política nacional de financiación y en particular, con respecto al Fondo para Mejorar la Calidad de la Enseñanza, que se encarga de apoyar las estrategias institucionales de aprendizaje y enseñanza.

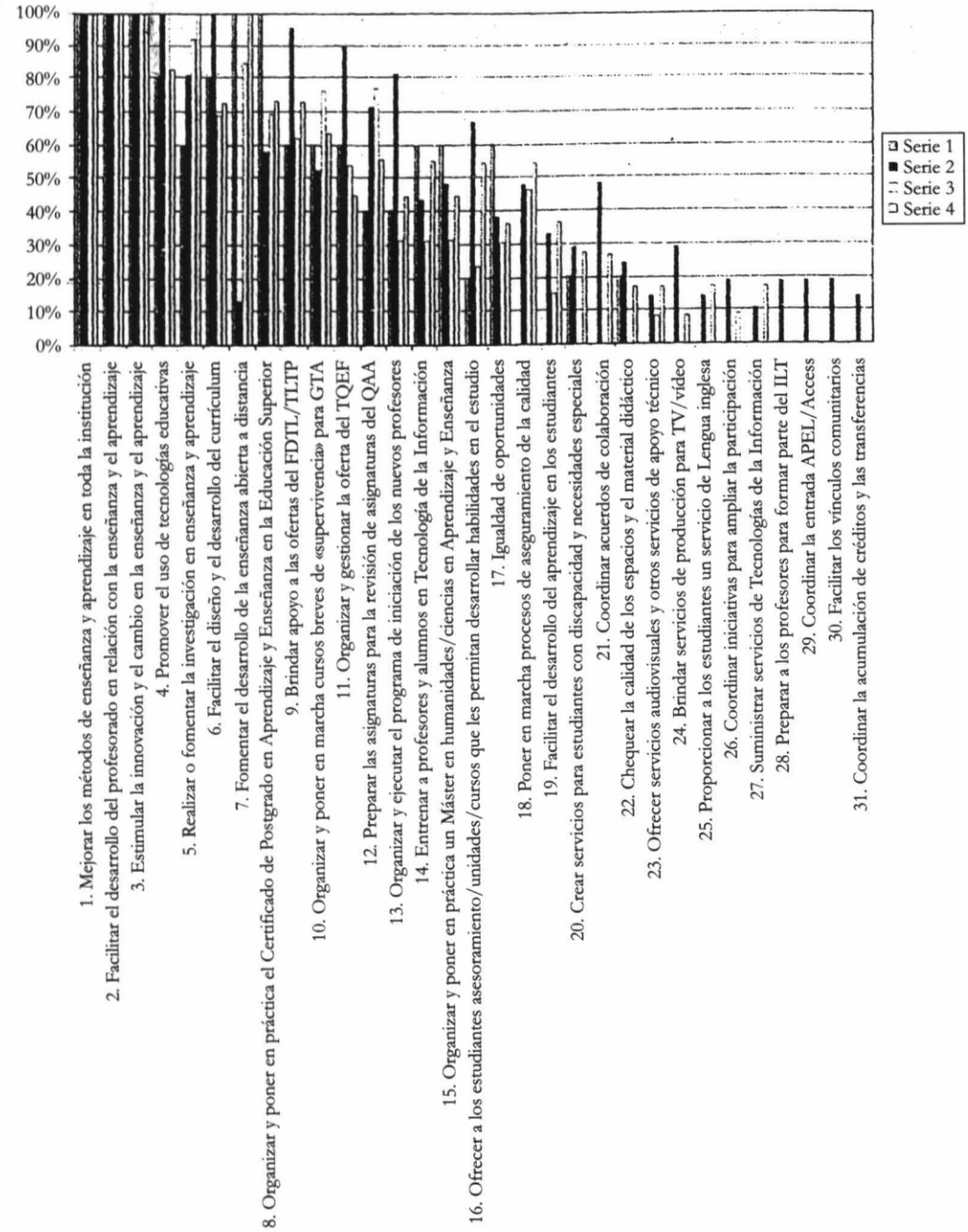
COMPETENCIAS

¿Qué es lo que se espera que hagan? Las dos funciones que hemos utilizado para definir la población de este estudio –la mejora de los métodos de enseñanza y aprendizaje en toda la institución y facilitar el desarrollo del profesorado en relación con la enseñanza y el aprendizaje– fueron refrendadas por todos los encuestados como parte de sus competencias.

Curiosamente, también el 100% de los encuestados afirmó que su función era promover la innovación y el cambio en la enseñanza y en el aprendizaje. El 100% de los pertenecientes a las universidades «nuevas» y «antiguas», y el 80% de los pertenecientes a los Colleges de enseñanza superior y a las universidades Robbins, también afirmó que de ellos se esperaba que promovieran el uso de tecnologías educativas. Un cambio significativo con respecto a cinco años atrás fue el descubrimiento de que el 70% de los pertenecientes a Colleges, el 80% de las universidades «nuevas», el 90% de las antiguas y el 100% de las Robbins, estimó dentro de sus competencias el «realizar y/o promover la investigación en la enseñanza y el aprendizaje». Mientras el 100% de los pertenecientes a las ex-politécnicas se preocupaba por facilitar el diseño y el desarrollo del currículum, en los de las universidades anteriores a 1992 esta preocupación estaba en un 70%. Hubo algunas variaciones sorprendentes. Por ejemplo, con respecto a la actividad de «promover el desarrollo de la enseñanza abierta a distancia», mientras todos los encuestados pertenecientes a los Colleges y a las universidades Robbins y más del 80%

FIGURA II

Competencias de las EDU (ordenadas en orden descendente)



de los pertenecientes a las universidades antiguas estuvieron de acuerdo, sólo el 12% de los de universidades «nuevas» confirmó que sus actividades incluían esta función.

Fue notable el hecho de que las ex-politécnicas tendiesen a tener un papel más importante que las universidades más antiguas en el apoyo a las ofertas y a la implementación de proyectos financiados por el Fondo para el Desarrollo de la Enseñanza y el Aprendizaje (FDTL) y el Fondo para Mejorar la Calidad de la Enseñanza (TQEF). En particular, en las universidades nuevas era mucho más probable que la EDU haya sido total o principalmente responsable del desarrollo de la Estrategia de Enseñanza y Aprendizaje.

En cuanto a los diversos tipos de cursos de formación y cursos reconocidos, en general, cerca del 70% eran responsables de la organización de un Certificado de Postgrado en Aprendizaje y Enseñanza en Educación Superior, aunque todos los colegios tenían esta función. Alrededor de la mitad organizaban también un Master en Humanidades/Ciencias, aunque no en los Colleges; el 60% organizaban cursos breves de «supervivencia» para GTA; y casi la mitad brindaban formación en Tecnologías de la Información (IT) para estudiantes o profesores. Sólo un tercio de los departamentos parecía combinar el apoyo a los estudiantes o la función de desarrollo del aprendizaje, con el apoyo al profesorado. Esto revela claramente que en la mayoría de las EDU o LTC el impacto en los estudiantes es indirecta, a través de la formación de profesores, los proyectos, desarrollo de la política, etc.

Fue notable también que la mayor amplitud en las funciones llevadas a cabo por las universidades nuevas. Por ejemplo, la ampliación de la participación, facilitar las relaciones en la comunidad, AP(E)L, el apoyo a la lengua Inglesa, el servicio de producción para TV/vídeo, todas estas funciones estaban dispersas entre las actividades en una minoría de las universidades nuevas. Puede que esto se deba, en parte, a los orígenes históricos de las EDU, las cuales han aportado funciones de una sección anterior. O quizá esto refleje el hecho de que, en una institución organizada más corporativamente, se le puedan asignar nuevas funciones a un departamento central, si los responsables académicos lo consideran apropiado. La investigación sobre las percepciones que los profesionales del desarrollo educativo tienen acerca de sus funciones, muestra grandes variaciones. Mientras algunos se ven a sí mismos funcionando principalmente en apoyo a los objetivos estratégicos de la institución, otros se sitúan en una posición más neutral, consistente en ayudar al profesorado a afrontar o incluso subvertir, algunos de los cambios exigidos por los gestores (Badley, 1996; Land, 1999).

Esta variación aparente entre las universidades antiguas y las nuevas, fue particularmente refrendada por los resultados de la investigación, relacionados con el desarrollo y la puesta en práctica de políticas. Las unidades de las universidades «nuevas» se involucraban más que las unidades de las universidades anteriores a 1992 en la formulación y puesta en práctica de políticas. Por ejemplo, con respecto a una Política o Estrategia de Enseñanza y Aprendizaje que, se supone, es el principal interés de las EDU, en el 20% de las universidades anteriores a 1992 esta estrategia fue total o principalmente desarrollada por la EDU, y en otro 37% la EDU ayudó a la formulación o preparación de la estrategia. Esto nos deja un 43% que no tuvo, aparentemente, ningún papel en el desarrollo de su política de aprendizaje y enseñanza. Las cifras equivalentes en las universidades posteriores a 1992 son el 57% y 35%, es decir, sólo una de las universidades nuevas no se involucró en la preparación de la política de enseñanza y aprendizaje. Una pauta similar se ha seguido con respecto a otras políticas, tales como:

la política de desarrollo del personal, la observación de la enseñanza o la estrategia de información.

INNOVACIONES PROMOVIDAS POR EL DESARROLLO EDUCATIVO

Hemos visto que las funciones de las unidades de desarrollo educativo variaron ampliamente y que la gama de actividades realizadas también fue diversa. Sin embargo, todos, excepto dos de los encuestados, pensaban que formaba parte de su función promover las innovaciones en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Andresen (1996, p. 41) afirma que ese énfasis en patrocinar, estimular y promover el cambio progresivo es lo que remarca lo característico del desarrollo académico o educativo. Pero, ¿qué se considera como innovación?, ¿qué tipo de innovación han promovido las EDU con éxito?, ¿con qué innovación están orgullosas de que se les identifique?

Las respuestas a esta pregunta no pueden categorizarse fácilmente, pero del estudio sí se desprendieron algunas pautas. El mayor grupo de innovaciones (de entre el 40% de los encuestados) estaban relacionadas con el desarrollo en las tecnologías de la información y la comunicación. Un estudio más detallado de Hannan y Silver (2000) confirma una distribución similar de las innovaciones.

Algunas unidades estaban directamente implicadas en la creación de ambientes basados en la red y en el uso de la comunicación por medio de ordenadores; pero, para la mayoría de los que identificaron actividades relacionadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (ICT), el centro de su actividad consiste en promover o apoyar los avances a través de la financiación de proyectos, el desarrollo del profesorado y del currículum y en un sentido general, lograr un «uso eficaz de la tecnología». El aprendizaje flexible, basado en los recursos y la enseñanza abierta a distancia fueron citados como centro de la innovación. Siete (13%) de las unidades encuestadas mencionaron que habían creado un fondo para proyectos de innovación, a través del cual los departamentos o los profesores, de forma individual, podían tratar de conseguir recursos.

Un segundo grupo de innovaciones está relacionado con el desarrollo del currículum, particularmente en apoyo a una participación más amplia. La promoción de los cursos «aprender a aprender» (tres), las habilidades básicas (tres), las habilidades para el estudio y las aptitudes, también fueron mencionadas. Otros hablaron de las unidades de estudio independiente, el aprendizaje basado en el trabajo, los juegos y simulaciones, el aprendizaje basado en los problemas y el aprendizaje centrado en el estudiante como innovaciones de las que estaban orgullosos. Cinco (9%) citaron su papel en la promoción del aprendizaje orientado hacia los resultados, como una innovación que habían apoyado y tres citaron su función en los proyectos FDTL.

Entre las actividades orientadas hacia el personal, diez (19%) citaron el desarrollo de un curso de postgrado reconocido sobre aprendizaje y enseñanza, incluyendo en algunos casos un programa de Master como la innovación más importante. Otros mencionaron la iniciación y la tutorización de los nuevos profesores, los talleres para ingresar en ILT y los grupos de aprendizaje y enseñanza. La observación de la clase por compañeros fue citada por cinco de los encuestados (9%). Otros planes incluían un programa de formación en gestión, un programa de desarrollo de la mujer, un curso reconocido para el personal de apoyo docente, formación para los supervisores de la investigación y formación para los profesores de prácticas de laboratorio. En términos de gratificación y reconocimiento a la docencia, tres de los

encuestados mencionaron una cátedra en Desarrollo Educativo, uno hizo referencia a un plan de reconocimiento de la docencia, y otro a los coordinadores del aprendizaje y la enseñanza.

El apoyo directo a los estudiantes fue mencionado por una minoría de los encuestados. Dos de ellos habían apoyado el desarrollo del aprendizaje entre compañeros, otros dos habían dado formación en investigación a estudiantes de postgrado, y otro se refirió a un programa de desarrollo para los estudiantes.

¿Podemos extraer alguna conclusión general de esta variada lista de actividades? Pues bien, aunque todas las unidades tenían una función de servicio de apoyo a las innovaciones en los departamentos docentes, había una diferencia entre aquéllas que sólo operaban a este nivel y las que estaban en la posición de influir directamente, promover y ejecutar innovaciones en el currículum. Este último grupo se encontraba principalmente en las universidades «nuevas», lo cual parece estar relacionado con la posición corporativa de estas universidades, que habíamos comentado antes. Por otra parte, fue interesante observar el número de encuestados que identificaron la innovación con el cambio tecnológico. Las innovaciones de este tipo pueden ser claramente identificadas como algo añadido a la realidad, algo que no existía antes y que, por lo tanto, es obviamente innovador. Puede que esto refleje también una función cambiante de las unidades de desarrollo educativo, dado que la tecnología figuraba con menos fuerza en la encuesta de 1995.

MÉTODOS PARA PROMOVER EL CAMBIO

Innovación es hacer algo de otra manera de cómo se viene haciendo –todo depende del contexto institucional, sus tradiciones, sus valores y métodos de trabajo. Con respecto a las formas en que la innovación fue estimulada dentro de las instituciones, podemos decir que hubo un mayor acuerdo. Los métodos utilizados pueden dividirse, a grandes rasgos, en seis estrategias.

En primer lugar, aquellas unidades de desarrollo educativo que se consideraban a sí mismas como teniendo una función institucional, estaban trabajando con cualesquiera estructuras de gestión que permiten estimular –y en algunos casos exigir– que se llevaran a cabo innovaciones (Leuddeke, 1999). La necesidad de asegurar apoyo a los responsables académicos fue mencionada por varios encuestados, así como: utilizar la estructura de la comisión, redactar y lograr acuerdos sobre políticas y estrategias, y utilizar la validación y revisión de procesos para frenar la complacencia. Este método es utilizado, generalmente, cuando la innovación en cuestión es introducida en toda una institución –por ejemplo, utilizando los resultados del aprendizaje, cambiando a un aprendizaje basado en los recursos, o introduciendo habilidades básicas en el currículum.

En segundo lugar, una estrategia muy popular fue la de subvencionar proyectos, a través de la financiación interna o externa, lo cual serviría para explorar cómo la innovación puede ser explotada o desarrollada dentro de los departamentos, las Escuelas, o las Facultades. Algunos proyectos tenían un centro de acción relativamente local, mientras que otros repercutían más ampliamente en una Facultad o en toda la institución. La mayoría de los encuestados solicita que los resultados de los proyectos sean evaluados y divulgados a través de informes sobre los mismos, coloquios sobre enseñanza y aprendizaje, talleres, publicaciones o páginas web.

Una tercera estrategia incluye el apoyo directo a los agentes principales del cambio. Un modo de conseguirlo es crear grupos de aprendizaje y enseñanza dentro

de los departamentos o entre facultades. La interconexión puede lograrse de una manera más informal poniendo en contacto a los profesores de ideas afines o con intereses similares, a través de reuniones o virtualmente, mediante e-mail o grupos de debate en la red. Otro de los métodos empleados son los mecanismos para liberar el tiempo de los profesores para que lo puedan dedicar a la innovación. Esto puede lograrse, por ejemplo, con profesores en comisión de servicio (miembros del cuerpo docente) para trabajar en determinadas innovaciones, ya sea en la unidad central o en sus departamentos. Liberar pequeñas o grandes fracciones del tiempo de los profesores, constituye una parte importante de la financiación de proyectos, para permitirles ser liberados de otras obligaciones.

En cuarto lugar, el papel de los encuentros o reuniones como vía para informar a los profesores acerca de la innovación, continúa siendo un aspecto crítico de la estrategia para introducir el cambio. Ya sean talleres o seminarios a pequeña escala o bien congresos a gran escala, la oportunidad de escuchar a los expertos hablar acerca de la innovación y tener la ocasión de debatir y explorar las implicaciones de su adopción tiene mucho valor. Algunos de estos eventos pueden calificarse de «formación» cuando tienen resultados claramente definidos para los participantes. En otros casos, la función del evento puede ser más la de estimular el debate y la discusión. No obstante, las limitaciones de una estrategia basada en los encuentros son bien conocidas: sólo aquellos que asisten escuchan el mensaje y sólo una parte de ellos pone en práctica la innovación. Por esta razón, actualmente es escasa la confianza total en «el taller» como vía principal de promover el cambio (Gibbs y Rust).

Un quinto aspecto de la estrategia de promoción de la innovación es la función de las comunicaciones. La publicidad en papel, electrónica y las publicaciones, fueron identificadas como elementos con una función crítica en la información a los profesores sobre innovaciones y ofrecían una oportunidad para presentar alegatos, pruebas y asesoría práctica en apoyo a la adopción de innovaciones.

Finalmente, algunas instituciones han reconocido que estimular a los profesores a correr riesgos, a comprometerse en el desarrollo y a dedicar tiempo a las actividades que esto conlleva, requiere que existan oportunidades para el reconocimiento y la gratificación adecuados a los profesores. Uno de los encuestados se refirió a la repercusión de los elogios de evaluadores externos a la institución, como una forma de reconocimiento; pero para muchos, eso no será suficiente. En algunas instituciones se han creado premios a la docencia, mientras que en otras se han establecido oportunidades de ascenso.

EVALUACIÓN DEL IMPACTO

La intención que subyace detrás del aumento de financiación es elevar el estatus del aprendizaje y la enseñanza. Una pregunta interesante a este respecto es hasta qué punto el aumento de la actividad está teniendo ese efecto. En respuesta a una pregunta acerca de las formas en que las unidades evaluaban su impacto, algunas contestaron: «no decidido todavía», «ninguna de momento» o «se están considerando» y «estamos trabajando en ello». Con esto quedó claro que algunas unidades nuevas habían sido creadas sin ninguna estrategia de evaluación definida. Al parecer, a un número relativamente pequeño de unidades se les exige evaluar de forma sistemática su impacto en la institución, aunque muchas informaron que utilizaban cuestionarios o instrumentos que les permitían conocer la reacción del personal ante determinados eventos o iniciativas, y de esta forma evaluarlos.

Algunas utilizaban evaluadores externos y otras veían la evaluación como parte de su «acción-investigación». Sin embargo, sin formas más sistemáticas de evaluación podría ser difícil saber si el aumento en el volumen de actividad en desarrollo educativo está provocando los efectos que los consejos de financiación esperan.

OBSTÁCULOS PARA LA INNOVACIÓN

Para algunos encuestados, el principal obstáculo para la innovación era la cultura de la institución. Uno de los encuestados perteneciente a una universidad antigua, se refería a esto con la siguiente frase: «417 años de tradición» y continuaba, de un modo más específico:

> Una cultura conservadora, una fuerte presión del RAE, una gran estructura organizativa transferida, que hace difícil la comunicación entre instituciones y un fuerte poder de los Directores de Departamento, afianzados en sus posiciones.

La cultura «conservadora» fue mencionada por 12 de los encuestados. Cinco de ellos culpaban a los intermedios y altos cargos por «una cultura de resistencia», «resistencia de los profesores», «falta de interés», «falta de una política clara, aplicada de manera consecuente». La forma más citada de bloqueo a la innovación, en 22 encuestados, tenía que ver con la escasez de recursos. 17 mencionaron la falta de tiempo de los profesores para dedicarse a la innovación: «falta de tiempo», «presiones de tiempo sobre el personal docente», «presiones que compiten por el tiempo de los profesores» y, por último el dinero, fue mencionado por cinco de los encuestados.

Otro tema que salió a relucir en esta respuesta fue una combinación de cuestiones relacionadas con las estructuras institucionales, las cuales fueron mencionadas por siete encuestados (la carencia de infraestructuras, el carácter descentralizado de la institución). Por otro lado, la falta de empuje a la política de la institución por parte de los directores fue mencionada por seis encuestados (directores no suficientemente estratégicos, falta de una política definida, aplicada consecuentemente, desinterés de los altos cargos).

Por último, quedaba aún un fuerte sentimiento (mencionado por 11) de que el aprendizaje y la enseñanza no eran percibidos como importantes por muchos gestores y académicos. En concreto, se culpaba a «la investigación y al RAE» de la falta de compromiso de los profesores con la innovación en el aprendizaje y la enseñanza. Algunos dijeron que la enseñanza en su institución era «no relevante» o estaba «marginada». En resumen, al margen de cualquier progreso que se haya podido hacer en el sector por mejorar el estatus de las actividades relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza, lo que evidencian estas respuestas es que continúan existiendo grandes barreras para el logro de un cambio cultural importante.

LA INVESTIGACIÓN Y LA DOCENCIA

Un total de 35 (66%) de las EDU habían realizado investigaciones en aprendizaje y enseñanza, y otras seis indicaron que estaba en sus planes hacerlo. La mayor proporción de aquéllas que habían nombrado proyectos de investigación se hallaba en las unidades nuevas, con un 83% de investigaciones realizadas, en comparación con un 62% en las universidades antiguas, un 45% en las Robbins y un 43% en los Colleges de enseñanza superior COH. De las 35 que dijeron estar implicadas en la investigación, el 46% (30% de todos los encuestados) dijeron que entrarían en el RAE 2001 como activos de la investigación y el 60% (40% de todos los encuestados) había recibido alguna financiación externa para proyectos de investigación. La

investigación relacionada con las Tecnologías de la Información (IT) fue el tema de investigación mencionado con más frecuencia (15 de los encuestados). En 1995, la investigación arrojó que 17 de las 23 unidades estaban implicadas en la investigación, aunque algunas lo estaban a un nivel relativamente bajo.

Serán necesarias más investigaciones antes de que podamos identificar pautas precisas, pero lo que sí está claro es que para un número sustancial de EDU la investigación es parte importante de su trabajo. Sin embargo, son más las que consideran que su función es facilitar y promover la investigación, llevada a cabo por otros, en aprendizaje y enseñanza, antes que continuar ellas mismas con esta tarea. El hecho de que el 77% de las EDU considere la investigación como parte de su trabajo demuestra que, en la mayoría de las unidades, se ha pasado de una función basada puramente en el desarrollo del personal a una concepción más amplia del desarrollo educativo. Esto no significa que el desarrollo del personal sea considerado como menos importante, pues todas las unidades encuestadas se habían comprometido a impartir un programa de desarrollo del personal que cubría técnicas docentes, evaluación, diseño del currículum, temas relacionados con las Tecnologías de la Información, desarrollo personal de los profesores, etc. Lo que sí demuestra es que el desarrollo educativo se entiende, en la mayoría de las EDU, como algo que abarca mucho más que el desarrollo del personal.

Finalmente, algunos encuestados subrayaron la importancia de la investigación:

> Yo tengo grandes reservas sobre el hecho de que el desarrollo del personal en aprendizaje y enseñanza esté separado de la investigación y del desarrollo de actividades que informen sobre la práctica académica.
>
> Gracias, en gran parte, a nuestro récord en investigaciones y publicaciones en el campo del desarrollo educativo, hemos logrado una excelente reputación a nivel local, nacional e internacional.

EL DESARROLLO EDUCATIVO EN EL REINO UNIDO

Hemos observado que las cosas han cambiado con respecto a la situación en 1995, cuando las EDU se encontraban «en una posición curiosa dentro de sus instituciones», vistas frecuentemente con recelo e incluso con hostilidad, por parte de los departamentos docentes; pero también, como señalaba uno de los encuestados, vistas como «una panacea guiada por la gestión» (Gosling, 1996, p. 76). Debe tenerse en cuenta el hecho de que la cantidad de respuestas que indican un sentimiento de hostilidad ha disminuido en esta investigación, en comparación con la de 1995; lo cual no quiere decir que las preocupaciones en este sentido hayan desaparecido por completo. Por ejemplo, uno de los encuestados comentaba lo siguiente:

> Me parece que el desarrollo del personal educativo puede encontrarse verdaderamente aislado, pues se dedica con frecuencia a promover el cambio, agendas que no son siempre bien recibidas y tiene que lidiar con problemas para los que nadie más en la institución es experto.

Sin embargo, otros piensan que el aumento en la provisión de recursos ha marcado una diferencia significativa, respecto a la forma en que el desarrollo educativo era percibido antes:

> La financiación del HEFCE está fortaleciendo los niveles tecnológicos de aprendizaje, los cuales se habían visto obstaculizados por la falta de fondos para comisiones de servicio de los profesores.
>
> El desarrollo educativo era visto como una actividad sin relevancia por gran parte de la

> universidad, hasta que fuimos capaces de involucrarnos en los procedimientos oportunos.
>
> El desarrollo educativo tiene aquí una gran influencia y esa influencia está creciendo. Actualmente cuenta con un enorme respaldo.
>
> Se nos considera una unidad clave para ayudar a que se produzca el cambio organizativo.

¿En qué posición se encuentra hoy el desarrollo educativo en el Reino Unido? En un grado importante, la joven «tribu» de profesionales del desarrollo educativo que habitan las comunidades de la enseñanza superior, ha llegado a la mayoría de edad. Cuando se creó el HEDG en 1995 estos jóvenes eran vistos como un grupo vulnerable e incipiente de personas que habían sido recientemente nombradas en su mayoría, para ocupar puestos de amplia responsabilidad en las instituciones, con el fin de mejorar el aprendizaje y la enseñanza y que necesitaban reunirse para compartir experiencias y darse mutuo apoyo en un mundo hostil, de cara a su supervivencia. Actualmente gozan de mucha más confianza y el debate al respecto tiene que ver con las formas en que este grupo puede influir en la política educativa nacional, así como ejecutar y evaluar estrategias de aprendizaje y enseñanza. La reciente afirmación de que «los profesionales del desarrollo educativo» han «ganado ascendiente en la enseñanza superior» (Malcolm y Zukas, 2000, p. 8) no parece nacer de esta investigación, pero obviamente sí existe una mayor confianza y claridad acerca de sus funciones.

En apoyo a estas afirmaciones es posible señalar algunos factores. En primer lugar, como hemos visto, ha habido un aumento considerable en el número de HEI que tienen algún tipo de unidad de desarrollo educativo y también un aumento en el tamaño de esas unidades y la amplitud de su función institucional. En efecto, cada institución tiene que demostrar a los Consejos de Financiación y a la Agenda de Calidad (aunque de distinta manera) que está tratando seriamente los temas de aprendizaje y enseñanza aunque, según informa la investigación en las muestras de esta investigación, aún existen variaciones considerables en cuanto a la forma de llevar estos temas, las cuales reflejan diferencias de tradición, cultura y estructura organizativa entre las universidades de todo el Reino Unido.

En segundo lugar, existen pruebas de que la política educativa nacional está siendo fuertemente influida por las ideas que han surgido de la comunidad de desarrollo educativo. Esto se evidencia, sobre todo, con la creación del ILT, la LTSN, el HEFCE y el TQEF. Ahora más que nunca, se ha asignado más financiación específica para el aprendizaje y la enseñanza que nunca antes.

En tercer lugar, existe una creciente y desarrollada corriente de literatura e investigación, basada tanto en trabajos realizados en Estados Unidos y Australia, como en el Reino Unido (Boyer, 1990; Ramsden, 1998; Prosser y Trigwell, 1999; Biggs, 1999) que utiliza un grupo distintivo de conceptos y trata una serie de temas fundamentales relacionados con la pedagogía en la enseñanza superior. Gran parte de la actividad investigadora en el desarrollo educativo está basada en la noción de práctica reflexiva, es decir, en el análisis y la evaluación crítica de la práctica profesional de los profesores en la enseñanza superior (Hutchings y Schulman, 1999). Una segunda característica fundamental del nuevo discurso es su dedicación a la idea de que los resultados de la investigación deben tener aplicación a lo que es percibido como «mejoras» en la práctica. En este sentido, la investigación en el desarrollo educativo puede verse como un movimiento más amplio en la investigación educativa, que trata de garantizar que la investigación sea comprensible y significativa para los profesionales e

intente salvar el abismo tradicional entre la investigación y la enseñanza.

Quizá otra indicación de que el desarrollo educativo ha alcanzado un nivel diferente de madurez sea el hecho de que los principios fundamentales de su discurso están siendo más refutados, tanto por aquellos que se encuentran fuera de su circunscripción, como por los que están dentro. El «ascendiente» atribuido al discurso sobre aprendizaje y enseñanza no es aceptado, en ningún caso, por todos. Por ejemplo, el *informe Fundamental del Ejercicio de Evaluación de la Investigación (Research Assessment Exercise,* RAE) no ha respondido, en buena medida, a la idea de que se deba dar mayor reconocimiento en la financiación de la investigación a «la profesionalización de la enseñanza y el aprendizaje». El Consejo Económico y Social de Investigación, el cual ha financiado el *Proyecto de Investigación en Enseñanza y Aprendizaje,* ha financiado sólo una propuesta de investigación en la enseñanza superior. En la mayoría de las universidades «antiguas», los valores de la investigación siguen siendo dominantes y el bajo estatus de la enseñanza continúa, si bien existen indicios de cambio en algunas universidades antiguas. Por ejemplo, Cambridge tiene actualmente una vía de promoción basada en la excelencia en la docencia y Edinburgh ha nombrado al menos un catedrático, sobre la base de sus méritos en enseñanza y desarrollo del currículum. Pero la mayoría de los departamentos valoran más la investigación en la asignatura que la enseñanza de esa asignatura.

Quizá uno de los rasgos más notables del desarrollo educativo en el Reino Unido durante los últimos cinco años, ha sido su neutralidad política. Al contrario de Alemania, donde ha existido una fuerte tradición del desarrollo educativo asociado a una mayor democratización de las universidades y en cierta medida al *Movimiento Verde* (Huber, 2000), en el Reino Unido no parecen surgir compromisos políticos de los estudios recientes sobre el desarrollo educativo. Esto no quiere decir que no existan presunciones ideológicas que sustenten la labor del desarrollo educativo, las cuales están guiadas principalmente por los resultados de las investigaciones psicológicas sobre el aprendizaje de los estudiantes, y el discurso dominante tiene que ver con la mejora y el aumento de la eficacia del aprendizaje de los estudiantes. Los estudios influyentes a este respecto han sido, particularmente, sobre los enfoques del estudio realizados por Marton y Saljo (Marton et al., 1997; Marton y Booth, 1997), traducidos a una forma más accesible a través de las obras de Gibbs (1992). También ha sido influyente el trabajo de Entwistle, que trata las conductas de estudio en los estudiantes y la identificación de estudiantes en riesgo. Como hasta ahora el modelo dominante de desarrollo educativo se ha basado en la psicología, no es de extrañar que factores sociales y contextuales más diversos hayan recibido menos atención. Esta característica del desarrollo educativo no ha pasado desapercibida:

> En la literatura sobre enseñanza y aprendizaje en la enseñanza superior –a pesar de su frecuente focalización en «el que aprende» *(the learner)*– existe poco reconocimiento del contexto socio-cultural del individuo. El estudiante aparece con frecuencia como un ser anónimo, descontextualizado y sin género definido y las principales características que lo distinguen son «la personalidad» y «el estilo de aprendizaje».
>
> (Zukas y Malcolm, 2000, p. 8)

Esta generalización no es aplicable a toda la literatura sobre enseñanza y aprendizaje, ni a la práctica de todas las EDU. Las unidades de desarrollo educativo en las universidades nuevas se han comprometido a ampliar la participación estableciendo relaciones sociales en la comunidad, acuerdos con Colleges de enseñanza superior locales, apoyando el desarrollo del

aprendizaje de los estudiantes (Wolvendale y Corbett, 1996) y proyectos encaminados a mejorar la capacidad retentiva de los estudiantes. No obstante, existen motivos para sostener que el desarrollo educativo necesita realizar un examen más detenido de sus objetivos sociales y promover una agenda de investigación más variada, que trate estas cuestiones (Gosling, 2000a).

En los cinco años transcurridos desde que se hizo la investigación original, el desarrollo educativo en el Reino Unido ha recorrido un largo camino. Algunos de los temas identificados en 1995 permanecen. Aún existe la necesidad de un método más sofisticado para evaluar el impacto del desarrollo educativo en la experiencia de los estudiantes y los profesores. La competencia con las presiones de investigación creadas por el RAE, es un tema tan vigente hoy como lo era hace cinco años. Por otra parte, las actividades de garantía de la calidad a nivel nacional, continúan impactando en el desarrollo educativo. Sin embargo, el número de EDU ha aumentado de manera espectacular, no sólo en las universidades posteriores a 1992, donde las EDU ya estaban bien representadas en 1995, sino también en las anteriores. El aprendizaje y la enseñanza gozan de un reconocimiento nacional, como temas de la política educativa y tienen asignada una financiación a nivel institucional, de asignaturas e individual. Existe una creciente literatura crítica sobre el aprendizaje y la enseñanza en la enseñanza superior. Por otro lado, se reconoce el importante impacto del desarrollo educativo en el logro de un cambio organizativo que ayude a afrontar los desafíos de un contexto universitario en rápidos cambios, especialmente en lo que se refiere a la evaluación y desarrollo del uso de Tecnologías de la Información en el aprendizaje y la enseñanza. El papel del HEDG en la representación de las EDU está ganando mayor reconocimiento. Todo ello suma un grupo sustancial de logros en un breve espacio de tiempo.

(Traducción: Diana Mª Ivizate González)

ANEXO I

Encuestados

Colleges de Enseñanza Superior: Bolton Institute, Cheltenham y Gloucester, London Institute, Royal Collage of Art, Ripon y York St John, Worcester College, Nene College, Northampton y Southampton Institute.

Universidades «Nuevas» –posteriores a 1992: Aberdeen– Robert Gordon, Aberthay Dundee, Brighton, Central England, Coventry, Derby, Greenwich, Hertfordshire, Kingston, Leeds Metropolitan, Liverpool John Moores, Luton, Middlesex, North London, Oxford Brookes, Plymouth, Portsmouth, Rochampton, Sheffield Hallam, Thames Valley University, UEL, Westminster y Wolverhampton.

Universidades «Antiguas»: Edinburgh, Glasgow, Imperial College, Keele, Leeds, London, Institute of Education, London, Royal Holloway, Nottingham, Queen Mary y Westfield, Southampton, UMIST, Wales, Aberystwyth, Wales y Bangor.

Universidades «Robbins»: Bradford, Bradford, City, East Anglia, Heriot-Watt, OU, Kent, Salford, Strathclyde, Sussex y York.

BIBLIOGRAFÍA

ANDRESEN, I.: «The work of academic development -occupational identity, standards of practice, and the virtues of association», en *The International Journal for Academic Development,* 1 (1996), 1, pp. 39-49.

BADLEY, G.: «Educational development in the managerial university», en *Journal of Education Through Partnership,* I (1996), 1, pp. 53-69.

— «Making a case for educational development in times of drift and shift», en *Quality Assurance in Education,* 6 (1998), 2.

BIGGS, J.: *Teaching for quality learning at university: What the student does.* Buckingham, SRHE y Open University Press, 1999.

BOYER, E. I.: *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate.* Princetown, NJ, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.

BROWN, R.: «Funding and policy drivers», en *The relationship between research and teaching in higher education: Present realities, future possibilities.* Southampton Institute and the Higher Education Funding Council for England, 2000a, pp. 65-69.

— *Accountability in higher education: Have we reached the end of the road? The case of a higher education audit commission.* Rochampton, University of Surrey, 2000b.

CANDY, P.: «Promoting lifelong learning: Academic developers and the university as a learning organization», en *International Journal for Academic Development,* 1 (1996), 1, pp. 7-18.

D'ANDREA, V.; GOSLING, D.: *Promoting research in teaching and learning in higher education: Two case studies of multidisciplinary pedagogic research.* Leicester, ESRC-TLRP Conference, 2000.

— *Joining the dots: Reconceptualising educational development, active learning,* 2001.

DEARING, R.: *Higher education in the learning society.* Londres, The National Committee of Inquiry into Higher Education, HMSO, 1997.

ENWISTLE, N.: *Promoting deep learning through teaching and assessment. Conceptual frameworks and educational contexts.* Leicester, ESRC Teaching and Learning Programme, 2000.

GIBBS, G.: *Improving the quality of student learning.* Bristol, Technical and Educational Services, 1992.

GOSLING, D. W.: «What do UK educational development units do?», en *The International Journal for Academic Development,* 1 (1996),1, pp. 75-83.

— «Educational Development and institutional change in higher education», en K. GOKULSING y C. DA COSTA (Eds.): *Usage knowledges as the goal of university educations.* Lewsiton, Queenstown, Lampeter, Education Meller Press, 1997.

— «Conceptual issues in higher education», en C. RUST (Ed.): *Improving student learning through the disciplines.* Rust, Oxford Centre for Staff and Learning Development, 2000a.

— «Continuous professional development», en *Educational Developments.* SEDA, abril, 2000b.

GOSLING, D.; D'ANDREA, V.: «Quality development in higher education», en *International Consortium for Education Development in Higher Education,* Bielefeld, Germany, 2000a.

— *Research and teaching: Revaluing pedagogic research in higher education.* Leicester, SRHE Conference, 2000b.

GRIFFITHS, S.: *Survey of 23 educational development departments.* Inédito, 2000.

HANNAH, A.; SILVER, H.: *Innovating in higher education, teaching, learning and institutional cultures.* Buckingham, SRHE/Open University Press, 2000.

HEALEY, M.: «Developing the scholarship of teaching in higher education: A discipline-based approach», en *Higher Education Research and Development,* 19 (2000), 2, pp. 169-189.

HOUSEL, D.: «Educational Development», en J. BOCOK; D. WATSON (Eds.): *Managing the university curriculum: Making common cause.* SRHE y Open University Press, 1994, pp. 89-102.

HEFCE: *Learning and Teaching: Strategy and funding proposals.* Bristol, agosto, 40 (1998).

— *Teaching quality enhancement fund.* Bristol, julio, 48 (1999).

HUBER, L.: «Panel discussion: Leading ideas, concepts and theoretical background of academic staff development -a comparative perspective», en *International Consortium for Educational Development.* Conferencia, 2000.

HUTCHINGS, P.; SCHULMAN, L.: «The scholarship of teaching, new elaborations, new developments», en *Change,* septiembre/octubre, 1999.

JENKINS, A.: «Summary/review of the research and scholarly evidence on teaching/research relationships in higher education», en *The relationship between research and teaching in higher education: Present realities, future possibilities,* Southampton, Southampton Institute and the Higher Education Funding Council for England, 2000, pp. 23-33.

LAND, R.: *Agency and context in higher education.* Tésis inédita, Lancaster University, 1999.

LUEDDEKE, G.: «Towards a constructivist framework for guiding change and innovation in higher education», en *The Journal of Higher Education,* 70 (1999), 3, pp. 235-60.

MALCOLM, J.; ZUKAS, M.: «Adult educators in higher education: The paradox of inclusion», en *SCUTREA 30ima conferencia annual.* Nottingham, julio de 2000.

MARTON, E.; BOOTH, S.: *Learning and Awareness.* New Jersey, Lawrence Erlbaurn Associates, 1997.

MARTON, F.; HOUNSELL, D. J.; ENTWISTLE, N. J. (Eds.): *The experience of learning.* Edinburgh, Scottish Academic Press, 1997.

MCNAY, I.: «From the collegial academy to the corporate enterprise: The changing cultures of universities», en T. SCHULLER (Ed.): *The changing university?* Buckingham, SRHE/Open University Press, 1995.

MOSES, I.: «Educational development units: A cross-cultural perspective», en *Higher Education,* 16 (1987), pp. 149-179.

FROSSER, M.; TRIGWELL, K.: *Understanding learning and teaching: The experience in higher education.* Buckingham, SRHE y Open University Press, 1999.

RAMSDEN, P.: *Learning to lead in higher education.* London, Routledge, 1998.

SINCLAIR, C.: *Enterprise in higher education,* the first eleven. Employment Department, HMSO, 1994.

UCOSDA: *Staff development survey.* News Sheet, abril de 2000.

WEBB, G.: *Understanding staff development.* Buckingham, SRHE y Open University Press, 1996.

WOLVENDALE, S.; CORBETT, J. (Eds.): *Opening doors.* Londres, Cassell, 1996.

YORKE, M.: «A cloistered virtue? Pedagogical research and policy in UK higher education», en *Higher Education Quarterly,* 54 (2000), 2, pp. 106-126.

ZUKAS, M.; MALCOLM, J.: *Pedagogies for lifelong learning: Building bridges or building walls.* Supporting Lifelong Learning, Working Papers, julio de 2000.

estudios

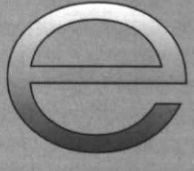
RAMÓN LÓPEZ RODRÍGUEZ
Panorámica de la evolución de la educación ambiental en España

MANUEL FERRAZ LORENZO
La educación en Tenerife durante el Antiguo Régimen (s. XVIII): entre el estatismo medieval y el pseudorreformismo borbónico

ISABEL CANTÓN MAYO
Dimensiones educativas de los contenidos educativos mediáticos y su evaluación ética

LUIS E. VILA LLADOSA
Los beneficios no monetarios de la educación

RAFAEL DE FRANCISCO LÓPEZ
Escuela, maestro y salud durante el sexenio democrático (II)



PANORÁMICA DE LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN ESPAÑA

RAMÓN LÓPEZ RODRÍGUEZ (*)

RESUMEN. El objetivo principal de este trabajo es conseguir una aproximación a la investigación e innovación desarrolladas en el ámbito de la educación ambiental en España hasta el horizonte del año 2000. Como metodología se propone la revisión y análisis de distintos materiales, que básicamente se estructuran en cuatro grandes apartados: congresos y otros foros celebrados en España; libros o monografías publicadas; tesis doctorales leídas; y lo recogido en publicaciones periódicas, todo ello en relación con la educación ambiental.
Entre las principales conclusiones reseñadas, se presenta un resumen de la evolución de la educación ambiental en España, que distingue y caracteriza tres etapas o períodos principales, haciéndolos coincidir temporalmente con las tres últimas décadas: la etapa que podría denominarse de «impulso inicial», asociada a la década de los setenta; la etapa de «institucionalización», asociada a la década de los ochenta y la etapa de «consolidación y planteamiento crítico», asociada a la década de los noventa.

ABSTRACT. The main objective of this work is to approach research and innovation developed in the field of environmental education in Spain, up to the year 2000. As methodology we propose the revision and analysis of different materials on environmental education, such as: conferences and other forums held in Spain; published books or monographs; doctoral thesis; and periodicals.
Among the principal conclusions we present a summary of environmental education's evolution in Spain, which characterizes three main periods: the stage of «initial impetus» in the 70's; the stage of «institutionalization» in the 80's; and the stage of consolidation and critical «approach» in the 90's.

INTRODUCCIÓN

Aunque existen referencias relevantes que abordan aspectos importantes de la historia de la educación ambiental en España desde diversas perspectivas (MOPU, 1989-a; MOPU, 1989-b; Herrero Molino, 1989; Novo, 1993; Ministerio de Medio Ambiente, 1996); sin embargo, posiblemente se eche en falta todavía, bibliografía

(*) Universidad de Santiago.

Fecha de entrada: 14-11-2001 Fecha de aceptación: 15-03-2002

que compile y analice globalmente el desarrollo y evolución de la educación ambiental en España hasta la época actual.

Tratando de colaborar en dicha tarea, este trabajo persigue como objetivo conseguir una aproximación a la investigación e innovación en educación ambiental en España que, sin pretensión de ser exhaustiva, sí al menos, muestre las principales dimensiones del discurso de la educación ambiental en nuestro país.

Como metodología para alcanzar este objetivo, se propone la revisión y análisis de distintos materiales que básicamente se estructuran en cuatro grandes apartados:

- *Congresos, Jornadas y otros foros celebrados en España en relación con la educación ambiental:* para conocer el aspecto más nuclear de la educación ambiental, se recurre a los documentos derivados de los foros públicos, específicos de la educación ambiental en España (congresos, jornadas, seminarios...). Los foros públicos pueden considerarse uno de los acontecimientos más representativos de cualquier materia que los convoque; y, aunque no se pueda garantizar que en ellos aparezcan los mejores documentos sobre el campo que versan, sin embargo, por su capacidad de convocatoria, sí es lógico que aparezcan reflejadas algunas cuestiones muy importantes para el análisis de ese campo; como, por ejemplo, el nivel de desarrollo del estado de la cuestión; el volumen de instituciones y personas que están involucradas y los temas principales que forman parte del discurso de la materia en cuestión. De esta manera, el tipo de información potencial que pueden suministrar los documentos, derivados de los foros desarrollados en relación con la educación ambiental, constituye una razón importante para recurrir a esta clase de material.
- *Libros y monografías publicadas en España en relación con la educación ambiental:* como información complementaria, se recurre a los libros publicados, directamente relacionados con educación ambiental.
- *Tesis Doctorales:* se toma la producción de tesis doctorales leídas en España en relación con educación ambiental como un indicador fundamental para poder valorar el desarrollo de la investigación, así como la implantación académica de la educación ambiental en la enseñanza superior.
- *Publicaciones periódicas:* se realiza una revisión y análisis de lo que se ha publicado en relación con la educación ambiental, en una selección de publicaciones periódicas españolas, especializadas; escogidas precisamente dentro de los ámbitos que tradicionalmente han mantenido una relación más estrecha con la educación ambiental y por su orientación más marcada hacia la investigación.

CONGRESOS, JORNADAS Y OTROS FOROS

La revisión y el análisis de las reuniones convocadas específicamente en torno a la educación ambiental en España pueden considerarse como un hecho fundamental para poder entender y explicar la historia y evolución de la misma en nuestro país; aunque, desde luego, estas reuniones no son la única forma de expresar todo lo que se hace sobre el tema; teniendo en cuenta que, además, en este campo, probablemente una parte importante de la actividad desarrollada en nuestro país, no haya sido siquiera escrita y expuesta públicamente nunca.

Utilizando como fuente otra investigación previa realizada sobre este tema (Aragonés, Amérigo y Vadillo, 1998), se han revisado y analizado las producciones de 34 foros públicos relativos a la educación ambiental (congresos, jornadas, seminarios...) celebrados en España entre el inicio de 1983 y el fin de 1997.

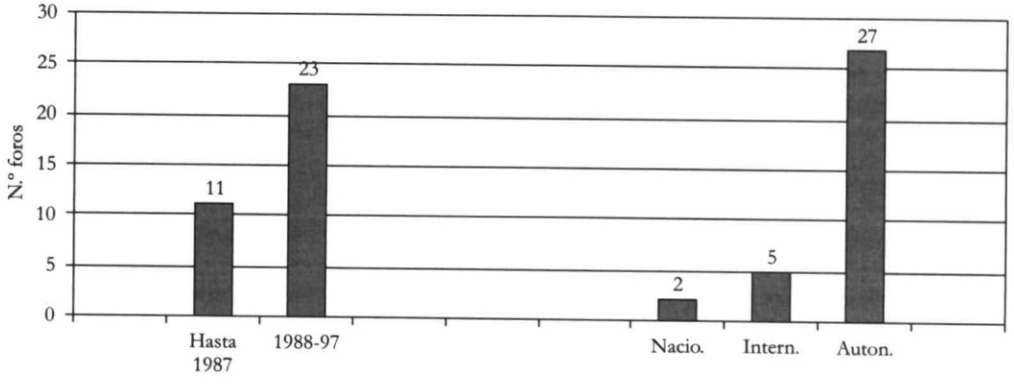
A la hora de definir el universo de trabajo, se optó por aquellos foros que habían sido convocados de forma monográfica respecto a la educación ambiental, cuya convocatoria hubiese tenido carácter internacional, nacional y autonómico, y de los que existiese algún tipo de publicación o documentación resultante accesible. En la tabla II se presenta una relación de los que se han revisado, haciendo constar en cada uno de ellos datos del año de celebración, de la comunidad autónoma, del lugar en que se desarrollaron y de su carácter territorial (autonómico, nacional, o internacional). Así, teniendo claro que el conjunto de foros revisados no abarca desde luego todos los que se han desarrollado en ese período de tiempo; sin embargo, si creemos que puede cubrir un espectro representativo de los mismos.

Estas reuniones se inician cronológicamente con la reunión de *Sitges-83*, que supone la primera convocatoria nacional acerca de la educación ambiental en nuestro país; desarrollándose posteriormente otras Jornadas también de carácter nacional en *Valsaín-87*. De hecho, de los 34 foros que se revisan, 11 se desarrollaron entre 1983 y 1987 y los 23 restantes entre 1988 y 1997, teniendo 5 de ellos carácter internacional (todos en el período entre 1988-1996), 2 carácter nacional y los 27 restantes carácter autonómico. En el gráfico I se representan estos datos relativos a la evolución cronológica y el carácter de los foros analizados.

En cuanto al material producido, por un lado se han revisado los denominados «trabajos de encargo»: presentaciones oficiales y de cierta entidad (conferencias, ponencias invitadas, mesas redondas...), que representan, por tanto, las producciones de aquellos/as a quienes los organizadores atribuyen autoridad en el campo de la educación ambiental; y, por otro lado, los documentos aportados de forma libre a dichos foros, compuestos principalmente por «comunicaciones» presentadas por asistentes a las mismas.

GRÁFICO I

Evolución cronológica y tipo de los foros



Con respecto al primer apartado, los denominados «trabajos de encargo», el número de documentos analizados es de 162, que supone una media de casi cinco por evento, aún cuando la mayoría, 136 (84%), corresponden al período 1988-1997.

El número de autores es de 124, de los cuales 96 son españoles y 28 extranjeros, y 23 de ellos (todos españoles, excepto uno) han participado al menos en dos ocasiones o más; de forma que, aun cuando es probable que entre ellos no estén todos los expertos en educación ambiental de España de la época analizada, los que figuran sí son reconocidos en este campo, especialmente los siete autores que acumulan más intervenciones, que citados por orden alfabético y haciendo constar entre paréntesis el número de foros en los que participaron con trabajos de encargo, son los siguientes: Araujo, J. (3); Benayas del Alamo, J. (3); Colom Cañellas, A. J. (4); García Pérez, F. F. (4); González Bernáldez, F. (5); Novo Villaverde, M.ª (4); Terradas, J. (3). Analizando la procedencia laboral de los autores españoles, destacan sobre todo dos grupos: uno mayoritario, que pertenece al mundo universitario (especialmente pedagogos y en menor medida biólogos o de formación científica); y otro correspondiente a gestores de las administraciones central y autonómicas, principalmente las relacionadas con medio ambiente y educación.

En cuanto a su procedencia geográfica, la comunidad de Madrid con 35 de ellos, seguida de Cataluña con 24, Andalucía con 17 y Galicia con 10, configuran las zonas más representativas del ámbito nacional; destacando también el amplio grupo de invitados extranjeros que han participado en estos foros: 28, que suponen casi un 25% del total.

Una cuestión que interesaba de manera fundamental en la revisión de los «trabajos de encargo» era la correspondiente al análisis de contenido. Para clasificar los trabajos, se establecieron unas categorías inspiradas en una escala ya usada en otra ocasión para otro estudio (López Rodríguez, Díaz, Jiménez y García-Rodeja, 1996):

R: Reflexiones teóricas, fundamentación, metodologías... sobre educación ambiental.

I: Investigaciones, revisiones e informes... sobre educación ambiental.

E: Experiencias, proyectos, programas de estudios, etc., de educación ambiental.

T: Descripción de técnicas y/o recursos, en relación con educación ambiental.

U: Trabajos de actualización y puesta al día disciplinares.

En total, de acuerdo con estos criterios, se han analizado en este sentido 133 documentos de los 162 totales existentes (133 documentos, que son todos los pertenecientes a autores españoles), clasificándolos finalmente de acuerdo con la distribución por categorías que se expresa en la tabla I y el gráfico II:

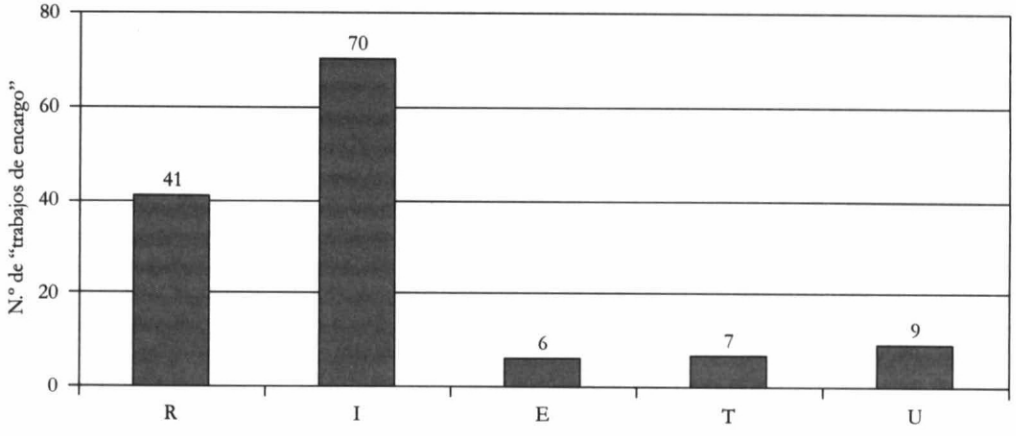
TABLA I

Frecuencias de «trabajos de encargo», según categorías establecidas

Catg. →	R	I	E	T	U	Total
N.º	41	70	6	7	9	133
%	31%	53%	4%	5%	7%	100%

GRÁFICO II

Frecuencias de «trabajos de encargo», según categorías establecidas



Puede observarse que los trabajos más abundantes se encuentran en la categoría referente a «investigación» («I»: con un 53% del total) y también de forma importante en la categoría «R» («reflexión teórica»: un 31% del total), manteniéndose las otras categorías claramente por debajo y con un volumen de producción global bastante similar entre sí.

Con respecto al segundo apartado, referido al material constituido por los documentos presentados de forma libre, y que se engloban bajo la denominación genérica de «comunicaciones», el volumen total de las mismas recogidas en las actas o publicaciones correspondientes a los 34 foros analizados es de 1.270 comunicaciones.

En la tabla II se especifica el número total de comunicaciones que corresponde a cada una de las reuniones sobre educación ambiental revisadas (el año se corresponde con el de celebración, y la columna «Ca.» representa el carácter del foro: A = autonómico, N = nacional, I = internacional).

El número total de autores que firman estas comunicaciones es de 2.280, variando mucho el número de autores por comunicación: muchas están firmadas por un solo autor, pero algunas están avaladas hasta por ocho y en 94 ocasiones por colectivos imprecisos en número, que se han considerado a efectos de recuento como un autor. De estos autores, 1.724 son distintos, pudiendo considerarse que estas personas han estado comprometidas en algún momento con la educación ambiental en España; y que, muy probablemente, entre todas estas comunicaciones, se encontrará reflejada buena parte de la actividad reseñada en el ámbito de la educación ambiental en España durante la época estudiada.

Un criterio que podría servir para evaluar el nivel de compromiso que los autores tienen con la educación ambiental es el número de veces que presentan comunicaciones a lo largo del período que abarca este estudio (1983-1997); encontrándose que el número de autores que repitieron más de una ocasión es de 346, de los cuales 247 lo hicieron en dos ocasiones, 54 en tres, 21 en cuatro, 9 en cinco y 15 en seis o más ocasiones. Así, se refieren por orden alfabético los 15 autores detectados con seis o más comunicaciones presentadas, citando entre paréntesis el número de comunicaciones presentadas por cada uno: Aguila, M. (10);

TABLA II

Foros en los que se han revisado «Comunicaciones», expresando el n.º de ellas

Año	Congreso, jornada,... sobre educación ambiental	Comunidad	Ca.	N.º
1985	I Congreso Andaluz sobre educación ambiental.	Andalucía	A	39
1991	Primeras Jornadas de educación ambiental en Centros Educativos.	Andalucía	A	46
1994	II Congreso Andaluz de educación ambiental.	Andalucía	A	78
1993	I Jornadas de educación ambiental de la Comunidad Autónoma de Aragón.	Aragón	A	88
1994	IV Encuentros de educación ambiental de Europa del Sur.	Aragón	I	20
1986	I Trobada Balear-Catalana de Educació Ambiental.	Baleares	A	5
1987	I Jornadas de educación ambiental de Castilla y León.	Cast.-León	A	45
1987	II Jornadas de educación ambiental.	Cast.-León	N	137
1994	II Jornadas de educación ambiental de Castilla y León.	Cast.-León	A	37
1983	Primeras Jornadas sobre educación ambiental.	Cataluña	N	85
1992	I Conferencia Nacional d'educació Ambiental a Catalunya.	Cataluña	A	3
1993	II Conferencia Nacional d'educació Ambiental a Catalunya.	Cataluña	A	0
1994	III Conferencia Nacional d'educació Ambiental a Catalunya.	Cataluña	A	0
1995	IV Conferencia Nacional d'educació Ambiental a Catalunya.	Cataluña	A	10
1986	I Jornadas de educación ambiental en Extremadura.	Extremadura	A	12
1987	II Jornadas de educación ambiental en Extremadura.	Extremadura	A	32
1992	I Jornadas de educación ambiental en Extremadura.	Extremadura	A	12
1988	I Encontro sobre educación ambiental en Galicia.	Galicia	A	59
1989	Xornadas sobre educación ambiental.	Galicia	A	0
1996	Congreso Internacion. de Estratexias e Prácticas en educación ambiental.	Galicia	I	66
1994	Segundas Xornadas Galegas de educación ambiental.	Galicia	A	20
1997	III Xornadas Galegas de educación ambiental.	Galicia	A	16
1985	I Jornadas de educación ambiental.	Madrid	A	47
1986	II Jornadas de educación ambiental.	Madrid	A	47
1987	III Jornadas de educación ambiental.	Madrid	A	0
1988	Actas del Congreso Internacional de educación ambiental.	Madrid	I	58
1991	Jornadas sobre educación ambiental en el medio urbano.	Madrid	A	53
1995	Actas del II Congreso Internacional de educación ambiental.	Madrid	I	40
1989	I Jornadas de educación ambiental de la región de Murcia.	Murcia	A	104
1986	I Jornadas de educación ambiental de la Comunidad Autónoma Vasca.	País Vasco	A	0
1991	II Jornadas de educación ambiental de la Comunidad Autónoma Vasca.	País Vasco	A	26
1995	V Encuentro de educación ambiental de Europa del Sur.	País Vasco	I	5
1996	I Congreso de educación ambiental en Espacios Protegidos.	País Vasco	A	33
1988	I Jornadas d'Educació Ambiental a la Comunitat Valenciana.	C.Valencia	A	47

Baraza, F. (9); Benayas, J. (13); Cabo Hernández (6); Catalán, A. (6, todas antes de 1988); Esteve, M.A. (7); Fdez Orcajo, J. (7); Fuentes, M. (6, todas antes de 1988); García, J. (8); Giménez Martínez (7); Guirao, J. (6); Lucio, J. V. (12); Novo, M.ª (6); Provencio, F. (7); Ramirez, L. (7).

Por lo que respecta al ámbito laboral y origen de los autores de las 1.270 comunicaciones, según los tipos de instituciones a las que se adscriben los mismos, algo más de la mitad (52%) corresponde a miembros del ámbito educativo (casi mitad por mitad, a centros de enseñanza no universitaria y a la universidad); un 25% pertenece a gestores de las administraciones central y autonómica (especialmente áreas de medio ambiente –17%– y de educación –9%–) y el restante 23% a otras organizaciones o grupos (especialmente grupos o asociaciones de carácter ecologista y ONGs); mientras que, sólo un porcentaje mínimo se adscribe al ámbito privado.

En lo que respecta a procedencia geográfica, las comunidades de Andalucía y Madrid son las que presentan mayor actividad (con un porcentaje de autores cercano, en cada caso, al 20% del total), figurando después las comunidades de Aragón, Castilla-León, Cataluña, Galicia, Murcia y Valencia (todas con un porcentaje comprendido entre el 6% y el 8%).

En cuanto al análisis de contenido de estas comunicaciones, se ha tratado de clasificar las mismas dentro de las cinco grandes categorías descritas anteriormente, obteniéndose finalmente, en base a nuestro criterio, los siguientes resultados que se presentan a continuación en la tabla III y el gráfico III.

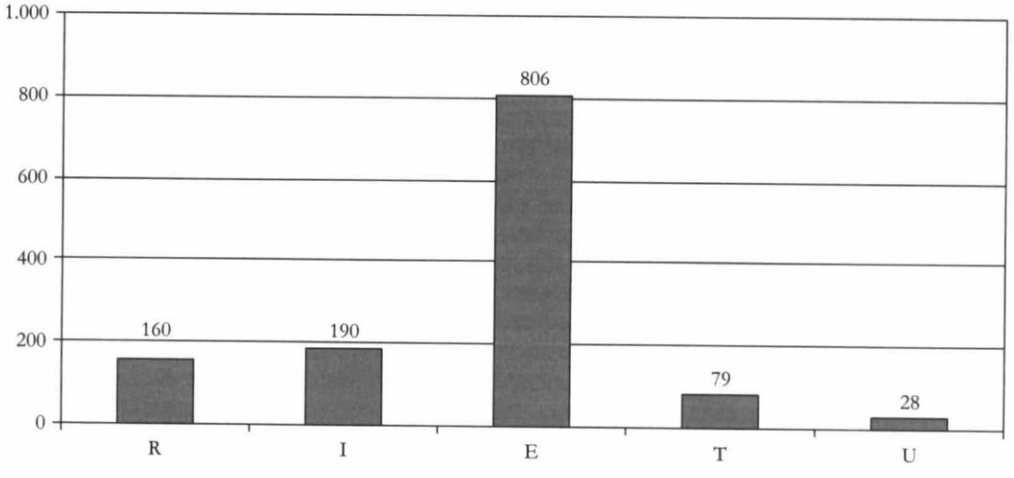
TABLA III

Frecuencias de «comunicaciones», según categorías establecidas

Catg. →	R	I	E	T	U	Total
N.º	160	197	806	79	28	1.270
%	13%	16%	63%	6%	2%	100%

GRÁFICO III

Frecuencias de «comunicaciones», según categorías establecidas



Puede observarse que las comunicaciones más presentadas se encuentran en la categoría «E» (806, un 63% del total), constituyendo la mayoría de ellas relatos de experiencias concretas, muchas centradas en el medio natural. En segundo lugar, parecen relevantes los porcentajes de comunicaciones clasificadas en las categorías «R» e «I» (aproximadamente un 15% del total); aunque, en ambas, el mayor número se registra a partir de 1992 y parece concentrarse básicamente en unos pocos congresos y jornadas.

Por lo que se refiere a las instituciones involucradas en la organización de estos 34 foros públicos analizados, el número de organismos implicados es de 42; de los cuales 1 es extranjero (Universidad), 4 de ámbito nacional (Ministerios u organismos dependientes), 20 de carácter autonómico (Consejerías u organismos dependientes) y, además, 3 universidades nacionales, 6 administraciones locales y 8 organizaciones de carácter no lucrativo. Aparece el término «Jornadas» en 18 ocasiones, «Congreso» en 5, «Conferencia» en 4, «Encuentros» en 3 y otras denominaciones en 4 ocasiones.

Algunas conclusiones de este apartado

- Los Foros públicos analizados han sido reflejados en documentos de calidades muy dispares, lo que se correlaciona con la calidad de los trabajos presentados; hecho este que puede reflejar que los interesados en la educación ambiental que asisten a los foros no sólo proceden de diferentes ámbitos, como se pone de manifiesto en los resultados, sino que sus niveles de formación y sus intereses, respecto a la educación ambiental, probablemente son muy diferentes.
- La organización de los foros ha sido básicamente institucional (Ministerios o instituciones dependientes y sobre todo Consejerías de las diferentes Autonomías, especialmente relacionadas con medio ambiente y educación). En este sentido, las reuniones parecen relativamente instauradas en prácticamente todas las autonomías; aunque no así la periodicidad en bastantes de ellas, siendo el poder de convocatoria notable y, en general, circunscrito a su ámbito geográfico.
- En el análisis de los textos resultantes de los foros, se encuentran unos 200 trabajos de reflexión teórica y fundamentación, sobre todo en los denominados «trabajos de encargo», pero también en las «comunicaciones». Sin embargo, en muchos casos, especialmente en las «comunicaciones», versan sobre visiones retrospectivas de algún aspecto de la educación ambiental, y muy pocos sobre verdaderos aspectos teóricos; donde parece que todavía le queda bastante trecho por recorrer a la educación ambiental en España. Con respecto a este aspecto, relacionado con la reflexión y fundamentación teórica, la mayoría de las aportaciones proceden del mundo universitario, especialmente de los campos de la pedagogía y biología; lo que plantea dudas respecto al tan comentado carácter de la interdisciplinariedad de la educación ambiental, a tenor de los especialistas que intervienen, sobre todo, en la construcción de su discurso teórico y de reflexión.
- El análisis de las más de 1.000 «comunicaciones» ha permitido acercarse al conocimiento cotidiano de lo que se ha hecho y hace en educación ambiental en España,

encontrándose que buena parte de las mismas (casi un 65%) se refieren a relatos de experiencias o actividades muy concretas de educación ambiental, centradas habitualmente, todavía de forma muy importante, en el medio natural. Asimismo, los más de 2.000 mil autores de estas comunicaciones pueden ser considerados como aquellas personas que han estado o están comprometidas con la educación ambiental en algún momento, especialmente los 346 que lo han hecho en más de una ocasión. La procedencia de la mayoría de los autores es de la administración de enseñanza (sobre todo media y universitaria), señalando probablemente dónde se realiza la mayor parte de la educación ambiental en nuestro país y, como consecuencia lógica, quienes, más que posiblemente, son sus principales destinatarios: el alumnado escolarizado de los diferentes niveles educativos formales.

LIBROS PUBLICADOS RELACIONADOS CON EDUCACIÓN AMBIENTAL

Una primera cuestión importante en la realización de esta tarea, era la definición de criterios para la selección de los materiales a utilizar. Nosotros hemos seguido unos criterios inspirados en un trabajo previo (Aragonés et al., 1998), definiendo un universo de estudio, limitado por los dos criterios siguientes:

- El documento objeto de revisión debía de estar inscrito oficialmente en el registro de ISBN en España.
- El documento objeto de revisión debía, además, contener explícitamente en su título el término «educación ambiental» o el término «pedagogía ambiental».

Consecuentemente, fueron extraídas y analizadas todas las referencias que cumpliesen estas dos condiciones, suministradas por la base de datos correspondiente al ISBN español hasta fin de 1998. De acuerdo con las dos condiciones anteriormente descritas, el total de referencias bibliográficas encontradas fue de 195, que se distribuyen cronológicamente según las frecuencias anuales reflejadas en la tabla IV.

Datos que parecen confirmar una tendencia de crecimiento sostenido, especialmente a partir de 1992, lo cual posiblemente pudiese tener explicación en la influencia e interés despertado por este tema a raíz de la *Cumbre de Río-92*. Esta tendencia puede visualizarse con mayor

TABLA IV

Frecuencias anuales de publicación de libros relacionados con E. A. en España

1979 → 1	1986 → 0	1993 → 13
1980 → 0	1987 → 1	1994 → 28
1981 → 0	1988 → 6	1995 → 30
1982 → 1	1989 → 10	1996 → 28
1983 → 0	1990 → 14	1997 → 21
1984 → 0	1991 → 8	1998 → 24
1985 → 1	1992 → 9	

claridad si se representa esta producción en intervalos temporales, tal como se expresa a continuación en las tablas V y VI (que se refieren a períodos o intervalos de 7 y 3 años, respectivamente) y en el gráfico IV, que recoge la representación simultánea de los datos de estas dos tablas anteriores.

En cuanto a los autores de las 195 obras revisadas, 173 están firmadas por autores nacionales (89%); mientras que las 22 restantes (11%), corresponden a autores extranjeros.

Del análisis correspondiente se ha identificado un total de 241 autores; de los cuales, 181 se corresponden con personas

TABLA V

Evolución de la frecuencia de libros/monografías relacionadas con E. A.

Período →	**1979-85**		**1986-92**		**1993-98**	
N.º publicac. →	3	2%	48	25%	144	74%

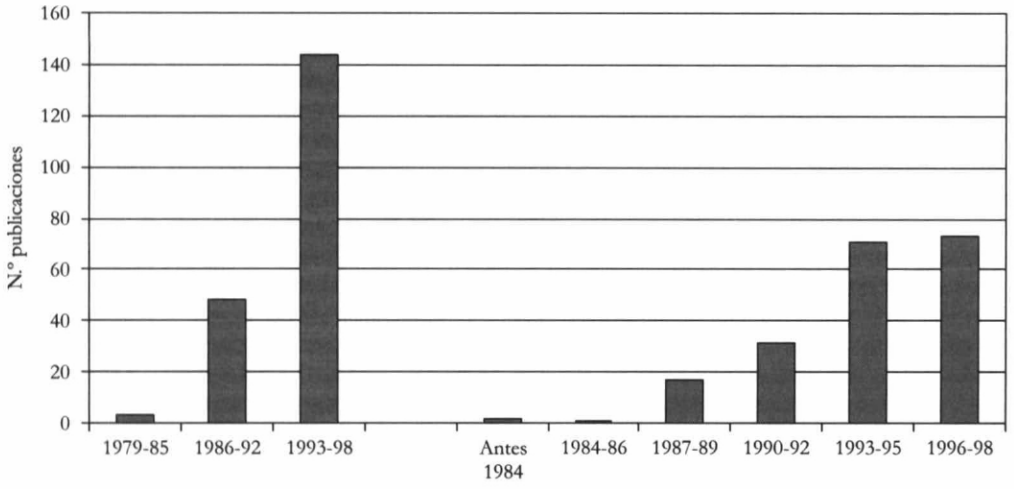
TABLA VI

Evolución de la frecuencia de libros/monografías relacionadas con E.A.

Período →	**Antes 1984**		**1984-86**		**1987-89**		**1990-92**		**1993-95**		**1996-98**	
N.º publ →	2	1%	1	1%	17	9%	31	16%	71	36%	73	37%

GRÁFICO IV

Evolución del número de libros/monografías relacionadas con E. A. en España



que han escrito o compilado los textos y 60 con instituciones que han elaborado algún texto. De todas formas, como existen diferentes autores que participan en más de una obra, finalmente se identifican 167 autores distintos; de los cuales, 147 se corresponden con autores nacionales (119 serían personas y 28 instituciones) y 20 con autores extranjeros (18 representan personas y 2 instituciones).

Entre las personas nacionales que figuran como autores/as de más de un libro, destacan los siguientes, que se relacionan expresando entre paréntesis el número de obras con el que aparecen mencionados: Godoy Rodríguez, J. A. (7); García Gómez, J. (4); Martínez Fernández, J. (4); Novo Villaverde, M.ª (4) y Tutor Illaramendi, M. (4). Entre los autores institucionales españoles destacan sobre los demás el Ministerio de Fomento (11); la Junta de Andalucía (10) y el Gobierno Vasco (5).

Por su parte, entre los autores extranjeros que han sido traducidos en España, Hungerford, H. R. (4); Souchon, Ch. (4); Peyton, R. B. (3) y Giordan, A. (3) resultan ser los más prolíficos; mientras que en autores institucionales lo es la UNESCO, con 4 libros.

Algunas conclusiones de este apartado

Observando la cronología de las publicaciones, parece ponerse de manifiesto la existencia de tres intervalos en cuanto al número de libros publicados en relación con educación ambiental: hasta el fin de 1987 se habían publicado solamente cuatro libros, que suponen el 2% del total revisado; entre 1987 y el fin de 1992 se publican 47, que suponen el 24% y desde 1992 se publican los 144 restantes, que suponen el 74% del total.

Posiblemente, estos intervalos podrían asimismo relacionarse con el desarrollo de acontecimientos relevantes en torno a la educación ambiental, como serían las *Jornadas de Valsaín* y la *Cumbre de Río de Janeiro*. Las *Jornadas Nacionales de Valsaín* de 1987 parecen representar, en este sentido, el impulso institucional necesario para que la educación ambiental reciba en España el apoyo político y social que le permita comenzar a prodigarse en los textos; y a partir de la *Cumbre de Río de 1992* es cuando más libros se publican, y de forma más sostenida, en relación con la educación ambiental; lo cual podría interpretarse en base a la influencia e interés general despertado por este tema a raíz de dicha cumbre.

TESIS DOCTORALES SOBRE EDUCACIÓN AMBIENTAL

La producción de tesis doctorales es, sin duda, un indicador clave para poder valorar el desarrollo de investigación, así como la implantación académica en la enseñanza superior de un determinado tema, materia o ámbito de conocimiento.

En este sentido, tomando como referencia otros trabajos anteriores en esta misma línea (Benayas, 1996 y 1997), y utilizando como elementos de consulta diversas fuentes documentales (fundamentalmente la base de datos TESEO), se han tratado de reflejar y analizar los datos básicos que constituyan una revisión actualizada de las tesis doctorales que, relacionadas con educación ambiental, se han leído en España hasta el fin de 1999.

En el anexo I se presenta una relación cronológicamente ordenada de todas las que se han encontrado (40 tesis doctorales), haciendo constar en cada una de ellas el autor/a; año de lectura; título de la misma; departamento y universidad donde se ha realizado y presentado y el/la director/a o directores/as de la tesis citada.

Las tesis que se han referenciado son todas aquellas cuyo contenido se puede considerar relacionado en un sentido amplio con la educación ambiental. En este sentido, existen en este listado varias tesis en cuyo título no se hace siquiera mención explícita al término «educación ambiental» (Salord, 1974; Martín, 1985; Meaza, 1986; Martínez, 1987; Palacios, 1989; Prats, 1989; Sánchez, 1992; García, 1995; Suárez, 1995; Alonso, 1996; Nuevalos, 1996; Díaz de Mariño, 1997; Martínez, 1998). En alguno de estos casos, sí se plantea claramente esa relación con la educación ambiental en uno o varios capítulos o apartados de la memoria de doctorado (Martínez, 1987; Palacios, 1989; Prats, 1989; Sánchez, 1992; García, 1995; Alonso, 1996; Nuevalos, 1996; Díaz de Mariño, 1997; Martínez, 1998); y en otros casos (Salord, 1974; Martín, 1985; Meaza, 1986; Suárez, 1995), sus temáticas se consideran relacionadas con la educación ambiental, dentro de ese sentido amplio de relación que se tomaba como base.

En relación con el contenido de estas tesis, un aspecto importante sería, sin duda, el referido al análisis de contenido de las mismas; cuestión ésta que no se ha podido llevar a cabo de forma sistemática y generalizada, debido a la imposibilidad de contar en todos los casos con los textos correspondientes a las memorias de doctorado. De todas formas, teniendo en cuenta los datos de los que se ha dispuesto, así como los referidos sobre esta cuestión en investigaciones anteriores (Benayas, 1997) parece que podrían aventurarse algunas posibles tendencias al respecto:

- La existencia de muy pocos trabajos de doctorado que tengan como objetivo principal la definición y profundización en el marco teórico-conceptual y metodológico de la educación ambiental, la mayoría de los cuales, además, proceden de las primeras épocas (Novo, 1984; Sureda, 1985; Gutiérrez, 1993).
- Un contenido que parece definirse con bastante claridad se refiere a revisiones y análisis histórico de la educación ambiental, en torno al cual se agruparían regularmente trabajos de doctorado, tanto a nivel internacional (Febres, 1994), nacional (Mosquera, 1989), como autonómico (Giménez, 1992; Martínez, 1996.
- Una gran mayoría de las tesis realizadas hasta la fecha podrían encuadrarse dentro de una categoría, referida, de forma genérica, al tratamiento de aspectos parciales de la educación ambiental. Entre ellas podrían destacarse, por ejemplo, las relacionadas con evaluación (tanto de programas –las mayoritarias–, como de personas: educadores o receptoras de programas) y con propuestas de actuación (propuestas concretas de programas o proyectos de educación ambiental).

En cuanto a la evolución histórica de las tesis reseñadas, puede apreciarse que, de forma general, se ha producido un progresivo aumento: de una sola tesis, leída con anterioridad a 1982, se pasa a 10 en el período 1982-90 y a 29 en el período siguiente de 1991-99. Esta misma tendencia se aprecia cuando se divide el espacio de tiempo controlado en períodos más cortos, quinquenales, permitiendo ver que dicho crecimiento se produce de una forma sostenida desde la mitad de la década de los ochenta.

En las tablas VII y VIII y el gráfico V (que representa los datos de ambas tablas) se pueden ver expuestos y representados estos datos.

TABLA VII

Producción de tesis relacionadas con E. A. en España, en períodos de 9 años

Período →	Antes de 1982		Entre 1982-90		Entre 1991-99	
N.º de tesis →	1	2,5%	10	25%	29	72,5%

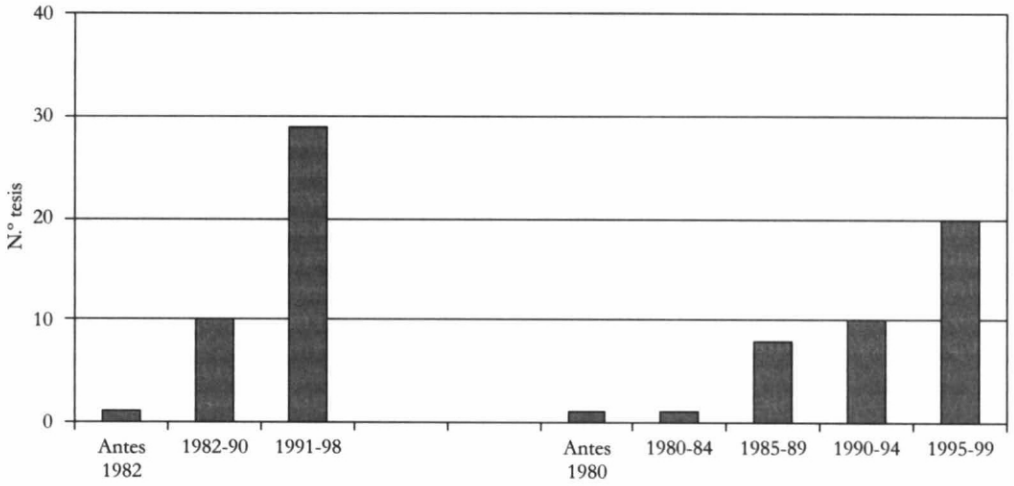
TABLA VIII

Producción de tesis relacionadas con E.A. en España, en períodos de 5 años

Período →	Antes 1980		1980-84		1985-89		1990-94		1994-99	
N.º tesis →	1	2,5%	1	2,5%	8	20%	10	25%	20	50%

GRÁFICO V

Evolución del número de libros/monografías relacionadas con E. A. en España



En cuanto a las universidades donde se han leído, destacan sobre todo las de Madrid, con 11 tesis presentadas durante este período (una en la Complutense, una en la Politécnica, cuatro en la Autónoma y cinco en la UNED); seguida de la Universidad de Valencia con 5 tesis; después, las Universidades de Santiago de Compostela, la Autónoma de Barcelona y la de Murcia, con 4 cada una de ellas; y la Universidad de Salamanca con 3.

Por lo que respecta a los departamentos universitarios más activos, 12 de ellas, un 30% del total revisado, fueron elaboradas y defendidas en departamentos de Teoría e Historia de la Educación; otras 10, un 25%, en departamentos de Didáctica (5 en departamentos de Didáctica general, y 5 en Didáctica de las Ciencias); y 6, un 15% del total, en departamentos de Ecología. Las 12 tesis restantes se han distribuido del siguiente modo: 3 en departamentos de Geografía,

3 en departamentos de Psicología, y otras 6 en diversos departamentos de ámbito educativo. Llama la atención cómo cada vez más tesis tienen su origen en departamentos y áreas relacionados directamente con la educación: del total de trabajos de doctorado aquí recogidos, 28 de ellos (un 70% del total) tienen esa procedencia. Esta tendencia se plantea más acusada si se contempla en el período más reciente: hasta el año 1991, de un total de 11 tesis presentadas, 5 de ellas (45% de las producidas hasta esa fecha) estaban relacionadas con áreas educativas; mientras que desde 1991 a 1999, de un total de 29 tesis nuevas que se han presentado, 23 de ellas (79% de las presentadas en este período 1991-99) mantienen esa misma relación.

Por último, en cuanto a los directores/as de las tesis analizadas, existen cinco directores/as que lo hacen en dos trabajos de doctorado:

- Dr. Fernando González Bernáldez (fallecido): *Interpretación del medio y educación ambiental. Análisis automático de actitudes ambientales* (De Lucio, J., 1989); *Paisaje y educación ambiental. evaluación de cambios de actitudes hacia el entorno* (Benayas, J., 1990).
- Dr. Eduardo Martínez de Pisón: *Experiencia didáctica de geografía de campo en el Bachillerato terminal. De la sensibilidad percepcional a la valoración científica del paisaje integrado del País Vasco* (Meaza, G., 1986); *Propuesta de un método para la Didáctica de la Geografía Física a través del trabajo de campo: la indagación* (Palacios, D., 1989).
- Dr. José Antonio Caride Gómez: *La educación ambiental en España: actuación y realizaciones de las Administraciones Públicas, estatal y autonómicas* (Mosquera, M.J., 1989); *La educación ambiental en la Administración Pública Local: diez estudios de caso en Galicia* (Iglesias; M.A, 1998.).
- Dra. María Novo Villaverde: *La educación ambiental en las Facultadas de Educación de Venezuela y España. Estudio comparativo y formulacíón de propuestas* (Febres, M.E., 1994); *La educación ambiental en Euskadi, situación y perspectivas* (Martínez, J.F., 1996)
- Dr. Javier Benayas del Alamo: *Actitudes ante los animales. Implicaciones en el diseño de planes educativos y de conservación* (Alonso, E., 1996); *Educación para la conservación: Modelo de gestión en núcleos zoológicos de España* (Díaz de Mariño, 1997).

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN PUBLICACIONES PERIÓDICAS

Parece constatable que las revistas relacionadas con el ámbito educativo, y especialmente las relacionadas con didácticas específicas, sobre todo referentes a las Ciencias Experimentales, han recogido hasta ahora en nuestro país una buena parte de los estudios realizados en relación con la educación ambiental (López Rodríguez et al., 1996). Por ello, la revisión y análisis de los trabajos publicados en este ámbito, en revistas representativas, podría ser utilizado como un indicador interesante acerca de la evolución de la educación ambiental en España (Moreira, 1994; Gil, 1994; López Calafí, 1998).

En este sentido, se han revisado las siguientes publicaciones periódicas desde el año de inicio de su publicación, escogidas por su tendencia más académica y en la línea de investigación, frente a otras no menos interesantes, pero posiblemente más generalistas:

P_1 = *Enseñanza de las Ciencias:* 1983 - fin de 1999.

P_2 = *Enseñanza de las Ciencias (Congresos):* 1985 (I Congreso)-1998 (V Congreso).

P_3 = *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales:* 1989-fin de 1999.

P_4 = *Investigación en la Escuela:* 1987-fin de 1999 (continúa publicándose).

P_5 = *Alambique. Didáctica de las C. Experimentales:* 1994-fin de 1999.

Se han buscado en esta revisión todos los artículos que estuviesen relacionados con el ámbito de la educación ambiental, en un sentido amplio. En este sentido, una cuestión que interesaba fundamentalmente era la correspondiente al análisis de contenido. Para clasificar los trabajos, se establecieron las siguientes categorías:

R: Reflexiones teóricas, fundamentación, metodologías... sobre educación ambiental

I: Investigaciones; revisiones; informes... sobre educación ambiental

E: Experiencias, proyectos, estudios, etc., de educación ambiental, realizados.

P: Propuestas de experiencias, proyectos, estudios, etc., de educación ambiental

T: Descripción de técnicas y/o recursos en relación con educación ambiental

U: Trabajos de actualización y puesta al día disciplinares

De acuerdo con los criterios expuestos en el párrafo anterior, se han encontrado y revisado un total de 99 artículos relacionados con educación ambiental que, tal como se expresa en la tabla IX y el gráfico VI (en la que reúnen las dos categorías relativas a experiencias: «E» y «P»), se han agrupado en las siguientes categorías:

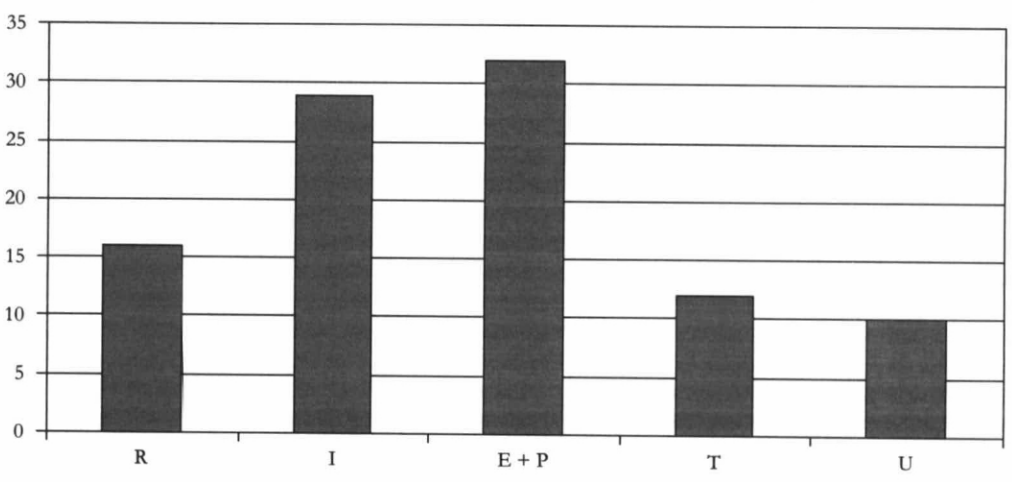
TABLA IX

Frecuencias y % de artículos publicados, según categorías establecidas

Catg. →	R	I	E	P	T	U	Total
N.º	16	29	20	12	12	10	99
%	16%	29%	20%	12%	12%	10%	99%

GRÁFICO VI

Frecuencias de artículos publicados, agrupando las categorías «E» y «P»



Puede observarse que los trabajos más abundantes se encuentran en las categorías referentes a «experiencias» («E» + «P») e «investigación» («I»).

Finalmente, se presentan en la tabla X los datos que representan las frecuencias anuales de los trabajos revisados, que parecen confirmar una tendencia en el sentido de un crecimiento sostenido, aunque con altibajos coyunturales importantes.

Esta tendencia de crecimiento sostenido puede visualizarse con más claridad si se expresa esta producción en intervalos temporales, tal como se presentan en la tabla XI y el gráfico VII, que se refieren a períodos de 6 años.

TABLA X

Frecuencias de artículos publicados en cada revista y año

Revista → / Año ↓	P_1 Enseñanza de las Ciencias	P_2 Congresos Enseñ. de las Ciencias	P_3 Did. Cienc. Exper. y Sociales	P_4 Investigac. en la Escuela	P_5 Alambique	*Totales*	
						N.º	%
1983	0	–	–	–	–	*0*	*0%*
1984	0	–	–	–	–	*0*	*0%*
1985	0	3	–	–	–	*3*	*3%*
1986	0	–	–	–	–	*0*	*0%*
1987	0	11	–	2	–	*13*	*13%*
1988	0	–	–	0	–	*0*	*0%*
1989	1	6	1	2	–	*10*	*10%*
1990	1	–	2	2	–	*5*	*5%*
1991	0	–	1	1	–	*2*	*2%*
1992	0	–	0	2	–	*2*	*2%*
1993	0	12	0	5	–	*17*	*17%*
1994	1	–	2	1	3	*7*	*7%*
1995	1	–	0	4	11	*16*	*16%*
1996	1	–	0	1	4	*6*	*6%*
1997	0	–	0	1	1	*2*	*2%*
1998	2	5	1	0	2	*10*	*10%*
1999	0	–	0	1	5	*6*	*6%*
Totales	*7*	*37*	*7*	*22*	*26*	99	

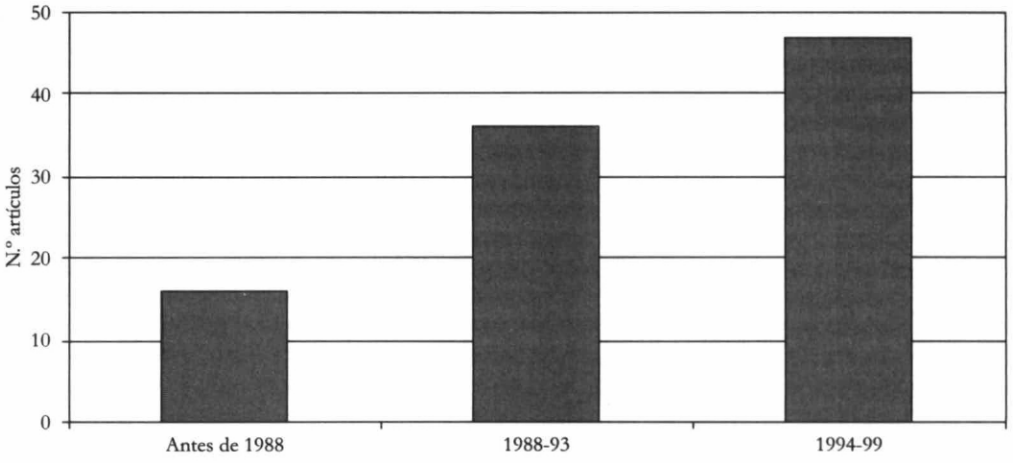
TABLA XI

Evolución de la frecuencia de artículos relacionadas con educación ambiental, expresada en períodos de 6 años

Período →	Antes de 1988		Entre 1988-93		Entre 1994-99	
n.º artículos →	16	16%	36	36%	47	47%

GRÁFICO VII

Evolución de la frecuencia de artículos relacionados con educación ambiental, expresada en períodos de 6 años



De todas formas, parece constatable que, en general, la producción de trabajos relacionados con educación ambiental es muy pequeña con relación al total de trabajos publicados, pues los artículos relacionados con educación ambiental apenas representan un 5% del total de artículos publicados en la época estudiada.

CONCLUSIONES: LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN ESPAÑA

Desde la óptica que nos permiten los resultados obtenidos, nuestra valoración global al respecto sería la siguiente:

- Parece claro, en primer lugar, que la historia y el consiguiente discurso de la educación ambiental en España sufre un evidente retraso con respecto a la correspondiente evolución a nivel internacional. En este sentido, el verdadero «nacimiento» de la educación ambiental en España coincide con el período de instauración democrática y apertura del país, a principios de la década de los ochenta; ligándose el desarrollo y promoción de la educación ambiental fundamentalmente al ámbito institucional.
- En un primer apunte global se puede afirmar que numerosas personas, varios miles, han intervenido directamente en el desarrollo de la educación ambiental en España; lo que permite plantear que este campo mantiene una razonable actividad, especialmente desde 1987, y que ésta aumenta en la última época, sobre todo desde 1992; lo cual se ve reflejado en todos los materiales que han sido analizados.
- En la evolución de la educación ambiental en España se podría hablar, desde nuestro punto de vista, de tres momentos estructuralmente importantes; dos de los cuales constituyen, además, momentos

claves de su propia historia: *Sitges-83* («I Jornadas Nacionales de educación ambiental»), como presentación e inicio de la educación ambiental en nuestro país; *Valsaín-87* («II Jornadas Nacionales de educación ambiental») como impulso y asentamiento; y *Río-92* («Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo», Río de Janeiro) como consolidación y difusión, de forma que a partir del mismo la educación ambiental es asumida por colectivos cada vez más amplios y diversos de la sociedad española.

- En cuanto a los materiales analizados, éstos han sido reflejados, en general, en documentos de calidades dispares, hecho este que parece mostrar que los autores no sólo proceden de diferentes ámbitos, como se pone de manifiesto en los resultados, sino que sus niveles de formación y sus intereses, respecto a la educación ambiental, son también diferentes.
- Del análisis de los textos resultantes de estos materiales parece desprenderse que, en general, resultan escasos aquellos relacionados con la fundamentación y la investigación en educación ambiental; aspectos éstos que, desde luego, resultarían claves para una verdadera definición y desarrollo del campo de la educación ambiental en España, donde parece por tanto que todavía queda camino que recorrer. La mayoría de los trabajos analizados se encuadran como realización de experiencias y/o aplicación de técnicas o recursos, donde a menudo parece haberse actuado más de lo deseable en base a iniciativas propias e intuiciones, lo cual obliga a reflexionar sobre su repercusión en el desarrollo de la educación ambiental en España. De todas formas, también es cierto que el voluntarismo y la falta de experiencia de los primeros años podrían explicar muchas de estas deficiencias y problemas, que en los últimos tiempos parecen tender a mejorar.
- Con respecto a los autores de los trabajos analizados, aún cuando obviamente no representan todos los autores relacionados con la educación ambiental en España, pueden ser considerados, desde luego, como aquellas personas que han estado o están comprometidas con la educación ambiental en algún nivel, especialmente los que lo han hecho en más de una ocasión; constituyendo en el primer caso un grupo de unos pocos miles y en el segundo caso alrededor de medio millar, que conformarían un conjunto aceptablemente razonable dentro del universo de estudio escogido. La procedencia de la mayoría de los autores es del ámbito de la enseñanza formal (cerca del 70% del total analizado), señalando dónde se realiza la mayor parte de la educación ambiental en nuestro país y, como consecuencia lógica, quienes deben ser por tanto los principales destinatarios de la misma (la población escolarizada); gran parte del resto de autores proceden de las administraciones de gestión ambiental y gestión educativa. Todo lo cual parece dibujar con bastante certeza que estos tres ámbitos de la administración han sido los pivotes básicos de la educación ambiental en España, cubriendo la iniciativa privada una parcela todavía muy pequeña.

RESUMEN

En este sentido, tomando como base las conclusiones expuestas anteriormente, en la tabla XII se presenta nuestra visión esquemática de la evolución de la educación ambiental en España, que distingue tres etapas que se hacen coincidir con las tres últimas décadas; puesto que, posiblemente, cada una de ellas compendie aspectos suficientemente característicos para estructurar así dicha evolución.

TABLA XII

Resumen de la evolución de la educación ambiental en España

ETAPA	RESUMEN DE LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN ESPAÑA
Década de los Setenta: *Etapa de Impulso inicial*	Coincide con el retorno de la democracia al país y la apertura y efervescencia del movimiento asociativo que, entre otras cosas, incorpora las reivindicaciones de tipo ambiental, manifestándose especialmente con la eclosión del ecologismo y conservacionismo. En el terreno más estrictamente escolar hay que señalar el resurgir también del Movimiento de Renovación Pedagógica, continuador en relación con el medio ambiente de una rica tradición que abogaba por una educación basada en el contacto y la experiencia del medio, que significará en buena medida lo que podría considerarse el impulso inicial para el resurgir de la educación ambiental en España. Una educación ambiental todavía muy balbuceante y centrada en actuaciones personalistas, sin conexiones institucionales ni con el movimiento internacional que comenzaba a generarse.
Década de los ochenta: *Etapa de Institucionalización*	Se produce durante esta época una institucionalización progresiva de la educación ambiental en España, que es paralela a la creación y desarrollo del Estado de las Autonomías y la consiguiente multiplicación de unidades administrativas relacionadas con medio ambiente. Se generaliza la puesta en marcha y realización de programas y actividades de educación ambiental, así como la creación de equipamientos, sobre todo públicos, como aulas de naturaleza, centros de interpretación o granjas escuela; constatándose además dos acontecimientos fundamentales en este proceso de institucionalización de la educación ambiental, que además suponen el definitivo encuentro con la historia internacional de la educación ambiental: Las «I Jornadas Nacionales de educación ambiental» (Sitges, 1983) y las «II Jornadas Nacionales de educación ambiental» (Valsaín, 1987). Paralelamente se está gestando la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) que, aprobada y publicada en 1990 y en línea con las recomendaciones planteadas en el «Seminario de educación ambiental en el Sistema Educativo» (Navas del Marqués, 1988), incorpora definitivamente la educación ambiental como tema transversal dentro del curriculum en el sistema educativo español.

TABLA XII *(continuación)*

Resumen de la evolución de la educación ambiental en España

ETAPA	RESUMEN DE LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN ESPAÑA
Década de los noventa: *Etapa de Consolidación y Planteamiento Crítico*	Por un lado, en esta época, la educación ambiental en España parece consolidarse claramente, ya que se estabiliza definitivamente en las instituciones y el sistema educativo formal; y su situación general en el país permite constatar esta consolidación: proliferan los Congresos y Jornadas de educación ambiental, tanto de ámbito estatal como autonómico y local; se promueven y desarrollan numerosos programas y actividades relacionados con la educación ambiental, sobre todo desde las administraciones y el sistema educativo, pero incluso también desde asociaciones ciudadanas y privadas; se promueven, también, y cada vez más desde el ámbito privado, equipamientos y servicios de educación ambiental; y la «literatura» relacionada con la educación ambiental experimenta un crecimiento continuo, con el correspondiente aumento, también, de calidad y prestigio. Pero, por otro lado, también especialmente a medida que avanza esta década y a pesar de esa innegable expansión y afianzamiento de la educación ambiental, se fortalece, asimismo, un claro proceso de planteamiento crítico, que implica, por ejemplo, el reconocimiento de su alcance todavía limitado y de su escasa contribución a la resolución efectiva de problemas. En este sentido, esta revisión crítica lleva a exigir criterios y parámetros de calidad en los programas y actividades de educación ambiental, evidenciando la necesidad de que la educación ambiental se haga extensible a toda la sociedad (ya que hasta el momento sus principales destinatarios han sido los escolares) y se conecte con la gestión ambiental y el mundo productivo, profundizando y desarrollando principios para la sostenibilidad.

ANEXO I

Tesis doctorales

SALORD, R.: *Ecología y Educación.* Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universitat Autónoma de Barcelona, 1978. Director: Dr. Alejandro Sanvisens Marfull.

NOVO, M.: *La educación ambiental.* Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1984. Director: Dr. Ricardo Marín Ibáñez.

MARTIN, E.: *La representación espacial del entorno en los niños. Una comparación entre el medio urbano y el medio rural.* Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid, 1985. Director: Dr. Juan Delval Merino.

SUREDA, J.: *Contribución a los estudios educativo-ambientales: bases para una Pedagogía Ambiental.* Dpto. de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universitat de las Islas Baleares, 1985. Director: Dr. Antonio José Colom Cañellas.

MEAZA, G.: *Experiencia didáctica de geografía de campo en el Bachillerato terminal. De la sensibilidad percepcional a la valoración científica del paisaje integrado del País Vasco.* Departamento de Geografía. Universidad del País Vasco, 1986. Director: Dr. Eduardo Martínez de Pisón.

MARTÍNEZ, J.: *El principio pedagógico de la conexión pedagógica de la escuela al entorno: un ejemplo de la relación teoría-práctica en el conocimiento profesional del profesor.* Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia, 1987.

DE LUCIO, J. V.: *Interpretación del medio y educación ambiental. Análisis automático de actitudes ambientales.* Departamento de Ecología. Facultad de Ciencias. Universidad Autónoma de Madrid, 1989. Director: Dr. Fernando González Bernáldez.

MOSQUERA, M. J.: *La educación ambiental en España: actuación y realizaciones de las Administraciones Públicas (estatal y autonómicas).* Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela, 1989. Director: Dr. José Antonio Caride Gómez.

PALACIOS, D.: *Propuesta de un método para la Didáctica de la Geografía Física a través del trabajo de campo: la indagación.* Departamento de Geografía. Facultad de Geografía e Historia. Universidad de La Laguna, 1989. Director: Dr. Eduardo Martínez de Pisón.

PRATS, C.: *Análisi de l'impacte d'une exposicio d'ecología i studi experimental del seu afecte en l'adquisicio de coneixements.* Departamento de Ecología. Facultadd de Biología. Universidad Autónoma de Barcelona, 1989. Director: Dr. Ramón Margalef López.

BENAYAS, J.: *Paisaje y educación ambiental. Evaluación de cambios de actitudes hacia el entorno.* Departamento de Ecología. Facultad de Ciencias. Universidad Autónoma de Madrid, 1990. Director: Dr. Fernando González Bernáldez.

GIMÉNEZ, L.: *La educación ambiental en la Región de Murcia. Situación y perspectivas.* Departamento de Curriculum e Investigación Educativa. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Murcia, 1992. Directores: Drs. Antonio Viñao Frago y Luis Ramírez Díaz.

SÁNCHEZ, R.: *Las Granjas-Escuela en Castilla y León.* Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, 1992. Director: Dr. José María Hernández Díaz.

ARBURUA, R.: *Educación ambiental y medio ambiente. Propuestas didácticas para una educación hacia el reciclaje.* Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad del País Vasco, 1993. Director: Dr. Félix Etxebarria Balerdi.

FERNÁNDEZ, R.: *La Ecología en la educación ambiental. Influencia del trabajo de campo en el aprendizaje de conceptos y relaciones de Ecología en el Bachillerato.* Departamento de Ecología. Facultad de Biología. Universidad de Santiago de Compostela, 1993. Directora: Dra. Mercedes Casal Jiménez.

GONZÁLEZ, E.: *Horizontes estratégicos de la educación ambiental en México.* Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1993. Director: Dr. Eustaquio Martín Rodríguez.

GUTIÉRREZ, J.: *Criterios metodológicos para la fundamentación y evaluación de la Educación Ambiental no formal.* Departamento de Métodos de Investigación Educativa. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Granada. Directora, 1993. Dra. Leonor Buendía Eisman.

CABEZAS, M. C.: *Nuevas perspectivas didácticas para la enseñanza de la educación ambiental en la escuela. La integración ciencia-vida en el lenguaje ecológico.* Departamento de Didáctica de las Matemáticas e de las Ciencias Experimentales. Facultad de Educación. Universidad de Salamanca, 1994. Director: Dr. Miguel Sánchez Barbudo y Ruiz Tapiador.

ENCABO, A.: *Fundamentos de una educación ambiental para el primer ciclo de Enseñanza Obligatoria (ESO).* Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Murcia, 1994. Director: Dr. Angel González Hernández.

FEBRES, M. E.: *La educación ambiental en las Facultadas de Educación de Venezuela y España. Estudio comparativo y formulación de propuestas.* Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad Complutense de Madrid, 1994. Directora: Dra. María Novo Villaverde.

GARCÍA, J. E.: *Epistemología de la complejidad y enseñanza de la Ecología. El concepto de ecosistema en la Educación Secundaria.* Departamento de Didáctica de las Ciencias. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla, 1995. Director: Dr. Rafael Porlán Ariza.

GONZÁLEZ, Mª P.: *La formación del educador ambiental: análisis histórico y diseño pedagógico.* Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Salamanca, 1995. Directora: Dra. Agueda Rodríguez Cruz.

NANDO, J.: *Detección de creencias y actitudes de los maestros de primaria y profesores de EGB en la Comunidad Valenciana referente a la educación ambiental, como elemento crítico para su implantación en el currículo.* Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universidad de Valencia, 1995. Directores: Drs. Javier García Gómez y Josefina Zabala Erdozain.

NOGUEIRAS, E.: *Diseño Curricular en Ciencias Naturales: la educación ambiental en un territorio urbano.* Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela, 1995. Directora: Dra. Mercedes Suárez Pazos.

SANTIESTEBAN, A.: *La formación permanente del profesorado en educación ambiental: detección de cambios conceptuales, actitudinales y comportamentales resultantes de las actuaciones formativas.* Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Espaciales. Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1995. Director: Dr. Antonio Medina Rivilla.

SUÁREZ, E.: *La explicación de la participación ambiental. Creencias sobre las condiciones ambientales y representación de la acción política.* Departamento de Psicología Cognitiva, Social y Organizacional. Universidad de La Laguna, 1995. Director: Dr. Bernardo Hernández Ruiz.

ALONSO, E.: *Actitudes ante los animales. Implicaciones en el diseño de planes educativos y de conservación.* Departamento de Ecología. Universidad Autónoma de Madrid, 1997. Director: Dr. Javier Benayas del Alamo.

MARTÍNEZ, J. F.: *La educación ambiental en Euskadi, situación y perspectivas.* Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996. Directora: Dra. María Novo Villaverde.

NUEVALOS, C. P.: *Desarrollo moral y valores ambientales.* Departamento de Psicología Básica. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia, 1996. Director: Dr. Esteban Pérez Delgado.

PENA, R.: *La Geografía y la educación ambiental. El estudio del paisaje en el marco de la enseñanza obligatoria.* Departamento de Geografía Física y Análisis Geográfico Regional. Facultad de Geografía e Historia. Universidad de Barcelona, 1996. Director: Dr. Antonio Gómez Ortíz.

ÁLVAREZ, P.: *Formación inicial de profesores en educación ambiental: efectos de una metodología basada en el trabajo con problemas ambientales.* Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Universidad de Granada, 1997. Directores: Drs. Francisco Perales Palacios y Emilia De la Fuente Solana.

DÍAZ DE MARIÑO, E.: *Educación para la conservación: Modelo de gestión en núcleos zoológicos de España.* Departamento de Ecología. Facultad de Ciencias. Universidad

Autónoma de Madrid, 1997. Director: Dr. Javier Benayas del Álamo.

FERNÁNDEZ, J. M.: *Buscar la playa debajo de un adoquín. Una aproximación sociológica a la educación ambiental.* Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Facultad de Educación. Universidad de Murcia, 1997. Director: Dr. Juan Sáez Carreras.

MATAS, A.: *Evaluación de un modelo con juegos de simulación para educación ambiental.* Departamento de Comunicación Audiovisual y publicidad. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga, 1997. Director: Dr. Juan Carlos Tojar Hurtado.

CAMPILLO, M.: *La educación ambiental como tema transversal en la escuela. Inventario de preocupaciones del profesorado de la Comunidad Autónoma de Murcia.* Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Murcia, 1998. Director: Dr. Juan Sáez Carreras.

EZQUERRA, A.: *Elaboración y evaluación de programas de educación ambiental. Aplicación a los equipamientos de la Comunidad de Madrid.* Departamento de Ingeniería Forestal. Escuela Superior de Ingenieros de Montes. Universidad Politécnica de Madrid, 1998. Director: Dra. Isabel Otero Pastor.

IGLESIAS, M. A.: *La educación ambiental en la Administración Pública Local: diez estudios de caso en Galicia.* Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela, 1998. Director: Dr. José A. Caride Gómez.

MARTÍNEZ, Mª P.: *Las actitudes de los maestros en formación inicial de la Comunidad Valenciana hacia el Medio Ambiente.* Departamento de Teoría de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia, 1998. Director: Dr. Juan Escámez Sánchez.

REVERT, V.: *Voluntariado en educación ambiental. Intervención educativa en sistemas naturales y urbanos.* Departamento de Teoría de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia, 1998. Directora: Dra. Pilar Aznar Minguet.

MILÁ, C. Mª: *Proposta d'un model per afavorir la transferencia l'aprenentatge en Educació Ambiental.* Departamento de Didáctica de la Matemática i de las Ciencies Experimentales. Universidad Autónoma de Barcelona, 1999. Directora: Dra. Neus Sanmartí Puig.

BIBLIOGRAFÍA

ARAGONÉS, J. I.; AMÉRIGO, Mª; VADILLO, L.: «La situación española. Evolución de la Educación Ambiental en el nivel estatal y autonómico», en *Bases para una Estrategia de Educación Ambiental. Bloque A: Introducción General a la Educación Ambiental.* Documento presentado en las «III Jornadas de Educación Ambiental». Pamplona, 10-12 de diciembre de 1998.

BENAYAS, J.: «La investigación en Educación Ambiental. Análisis de las tesis leídas en España», en *Actas del Congreso Internacional de Estratexias e Prácticas en Educación Ambiental. Ponencias,* Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 1996, pp. 293-308.

— «La Investigación en Educación Ambiental, estado actual de la cuestión», en J. GUTIERREZ; J. PERALES; J. BENAYAS y S. CALVO (Eds.): *Líneas de Investigación en Educación Ambiental,* Granada, Sur de Ediciones, 1997, pp. 39-49.

GIL, D.: «Diez años de investigación en didáctica de las ciencias: realizaciones y perspectivas», en *Enseñanza de las Ciencias,* 12, 2 (1997), pp. 154-164.

HERRERO MOLINO, C. (Coord.): «La Educación Ambiental en España, en 1987. Balance y perspectivas», en *Educación Ambiental: Situación Española y Estrategia Internacional,* Madrid, MOPU, 1989, pp. 85-165.

LÓPEZ CALAFÍ, J.; CARREÑO, S.; DE LA GUARDIA, M.: «Estudio bibliométrico de la evolución de la revista «Enseñanza de las Ciencias» a partir de las fuentes de información», en *Enseñanza de las Ciencias,* 16, 3 (1998), pp. 485-498.

LÓPEZ RODRIGUEZ, R.; DÍAZ, J.; JIMÉNEZ, Mª P.; GARCÍA-RODEJA, I.: «Educación Ambiental: ¿dentro o fuera de la didáctica de las Ciencias?», en P. CAÑAL, (Ed. Lit.); M. MANZANARES; J. GARCÍA; P. CAÑAL (Coord.): *Biología y Educación Ambiental. IV Encuentros Europeos de Didáctica de la Biología,* pp. 35-42, 1996.

MINISTERIO DE MEDIO AMBIENTE: *Seminarios Permanentes de Educación Ambiental,* Madrid, Dirección General de Calidad y Evaluación Ambiental, 1996.

MOPU: *Segundas Jornadas de Educación Ambiental (Valsaín, 1987),* Volumen I, II, III, Madrid, Dirección General de Medio Ambiente, 1989-a.

— *Educación Ambiental. Situación Española y Estrategia internacional,* Madrid, Dirección General de Medio Ambiente, 1989-b.

MOREIRA, M. A.: «Diez años de la revista «Enseñanza de las Ciencias»: de una ilusión a una realidad», en *Enseñanza de las Ciencias,* 12, 2 (1994), pp. 147-153.

NOVO, Mª: *Bases para una Estrategia Española de Educación Ambiental,* Madrid, ICONA, 1993.

LA EDUCACIÓN EN TENERIFE DURANTE EL ANTIGUO RÉGIMEN (S. XVIII): ENTRE EL ESTATISMO MEDIEVAL Y EL PSEUDORREFORMISMO BORBÓNICO

MANUEL FERRAZ LORENZO (*)

RESUMEN. El trabajo que presentamos trata de investigar, analizar e interpretar los entresijos de la sociedad tinerfeña durante el siglo XVIII, con especial énfasis en las propuestas de tipo escolar a favor de la instrucción y de la cultura ilustradas. Tras el desarrollo del mismo, hemos podido comprobar cómo las pautas educativas teorizadas y establecidas poco tuvieron que ver con aquella idea ampliamente expresada, relativa al desinterés y altruismo públicos. Tampoco se convirtieron –ni lo pretendieron– en mecanismo de desgaste social del sistema estamental y de su red de privilegios, sino que desempeñaron el papel de anclaje en el emergente juego político y las nuevas normas y valores propios de la mentalidad finisecular del setecientos. Desde dichas escuelas, creadas y tuteladas por la Real Sociedad Económica de Amigos del País en el municipio de La Laguna, el rearme ideológico fue más propicio, si cabe, para hacer llegar a todos los sectores sociales la política despótica y realenga del momento. Tenerife, como «isla adyacente», se convirtió también en un eslabón más de aquella cadena de endeble y efímero reformismo dieciochesco.

ABSTRACT. This work tries to investigate, analyze and interpret the ins and outs of Tenerife's society during the 18th Century. We put the emphasis, particularly, in school proposals in favour of erudite education and culture. After developing this work, we have realized that the theorized and established educational model had little to do with that widely expressed idea relating to unselfishness and altruism. It neither became –nor pretended to be– a mechanism for the social decline of the class system and its net of privileges; otherwise, it undertook a role of anchorage in the emerging political game and the new rules and values coherent with the mentality of turn of the century. From these schools created and supervised by the «Real Sociedad Económica de Amigos del País» in the municipal area of La Laguna, the ideological recharging was more likely, if anything, to introduce the despotic and monarchical politics of the moment to all the social strata. Tenerife as an adjacent island became as well one more link of that chain of weak and ephemeral eighteenth century reformism.

(*) Universidad de La Laguna.

Fecha de entrada: 19-11-2001 Fecha de aceptación: 11-02-2002

El examen en romance del sistema cartesiano y Philosofia Corpuscular y los argumentos contra él, confieso que me agradan, porque no son materias éstas para entregar al vulgo de seculares y de gentes inconsideradas para que los traten y registren con ojos que no penetren en las sutilezas dogmáticas y escolásticas y de ello resulta más bien daño que provecho [...]. Yo no sé en qué siglo hemos nacido de gente tan incrédula y arrojada.

(M. Fernández Sidrón, 1735).

El que conoce la gran necesidad que tenemos de maestros hábiles, capaces de enseñar a leer y escribir bien e imagina que ésta se podría remediar introduciendo en el País una nueva orden religiosa, es fértil en recursos; pero quizás no es muy político, ni entiende los verdaderos intereses de la Patria. Tenerife no se halla ciertamente en estado de hacer unos esfuerzos tan gravosos, que acaso haría saltar en pedazos el resorte tan sobrenatural que sostiene el demasiado peso que la oprime. Así, dejándonos de ideas, verdaderamente magníficas, pero buenas para otros siglos, tengamos la prudencia de pensar en el asunto con más economía y menos entusiasmo.

(J. de Viera y Clavijo, 1764[1]).

Como se sabe, el siglo XVIII se inicia en el Estado español con el cambio de dinastía protagonizado por los Borbones, en cuya vara de mando se mantienen de manera inalterable las estructuras del Antiguo Régimen, como consecuencia del enorme poder acumulado en manos de nobleza e iglesia y de la incapacidad mostrada por la incipiente burguesía para aliarse con el pueblo o atraérselo socialmente con el fin de hacer valer su despuntante capacidad hegemónica. En lugar de atacar los fundamentos de la aristocracia y del clero, como sucedió en la mayor parte de los Estados europeos más proclives a modificar sus respectivas estructuras sociales de carácter feudal, los representantes económicos y las autoridades políticas optaron por pactar acuerdos que frenaran el desarrollo del capitalismo en emergencia, dando origen a lo que en el siglo XIX se convertiría en una cómoda y deseable relación oligárquica entre nobleza y burguesía[2].

Esta política de marcado carácter estamental, agravada aún más si cabe en el Archipiélago al incorporarse tardíamente y en condiciones desventajosas a la modernidad, determinó el secular estancamiento de la mayor parte de los sectores

---

(1) Para el tema que se trata se recomiendan los siguientes libros: A.-M. Bernal: «Canarias y su historia: la obra singular de Viera y Clavijo», en VV.AA.: *Serta Gratulatoria in honorem Juan Régulo Pérez.* Vol. III, Universidad de La Laguna, 1987, pp. 257-265. J. de Viera y Clavijo: *El Síndico Personero General. Obra patriótica, escrita periódicamente en la Ciudad de La Laguna.* Edición, estudio introductorio y notas de O. Negrín Fajardo. Ediciones del Cabildo Insular de Gran Canaria, Las Palmas, 1994.

(2) De un modo tan gráfico e irónico lo ha expresado Eduardo Fioravanti: «Como toda hija "mal nacida", la oligarquía española es el fruto de un adulterio secular entre los aristócratas parasitarios y una burguesía mercantil y financiera. Sin embargo, la cita para ese coito histórico se frustró en el siglo XVIII, ya que la nobleza feudal, temerosa de perder sus privilegios y rasgar sus vestiduras, alargó su supremacía absoluta hasta bien entrado el XIX...». *Monthly Review,* diciembre de 1978 y enero de 1979, vol. 2, núms. 5/6, p. 3.

de la población, que apenas notaron diferencias en las miserables condiciones de vida económicas y sociales sufridas entonces con respecto a las sufridas por sus más lejanos antepasados. Tengamos presente que la recuperación económica de las Islas había tenido lugar a lo largo del siglo XVII debido a la venta de malvasía al extranjero (sobre todo a Inglaterra); pero a finales de dicha centuria y a lo largo de casi todo el siglo XVIII dicho modelo mostró los síntomas de una grave recesión determinada por la incapacidad de los caldos canarios de competir con la creciente oferta vinícola lusitana y peninsular. La crisis fue muy severa y sólo cambió a finales del setecientos al aparecer un nuevo producto, la barrilla, adquirida por la industria textil americana y europea con intención de obtener sosa natural destinada a la elaboración de vidrios y jabones. Durante esta etapa histórica, además, la emigración a América desempeñó un importante papel como válvula de escape en el equilibrio social y demográfico; no debemos soslayar la sangría poblacional que para el Archipiélago tuvo la *Real Cédula de 25 de mayo de 1678* (y que perduró hasta 1778), comúnmente denominada «impuesto de sangre», por la que cinco familias debían viajar a Santo Domingo, Puerto Rico y demás colonias americanas, con la intención de poblarlas, a cambio de poder exportar 100 toneladas de mercancías[3].

En este panorama desolador, sólo las iniciativas de hombres ilustrados en el poder o próximos a éste marcarían un aparente revulsivo en el devenir de los acontecimientos políticos y de los procesos sociales a finales del dieciocho, aunque nuestro tema de atención sea preferentemente el educativo y cultural. Antes, sin embargo, debemos valorar lo ocurrido durante la mayor parte del siglo, de acendrado predominio feudal y de atávicos tintes escolásticos en las ideas y en las prácticas diseñadas en torno a la transmisión de los conocimientos y los saberes.

LA EDUCACIÓN DURANTE LA LARGA ETAPA ESTAMENTAL DIECIOCHESCA

Como acertadamente ha expuesto el profesor M. de Puelles Benítez para el caso del Estado español, «resulta obvio afirmar que, en rigor, no puede hablarse de la existencia de un sistema educativo, en especial por lo que respecta a la educación elemental y secundaria. La estructura social del siglo XVIII [...] es claramente estamental y, por ello, la educación no puede recibir un tratamiento nacional. De hecho, la educación está en manos de la Iglesia»[4]. En el caso de Canarias, esta constatación se hace más evidente por las limitaciones impuestas por la situación económica vigente, por la despreocupación mostrada por los cabildos para contratar profesionales que quisieran dedicarse a la enseñanza y por el efecto llamada de las órdenes religiosas instaladas en las islas (sobre todo en la de Tenerife) desde comienzos del siglo XVI, entre cuyas funciones tenían la de impartir sus escasos y sacrosantos saberes a la población[5].

---

(3) Vid. A. M. Macías Hernández: «Canarias en el siglo XVIII: una sociedad en crisis», en R. Fernández (ed.): *España en el siglo XVIII. Homenaje a Pierre Vilar.* Barcelona, Crítica-Gijalbo, 1985, pp. 413-433; J. Hernández García: *El «tributo de sangre». Cinco familias canarias a cambio de cien toneladas de mercancías que se exporten a América.* Tenerife, Centro de la Cultura Popular Canaria, 1984.

(4) M. de Puelles Benítez: *Educación e ideología en la España contemporánea.* Barcelona, Editorial Labor, 1980, p. 22.

(5) Es necesario especificar que a lo largo del siglo XVIII hubo en Canarias un total de 45 órdenes religiosas de hombre, correspondiendo 27 de ellas a Tenerife; le seguía Gran Canaria a mucha distancia con ocho.

Así pues, hasta finales del siglo XVIII, las prácticas educativas –por llamar así al rutinarismo memorístico en los contenidos y al autoritarismo disciplinario en las formas– se habían circunscrito a las escasas escuelas conventuales y parroquiales que, desde la finalización de la conquista y las primeras etapas de la colonización, se introdujeron en Canarias para someter a la población y difundir las normas, los valores y los comportamientos, propios de las formas culturales, políticas y sociales castellanas[6]. Una educación extremadamente individualista, escolástica y dogmática, espiritual y abstracta, que se reducía –según el propio escribano del Cabildo– a «questiones secas e inútiles» y que, por lo mismo, se mostraba tan anacrónica y tan escasamente sugerente que «aficionaba poco a los estudiantes». Así se expresaba el Ayuntamiento a través de sus responsables en súplica al Rey:

> ... Es cosa triste Señor, que mientras en el glorioso Reynado de V.M. que hará epoca en la Historia de España, se protexen con especial cuidado las letras, se animan las Artes, se estiman los Talentos, y se vé hacer á la Razón aquellos grandes progresos con que se honra la Nacion, y se reciente toda la Monarquía del influxo de un siglo caracterizado con el nombre de *Siglo de las luces, y de la humanidad,* estén todavía los fieles vasallos de V.M. en Tenerife tan atrazados, como que carecen de todo genero de universidad, colegio, seminario o casa de estudio, y por consiguiente condenados sus ingenios a la ignorancia, a la inacción y a la falta de ideas justas, sin las quales no puede ser agradable la sociedad, ni estar floreciente la República[7].

Y es que las enseñanzas ofrecidas por las órdenes religiosas en Canarias fueron decayendo progresivamente, a pesar, por ejemplo, del intento de los agustinos por renovar sus contenidos y metodologías trayendo a sus mejores maestros de Sevilla y de Baeza. Las rivalidades entre éstos y los dominicos de Las Palmas determinaron que la Universidad que los primeros levantaron en La Laguna en 1744 a raíz de la Bula *Aeternae Sapientiae Consilio* de Benedicto XIV cerrase sus puertas tres años más tarde, en 1747, como consecuencia de la *Real Cédula de Fernando VI* dictada el 4 de diciembre. Con esta medida política, se cercenaba la posibilidad de ofrecer estudios superiores de Gramática, Lógica, Filosofía, Matemáticas, Teología escolástica y moral, Medicina y Derecho civil y canónico en la ciudad de La Laguna; a cambio, se adquiría el compromiso de erigir un seminario eclesiástico bajo la dirección espiritual de los dominicos en Las Palmas[8].

No cambiaron las cosas, en lo que a calidad en la enseñanza respecta, con las prácticas docentes promovidas por los franciscanos, repletas de dogmatismos

---

(6) M. Ferraz Lorenzo: «Origen y desarrollo de las modalidades educativas parroquial y conventual en Canarias (s. XVI y XVII). *XIV Coloquio de Historia Canario-Americana.* Celebrado en Las Palmas de Gran Canaria del 16 al 20 de octubre de 2000. Próxima publicación del Cabildo de Gran Canaria y la Casa de Colón.

(7) *Súplica del Ayuntamiento al Rey acerca de la Enseñanza.* Firmada en la ciudad de La Laguna, por D. Agustín Gabriel del Castillo Ruiz de Vergara, Lope Antonio de la Guerra y Peña y D. Mateo Fonseca de la Serna, ante D. Gabriel del Alamo y Viera, escribano del Cabildo. 10 de mayo de 1767.

El encabezado rezaba de la siguiente manera: «La Isla de Tenerife, una de las Canarias, recurre a la Piedad de V.M. a exponer, penetrada del mayor respeto, qual es la lastimosa situación en que se halla su literatura por falta de Maestros habiles, para cultivar los entendimientos en las ciencias mas utiles ala Republica, y ala Iglesia, y la necesidad de que V.M. ponga en ella alguna leve señal de su Real Protección...». Archivo de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Tenerife (de ahora en adelante ARSEAPT), legajo 18.

(8) J. de Viera y Clavijo: *Noticias de la Historia General de las Islas Canarias.* La edición original data de 1776, la actual de Goya ediciones es de 1982, Santa Cruz de Tenerife, Vol. II, p. 772.

inquisitoriales y de supercherías fantásticas; o las de los jesuitas reservadas a las elites insulares rebosantes de disciplina y técnicas mnemónicas. Tampoco los dominicos aportaron novedades dignas de consideración, a pesar de la reforma que en 1761 introdujeron en algunos de los estudios cursados en los conventos de esta provincia. Como sabemos, por mandato de su maestro general fray Juan Tomás de Boxadors, se dispuso que en las enseñanzas de Lógica y de Filosofía no hubiese dictado en las aulas sino que se siguiese el curso de Goudin, hasta tanto no se publicara otro más interesante en el que, al parecer, se trabajaba con cierto ahínco[9].

En los conventos de religiosas –dominicas, bernardas, concepcionistas, agustinas recoletas y clarisas–, las pautas culturales adquiridas por las niñas fueron aún más escasas, elementales y rudimentarias que las obtenidas por los niños en los conventos de hombres. En el de las clarisas, por ejemplo, sólo podían ser admitidas niñas menores de seis años para ser educadas hasta los siete. A partir de esta edad, únicamente se les permitía su formación si deseaban ingresar en la clausura como futuras pupilas, con el fin de alcanzar el noviciado; su educación se reducía al conocimiento de la doctrina católica, al aprendizaje de salmos y misterios y a la práctica de la vida comunitaria y de las buenas costumbres[10].

En síntesis, podemos constatar que la enseñanza en estos recintos religiosos dejó mucho que desear a aquellos padres o tutores que pretendían que sus niños adquirieran un conocimiento mínimamente general acorde con las necesidades sociales de la época. Al parecer, y exceptuando a los agustinos, tampoco las órdenes destinaban a sus mejores maestros para desempeñar semejantes ocupaciones, como así lo hacía saber Bartolomé Antonio Méndez Montaner en una carta escrita a mediados de 1775:

> En los conventos que hay aquí, por ejemplo en los de Santa Cruz, donde hay más de mil niños, sólo hallará Vm. en San Francisco y Santo Domingo, entrambos setenta a ochenta niños, hijos de padres que con más conocimientos saben el bien que les hacen, los demás... están vagando por el pueblo y la Marina...; ponen un fraile (como docente) a quien Dios no crio ni para cuidar de frijoles, que mas, para enseñar a los jóvenes, cuyas almas necesitan de un Maestro y no de un comitre cuya ignorancia auyente a los niños con crueles castigos y ponen a los padres rudos en la firme resolución de no mandar más a sus hijos, para no verlos martirizados[11].

Malos y menos maestros, porque a finales de esta centuria (1790) sólo la mitad de los conventos ubicados en Tenerife mantuvieron las actividades relacionadas con la docencia. Así pues, hubo que recurrir a los enseñantes pagados –en todo o en parte– por las autoridades insulares, para que el tratamiento dispensado a la cultura tomara nuevos bríos. Pero ni siquiera de este modo se produjo un cambio significativo en la concepción que del saber se tuvo a lo largo de esta época. Veamos por qué.

Aunque por acuerdo del Cabildo de 1714 se había nombrado maestro de primeras letras a Francisco Gutiérrez, cuyo salario no sobrepasó el cahíz y medio de trigo, y

---

(9) *Ibidem*, p. 764.

(10) Fray D. Inchaurbe: *Historia de los conventos de Santa Clara de La Laguna y de San Pedro Apóstol y San Cristóbal de Garachico*. Sevilla, Imprenta de San Antonio, 1937, cap. XVIII, p. 160.

(11) Carta dirigida al administrador de Correos de Madrid, Antonio María Martín. Citada por A. Bethencourt Massieu: «La enseñanza en Canarias durante el Antiguo Régimen». Lección pronunciada en el acto de apertura del Curso académico 1984-85. Centro Asociado de la UNED en Las Palmas, 1985, pp. 16 y 17.

que a partir de 1725 había sido designado para el desempeño de las labores docentes el clérigo Domingo Rodríguez con un haber anual de 18 fanegas del mismo cereal, no es menos cierto que también por acuerdo de esta misma institución pero del año 1767 se suprimió oficialmente el cargo. El motivo alegado por parte de los responsables políticos fue el incumplimiento sistemático de los docentes con las tareas que se le habían asignado, si bien por lo expuesto tendemos a pensar que el problema central radicó en la falta de dotación económica que requería semejante servicio social y que estuvo lejos de ser considerado asunto prioritario por parte de las autoridades, ya que nunca estimaron oportuno desviar fondos de otras partidas presupuestarias menos imprescindibles[12]. De ahí que el escribano del Cabildo insistiese en su súplica al monarca sobre la necesidad de asignar un fondo financiero –que bien podía ser el procedente de la extinta Compañía de Jesús– para solventar este tipo de problemas.

> En todas partes hacen las Matemáticas el fondo de los verdaderos estudios, por ser ellas que forman el juicio, le dan peso, y lo ponen en estado de saber las cosas con claridad, método y precisión; pero en Tenerife, Señor, en donde se vive de la Navegación, la Agricultura, y el Comercio, y en donde no hay un maestro público que enseñe las primeras reglas de la Aritmética, ni los elementos de la Geometria, ni los comunes principios de la Nautica, parece indispensable un establecimiento de dichas ciencias que remedie tales necesidades, y esto solo se puede esperar de la grandeza de un Rey sabio que como V.M. desea la felicidad de los Pueblos, quiere que se anime la industria, y procura se destierre la ignorancia, tanto como la ociosidad...[13].

En 1767, tras la expulsión de la Compañía de Jesús, las críticas vertidas a las enseñanzas impartidas por las órdenes religiosas fueron en aumento, por considerar que sus contenidos y metodologías se mantenían estancados, cuando no en un indeseable estado de languidez y anacronismo, y sin posibilidad de competir con los maestros y preceptores seglares «que por oficio e instituto se dedican a la enseñanza y procuran acreditarse para atraer los discípulos y mantener con el producto de su trabajo a su familia».

Un ejemplo claro de ello lo tenemos en Tegueste, donde el sacristán, D. Juan Pérez Sánchez, se dedicaba «a enseñar a leer y escribir a los muchachos» desde, por lo menos, 1787. A sus clases asistían unos 20 alumnos que carecían de todo tipo de medios y materiales –tales como cartillas o muestras– para aprender con un mínimo de aprovechamiento, por lo que recurría a la Económica para ver si coadyuvaba a remediar tales males[14].

Como consecuencia de esta docencia impartida por el clero, reducida fundamentalmente a la enseñanza de la doctrina cristiana y, sólo a veces, a la impartición de elementales nociones de lectura y escritura, planteadas «con poca formalidad» (sic)[15], y

---

(12) Del siguiente modo valoraba este particular la maestra Elisa Darias: «... Las enseñanzas sostenidas por el Cabildo de Tenerife, cuya hacienda municipal nunca fue modelo de tales, seguían por la pendiente de la languidez con claro perjuicio de la niñez y de la juventud...». E. Darias Montesino: *Ojeada histórica sobre la cultura en las Islas Canarias.* Santa Cruz de Tenerife, Librería y tipografía Católica, 1934, p. 57.

(13) *Súplica del Ayuntamiento al Rey...*

(14) *ARSEAPT*, Acta de 14 de enero de 1788.

(15) *ARSEAPT*. RM 130 (20/41), 1776.

En 1792, por ejemplo, para reforzar el carácter católico, apostólico y romano de las enseñanzas, el obispo Antonio Tavira y Almazán (supuestamente jansenista) enviaba una carta pastoral al clero de su diócesis con el siguiente mensaje: «Para que se logre en todos la completa instrucción que deseamos, y que los que por su estado deben enseñar y edificar al Pueblo, sepan como es debido, las reglas de la moral Christiana, y quales son las obli-

dada la finalidad ilustrada consistente en fomentar la educación patriótica para conseguir la prosperidad y la felicidad públicas, en algunos lugares como La Orotava o Santa Cruz se mantuvo la costumbre ancestral de establecer escuelas particulares sostenidas con las suscripciones económicas de los vecinos más pudientes. Esta práctica, amparada, defendida y difundida hasta las últimas consecuencias por parte de los sectores dominantes, lejos de resolver el problema de la incultura general existente lo incrementó considerablemente, al resaltar aún más las diferencias de los grupos que componían la estructura social.

Y ello lo decimos, porque, por ejemplo, la única escuela de primeras letras sostenida con fondos públicos en La Laguna, ubicada en la casa que había pertenecido a la Compañía de Jesús, se encontraba en una situación tan «deplorable», «ruinosa», «lóbrega», «desaseada» (sic) y asistida por una persona tan anciana y enclenque, que incluso el obispo de la Diócesis tras realizarle la visita pertinente no dudó en exclamar, con cierta resignación, que «a este estado se halla reducida la primera enseñanza de esta Capital de Tenerife»[16]. En idéntica situación se hallaban los locales destinados a los estudios de Gramática.

No más halagüeño era el comentario expuesto por Antonio Miguel de los Santos –médico, socio de la Real Sociedad de Ciencias de Sevilla y, por encima de todo, Síndico Personero general de Tenerife– en el Memorial titulado *«Sobre educación de la juventud en estas Islas»*, en el que, tratando de elevar el nivel educativo de las jóvenes huérfanas tan numerosas en la Isla, afirmaba, de manera generalizada, que, «hallándose la educación de la Juventud en esta Isla en el mayor abandono, debe ser una de las primeras miras de este Ilustre Senado el facilitar los medios de reparar su decadencia[17]». Pero su propósito no siempre se consiguió en Tenerife y, menos aún, en las demás islas y zonas periféricas. No es de extrañar, por tanto, que aparecieran iniciativas privadas como las expuestas anteriormente y como la ideada por Pedro de Sosa para Los Genetos de La Laguna, en 1789, que había traído incluso a la maestra desde Gran Canaria para garantizar el celo y la competencia necesarios que la enseñanza de los menores requería. Era una de las escasas propuestas para mitigar lo que el profesor Bethencourt Massieu ha dado en llamar la «infraescolaridad» propia de Canarias, durante el siglo XVIII[18].

Como vemos, las carencias educativas y, especialmente, la falta de súbditos mínimamente alfabetos fue tal, que incluso se

---

gaciones respectivas de su Ministerio, y qual la Santidad de sus funciones, mandamos que en todo Pueblo en que lleguen al número de tres los Eclesiásticos, se tengan Conferencias Eclesiásticas en un día que se fixará de cada semana, las quales han de durar por lo menos dos horas, defendiendo cada uno por su turno y antigüedad, sin que se admita excusa ni pretexto, la Conclusion que le toque, y que se haya fixado anticipadamente, procurando seguir los Autores de mas sana Moral...». *ARSEAPT*. RM 116 (20/37).

(16) *ARSEAPT*. Acta de 10 de mayo de 1788.

(17) A.-M. de los Santos: «Sobre educación de la juventud en estas Islas». 1777. Su modelo educativo, extremadamente utilitario, productivo y servil, se resumía en los siguientes aspectos: «Se las impondría en las labores de su sexo en la costura, la plancha, y el servicio de las casas; y tendría el Pueblo la satisfacción de hallar en aquel depósito unas sirvientas bien educadas, christianas, y recogidas, que deberían acomodarse en las casas mas decentes, con intervención del Administrador que se nombrase, con lo que, las que saliesen darían lugar a otras, que de nuevo fuesen entrando al Hospital».

(18) A. Bethencourt Massieu: «La enseñanza en Tenerife en 1790: situación y plan para financiar la dotación de las escuelas públicas», en *Revista de Historia de Canarias*. La Laguna, T. XXXVIII, núm. 174, Vol. I, 1984-1986, p. 35.

echó de menos la existencia de una escuela pública en el importante núcleo de población de Santa Cruz: ciertamente, en carta enviada en 1792 por el vicario de esta ciudad, Antonio Isidro Toledo, al obispo de la Diócesis de Canarias, Fray Joaquín de Herrera, se hacía referencia a que no existía «ni aun una sola Escuela pública de primeras letras, lo cual es de admirar en un Pueblo de bastante vesindario y concurso, pues el que en los dos Conventos que hay de Sto. Domingo y San Francisco se dé Escuela a algunos Niños *es por mera voluntad y de poca atención*»[19].

La gravedad de la situación no pareció cambiar, habida cuenta de que entrado el siglo XIX algún que otro testamento, como el otorgado en San Juan de la Rambla por el capitán de milicias Manuel Vicente Alonso del Castillo, reflejaba en sus cláusulas la necesidad de destinar parte de la fortuna a perpetuar un maestro, con el fin de que pudiera educar a los jóvenes

> y fomentar dicha instrucción, estando cierto de que si no se verifica llegaría el caso de no encontrarse en dicho lugar una persona que pueda ser Alcalde, Diputado, Personero, y fiel de fechos, por no saber leer y escribir, y lo que es más, no estar instruidos en Doctrina Christiana; al paso que no habrá Ministros que sirvan el Altar por falta de medios para mandar los niños a otros pueblos donde hay escuelas públicas para su enseñanza[20].

No parecía una petición descabellada, pues, la expuesta por el escribano del Cabildo, sino, en todo caso, tardía y un tanto desvaída, si tenemos presente que la población de la Isla era mayoritariamente joven y requería de elementos propios para su aprendizaje, y para su inserción en el inestable y quebradizo marco de relaciones ocupacionales de la época. Así es, Tenerife, que a finales del siglo XVIII poseía un censo de población de alrededor de 62.000 personas, contaba con un tercio, esto es, con algo más de 20.000 personas, que no habían cumplido los 16 años. Lo curioso es destacar que, de éstos, tan sólo 73 casos aparecían incluidos en la estadística como estudiantes, y en ninguno de los empleos contemplados aparecía la profesión de maestro de primeras letras, de licenciado en Filosofía o Teología o de preceptor de Gramática[21]. Se sentaban las bases, por tanto, para promover de forma inmediata los estudios que la Isla requería a través de las políticas generales y las estrategias particulares diseñadas por la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Tenerife.

---

(19) Documento fechado en Santa Cruz de Tenerife el 2 de junio de 1792. Citado por S. Padrón Acosta: «Apuntes históricos sobre la Parroquia Matriz. La enseñanza en Santa Cruz en 1792», en *La Tarde,* Tenerife, 21 de febrero de 1945. La cursiva es nuestra.

Era frecuente encontrarse familias que, para no someter a sus hijos a un aprendizaje sistemático y riguroso que les restara tiempo para dedicar al trabajo productivo, los sacaban de los escasos centros públicos y los enviaban a las escuelas conventuales «porque mientras el Padre está en el coro o embarazado en sus diferentes ocupaciones tienen este rato más de divertimiento y muchos más asuetos y vacaciones...». Informe firmado en La Laguna por Nicolás de Amaral, el 30 de junio de 1801. *ARSEAPT.* Legajo 18.

(20) *ARSEAPT.* RM 130 (20/41), 1816.

(21) No sabemos si en realidad no los había, o es que no los recogía la estadística; lo que sí parece claro es que estaban peor valorados –o al menos importaban menos de cara al cómputo global de profesiones– que los curas, sacristanes, abogados, escribanos, jornaleros, comerciantes, militares, criados, etc. Vid. Instituto Nacional de Estadística: *Censo de 1787 «Floridablanca».* Provincia de Santa Cruz de Tenerife, edición facsímil, Madrid, 1986, p. 543.

LA EDUCACIÓN DURANTE LA EFÍMERA ETAPA ESTAMENTAL ILUSTRADA

Una de las actividades prioritarias y, sin temor a equivocarnos, una de las más emblemáticas, debatidas y controvertidas por parte de la RSEAPT fue la relacionada con la transmisión de determinados conocimientos y saberes, considerados útiles, prácticos y eficaces, en el emergente marco de relaciones sociales, comerciales y artesanales que conformaron la segunda mitad del siglo XVIII. En dicha iniciativa, la Económica lagunera sólo imitaba los modelos previamente elaborados por otras Sociedades europeas o españolas[22], que tan sólo algunos meses antes habían propuesto en sus respectivas juntas favorecer un mayor auge educativo e instructivo, como medio más eficaz de «adelantar cuanto pudiera concernir al bien común» y de apartar a los jóvenes «de los desórdenes que la ociosidad traería consigo». Así pues, intentando buscar la adecuada utilidad que requería la educación y la conveniente docilidad que convenía a los educandos[23] a través del auxilio de un Estado menos providencial y más proveedor e intervencionista que el de épocas anteriores, se pretendía impulsar el desarrollo de industrias y oficios que reemplazaran los quehaceres arcaicos y estériles de antaño, para situarlos al servicio del incipiente proceso de despegue económico que demandaban los sectores de la aristocracia reformista de la Isla. Tengamos presente que, en este sentido, ya se había manifestado desde 1775 Pedro Rodríguez de Campomanes, al considerar más oportuna la creación, desarrollo y enseñanza de todo lo concerniente a las agujas de coser, que la tan comentada, seguida y defendida lógica aristotélica[24].

A continuación veremos cuál fue el nivel de los debates suscitados y de las gestiones realizadas por los miembros de la Sociedad Económica para contribuir al desarrollo de las letras, de las ciencias y de la industria en la Isla de Tenerife, intentando comprobar, también, cómo se concretaron tales iniciativas con el establecimiento de sus particulares escuelas patrióticas.

PROYECTOS Y REALIZACIONES DE LA RSEAPT

Al margen de las propuestas elaboradas por los miembros de la Tertulia de Nava en la

---

(22) Sin remontarnos a los precedentes europeos de Bretaña, Berna, París, Dublín, etc., la de Tenerife ocupaba cronológicamente el puesto 19 de las 96 Sociedades Económicas que presentaron su solicitud de inscripción entre 1763 y 1805. Algunas de las creadas con cierta anticipación y que sirvieron de modelo a las restantes establecidas en el Estado, fueron, por ejemplo, la Bascongada, la Matritense o la Sevillana. Para su estudio pueden consultarse los siguientes trabajos monográficos: M.ª T. Recarte Barriola: *Ilustración vasca y renovación educativa: La Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País.* Ed. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca y Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País, 1990; O. Negrín Fajardo: *Ilustración y Educación. La Sociedad Económica Matritense.* Madrid, Editora Nacional, 1984; y M.ª C. Calderón España: *La Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País: su proyección educativa (1775-1900).* Universidad de Sevilla, 1993.

(23) Los adjetivos «útil» y «dócil» ya han sido ampliamente analizados por la profesora Julia Varela, en un excelente trabajo sobre esta temática. Cfr. J. Varela: «La Educación Ilustrada o como fabricar sujetos dóciles y útiles», en VV.AA: *La Educación en la Ilustración Española. Revista de Educación.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1988, pp. 245-274.

(24) *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento.* Madrid, p. 35. Citado por J. Sarrailh: *La España Ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII.* Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1985 (la primera edición en francés data de 1954), p. 186; y, también, por Gonzalo Anes: *El Antiguo Régimen: Los Borbones.* Madrid, Alianza Universidad, 1979, pp. 450-451.

ciudad de La Laguna durante la década de los sesenta, en donde el tema educativo –en sentido amplio y en su versión más secularizadora, abanderada por el clérigo e historiador J. de Viera y Clavijo– tuvo un carácter preponderante, la primera referencia que debemos apuntar como aportación por parte de la RSEAPT estuvo recogida en sus propios estatutos fundacionales redactados en 1777 y publicados en Madrid dos años después[25]. En efecto, ya en el título I, punto VI, se hacía una mención especial a los profesores, a los que a partir de entonces se les excluía de pagar la cuota de cuatro pesos anuales «en consideración a sus menores fondos, y a la necesidad de sus luces y experiencias para cumplir debidamente el Instituto». Era la primera mención realizada a los docentes «sobresalientes» (sic), a los que, por cierto, se les equiparaba a los religiosos de las órdenes regulares, valorándolos positivamente no por su estatus económico, ni siquiera por su origen o reputación social ni gracia divina, sino por su acreditación académica y profesional.

De manera más explícita se hacía honor a la labor educativa en el título XIV, dedicado en exclusiva a las escuelas. Siguiendo con la idea expresada en las páginas anteriores de favorecer la industria y los oficios, contenida originariamente en el *Discurso sobre el fomento de la industria popular* de 1774 y en el *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento* de 1775, ambos del polifacético Campomanes, se recogía en la letra de los estatutos la necesidad de crear Escuelas Patrióticas, donde, además de impulsar la educación e instrucción de la juventud, se impartieran conocimientos de Máquina, Dibujo, hilazas y principios matemáticos. Era la plasmación sobre el papel y para el caso de Tenerife del *desideratum* expresado por el Fiscal del Consejo de Castilla para todo el reino.

Modelo educativo para el aprendizaje de los nobles

Aunque la Sociedad Económica, como se verá más adelante, se propuso dotar de escuelas algunos de los barrios más pobres de La Laguna, para evitar los vicios, la ociosidad y la disolución, esto es, «la irreligión, la barbarie y el desorden (...) de quienes se crían sin más ley que sus pasiones», el punto de mira en materia educativa y cultural siempre fue puesto en el refinamiento de hábitos y conductas, considerados como la máxima expresión de la elegancia, la compostura, las buenas maneras, la etiqueta y el ceremonial de la elite económica e ilustrada que frecuentaba sus salones. Así se desprende de las actas de las juntas que, en numerosas ocasiones, abordaban esta temática y que vienen a corroborar las palabras de George Rudé, cuando afirmaba que la Ilustración –a pesar de ser siempre un fenómeno urbano– no acogió a los pobres urbanos[26].

Estimando que la Sociedad Económica debía promover la educación de la nobleza, el amor al rey y a la patria formando buenos socios que conservaran el decoro

(25) Cfr. *Estatutos de la Sociedad Económica de los Amigos del Pays de la ciudad de S. Cristoval de La Laguna, capital de la Isla de Tenerife, una de las Canarias, con Real aprobación y agregación a la de Madrid.* Madrid, Imprenta de Blas Román, año MDCCLXXIX.

(26) «... La Ilustración –expresaba– fue siempre en gran medida un fenómeno urbano (incluso en Francia, los pueblos se vieron afectados de manera marginal); pero había importantes obstáculos que impedían que las ideas llegaran a los pobres urbanos: entre otros, el precio de los libros, el analfabetismo, la hostilidad de la Iglesia y la mala disposición de los aristócratas y de los ricos a dejar que los plebeyos compartieran el lujo de la impiedad, o incluso que adquirieran una instrucción no derivada de la Biblia...». George Rudé: *Europa en el siglo XVIII. La aristocracia y el desafío burgués.* Madrid, Alianza Universidad, 1978, p. 209.

que les era debido por su sangre, sus miembros decidieron seguir el ejemplo de las Sociedades Bascongada, Valenciana, de la Vera y Tudelana, y elaboraron un reglamento que definía las líneas de actuación y el grado de compromiso de los educandos que a sus propias escuelas concurrirían. Así pues, en el acta de 28 de septiembre de 1782, rubricada por dos de sus más destacados miembros[27], se exponía el reglamento que contemplaba este tipo de actividades a realizar.

Para empezar, sólo podían ser aceptados los hijos (varones) de los socios de la Económica o de aquéllos que, aunque no lo fueran, formaran parte de las familias de mayor distinción y se consideraran nobles por notoriedad. La edad para ser admitidos estaba comprendida entre los 7 y los 16 años y debían saber, como requisito previo, doctrina cristiana y leer para continuar sus estudios de Latinidad. Además, su padre (en singular) se comprometía a comprarle los libros que la Sociedad le indicara, a sujetarle a las reglas contenidas en el reglamanto y a vestirlo «en quanto sea posible de generos de la tierra y que el tal Niño manifieste buenas disposiciones y docilidad para aprender».

La solicitud de entrada y su posterior aceptación formaban parte de un ritual selectivo que debía garantizar la pureza del pretendiente. En este sentido, el director estaba obligado a «informarse secretamente de las circunstancias del Niño, y sus padres (en plural), de su docilidad y disposición para aprender». Como vemos, debía quedar asegurado el respeto al reglamento y a sus compañeros, y, una vez demostradas estas cualidades, debía redactar, previo permiso de su padre, la solicitud de entrada que sería convenientemente adjuntada a la fe de bautismo. Tras este formalismo, su candidatura era votada por todos los miembros de la Junta.

Si el pretendiente era admitido, como parecía lógico, tenía la obligación de escribir a los demás alumnos «participandoles ser su compañero, y el día en que deberá ir a la Sociedad». Durante esta sesión, se mantendría de pie y sería presentado por el socio comisionado, que era el miembro elegido por la Económica para que velara por el aprovechamiento y adelantamiento de los niños, haciendo un seguimiento de su desarrollo educativo, bien en la escuela o en su casa particular, y examinándoles de los temas expuestos por el maestro con especial énfasis en el amor que debían tributar al rey y a la patria. Después de oír al secretario y director de la Sociedad, y una vez prometido su acatamiento al reglamento, estaba obligado a abrazar a todos sus compañeros en señal de amistad y unión.

Los alumnos debían ir uniformados y, cuando demostraran su merecimiento a través de la realización de un trabajo presentado el solemne día de la fiesta del Rey, debían llevar también una medalla o escudo de plata pendiente de una cinta blanca (como referencia a la isla de Nivaria) con algunas inscripciones alusivas a la Sociedad tinerfeña. El trabajo o examen debía versar sobre catecismo, ortografía, aritmética, gramática española, oración en español o en latín, cosmografía, geometría, dibujo y matemática. Una vez obtenida la medalla, era obligatorio ponérsela siempre que concurrieran a la Sociedad, debiendo sentarse por estricto orden de antigüedad en la adquisición de la misma[28]. Sólo al cumplir los 16 años

(27) Nos referimos a D. Lope Antonio de la Guerra y Peña, regidor perpetuo de Tenerife, y a D. Guillermo Domingo Vandenheede, capitán de cazadores del regimiento de Güímar. Ambos habían formado parte de la Sociedad desde sus inicios en 1777.

(28) El criterio de la antigüedad fue el más destacado de cuantos se crearon por parte de la RSEAPT para diferenciar y clasificar a los alumnos que asistían a la escuela. Siempre los recién llegados debían plegarse a las

debían dejarla para uso de otros alumnos, ya que ellos pasaban a formar parte de la Económica como socios contribuyentes.

Los días de las grandes funciones vestirían el uniforme de la sociedad bascongada (enteramente azul con cuello carmesí y botones de metal dorados). Además, tendrían un día al año para disfrutar de los juegos y de la diversión pero, eso sí, siempre que tuvieran «algún objeto y fin honesto y útil» y que fueran previamente pactados con los maestros. El sometimiento y control ejercidos sobre los alumnos era pleno por parte de los docentes, de los socios comisionados o de los alumnos mayores (llamados así a los que poseían mayor antigüedad) como se infiere de ésta y de otras iniciativas que expondremos a continuación, y que constatan la idea de que la difusión de la cultura debía hacerse desde el poder como dispensador y orientador de la misma, desterrando cualquier atisbo de espontaneidad o improvisación infantil.

En el caso de que el alumno no respetara los preceptos del reglamento o no cumpliese con las tareas encomendadas, sería reprendido hasta que depusiera su actitud «y de no conocerse enmienda se borrará al incorregible del catálogo de los Alumnos; pues debiendo poner este cuerpo el mayor cuidado en que sus individuos se porten con probidad, honor y decoro conviene apartar de la comunicación de sus alumnos todo exemplo pernicioso».

Por contra, la Sociedad dispondría de premios «cuyo fin es sacar vasallos utiles, y cuidadosos, que sirvan al Rey, y a la Patria con instruccion, amor, honor y modales de persona bien criada, de suerte que se pueda verificar el: virtute insignis et arte». Un libro y una espada se convertirían en la divisa de la sociedad, además de las medallas que para dicha ocasión, y previa convocatoria anual, se tenía previsto conceder. Entre los autores más destacados de los libros que contenían las vitrinas de la Económica, es preciso citar a Platón, Cicerón (del cual se poseían casi todas sus obras), Quintiliano, Tácito, Virgilio, Tito Livio, Suetonio, Horacio, Terencio, Erasmo, Fleury y Tomás de Iriarte.

Éstas eran, a grandes rasgos, las características del proyecto diseñado por los miembros de la Sociedad Económica para contribuir a la grandeza que el país requería desde el ámbito de la educación y las buenas costumbres de la nobleza. Unas prácticas orientadas al refinamiento de hábitos, al acatamiento de las decisiones adoptadas por la autoridad civil y religiosa y, sobre todo, al respeto más absoluto por la figura del monarca considerado santo y seña del sentir patriótico del país, debían quedar plasmadas en el plan de estudios de la Económica lagunera[29]. De este modo, se fomentaba la «educación pública» desde el poder, sin cercenar, ni siquiera refrenar o mermar en lo más mínimo, la actividad privada convertida en piedra angular de cualquier tipo de actividad dieciochesca también en territorio insular.

Insertos en la misma red de privilegios, de retóricos procederes y estilísticos comportamientos, habría que hablar del intento de creación del Seminario de Nobles que, a imitación de lo ocurrido en otras ciudades peninsulares, se quiso fomentar en la Isla. Así es, al igual que aconteció en Madrid, Valencia o Vergara, también en Tenerife se cursó la orden al

---

decisiones de aquéllos que se consideraban veteranos, de tal modo que incluso esta práctica se recogió en el artículo 13 del reglamento.

(29) Incluso, como nos recuerda Sarrailh, más que emplear el adjetivo «patriótico» para hacer referencia al rey, habría que utilizar el de «patriotero» por su especial auxilio de la moral y la religión en su versión más simple y reduccionista. Vid. J. Sarrailh: *La España Ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII...*, p. 381.

comandante general para que, con ayuda de dos personas del Ayuntamiento y otras dos de la Sociedad Económica, se buscara el emplazamiento más idóneo donde pudiera establecerse un «Seminario para la Nobleza y gentes acomodadas de esas Yslas»[30]. Del mismo modo, debían buscarse los medios para organizar las enseñanzas, el número de alumnos que pudieran ser admitidos, la cuantía de la pensión que estaban obligados a satisfacer anualmente, el salario de Maestros y criados, los muebles indispensables para semejante actividad, etc.

Pero la realidad social peninsular, al menos en las grandes ciudades, distaba de ser la misma que la del Archipiélago, y aquellas enseñanzas para selectos y refinados sectores basadas en el aprendizaje de las primeras letras, la Gramática y Ortografía castellanas, Gramática Latina, Retórica, Poética, Lógica, Matemáticas, Dibujo y Física experimental, no caló en un contexto como el insular en el que, según palabras del profesor A. Macías, «es durante el siglo XVIII cuando se alcanzan las mayores cotas de miseria y tensión social»[31]. No perdamos de vista, además, que sólo dos años después muere el monarca reformista y al año siguiente se inicia la toma del poder en la Francia revolucionaria por parte de la burguesía; ante semejantes circunstancias no convenía, pues, que la nobleza despuntara al margen de otros sectores sociales como había ocurrido hasta entonces. De hecho, el único seminario que se creó en este período fue el Conciliar fundado en Las Palmas y destinado a la preparación del clero secular, como compensación de la desaparecida universidad agustiniana ubicada en La Laguna en 1744, tal y como hemos expuesto en las páginas precedentes[32].

Por todo lo que llevamos visto, cuando los *novadores* canarios –si se nos permite la expresión[33]– deciden arbitrar las medidas oportunas para fomentar la educación útil a la sociedad, de carácter integrador y armonizador, no pueden dejar de lado los rudimentos culturales de los sectores más humildes y recelosos de los barrios laguneros y santacruceros.

Modelo educativo para el aprendizaje de los pobres

En efecto, cinco años después de haberse iniciado las prácticas educativas con destino a los niños nobles, considerados futuros soportes del poder hegemónico insular, también se establecen escuelas para los alumnos pobres como ejercicio de aceptación, adaptación y sometimiento respecto de los principios y controles dimanados

(30) *Real Orden solicitando informes para el establecimiento de un Seminario de Nobles.* Madrid, 4 de mayo de 1786.

(31) A. M. Macías Hernández; M. Ojeda Cabrera: *Carlos III y Canarias. Legislación ilustrada y sociedad isleña.* Tenerife, Fundación Insides-CajaCanarias, 1988, Introducción, p. XXXVI.

(32) J. A. Infantes Florido: *Un seminario de su siglo: entre la Inquisición y las luces.* Las Palmas de Gran Canaria, El Museo de Canarias, 1977.

(33) Los novadores, *estricto sensu,* eran hombres de variada procedencia que querían renovar el decaído panorama intelectual del siglo XVIII español. Según Antonio Domínguez, no fueron muchos, ni podemos calificarlos de geniales; sin embargo, escribieron una página interesante de la historia de nuestro pensamiento. Sin ellos, continúa, no hubiera sido posible la posterior generación de ilustrados. A. Domínguez Ortiz: *Sociedad y Estado en el siglo XVIII español.* Barcelona, Ariel, 1976, p. 110.

En Canarias, este término se justifica por sí mismo, ya que la auténtica reforma ilustrada, al menos desde una óptica educativa que trata de hacer converger y de ponderar los aspectos cuantitativos con los cualitativos, no tuvo lugar durante el siglo XVIII, ni siquiera en la primera mitad del XIX, sino de manera intermitente y efímera a partir de 1868.

por la autoridad, con la finalidad de crear un nuevo tipo de hombre acorde con la etapa histórica ilustrada y, por encima de todo, despótica, del momento.

De hecho, en los premios que concedía anualmente la Económica podemos comprobar cómo en la convocatoria de 1786, junto a las distinciones otorgadas a quien propusiese los medios más fáciles y practicables para el aumento y provecho de la pesca de sama en las Islas, a quien realizara la lista más exacta de los frutos y manufacturas comerciables, a quien presentase tres cuartillos de aceite de granilla de uva por procedimientos artesanales propios o a quien hiciese mayor número de taburetes de paja a imitación de los que se importaban, también se especificaba la dotación de una medalla ó 200 reales «al que discurriere el modo más fácil y practicable de establecer en todos los Pueblos de la Isla, escuelas en que se enseñe con formalidad y aprovechamiento el Catecismo, y a leer, escribir y contar»[34].

La respuesta dada a este particular debió ser nula o poco convincente[35], porque escasos meses después, y sin que se hiciera referencia a ningún premio otorgado, fue el vicedirector de la Económica, D. Santiago Francisco Eduardo, quien realmente propuso –pese a la escasez de fondos económicos, como asimismo refería– la creación de cuatro escuelas no en los lugares más alejados de la geografía insular, ni siquiera en las áreas marginales de importantes zonas urbanas de la Isla, sino en la periferia del principal núcleo poblacional de Tenerife, que era La Laguna.

> Muchas veces y por mucho tiempo he considerado con reflexión el abandono en que se expone a los jóvenes en todos los barrios de esta Ciudad, que distan de su centro, y qué remedio se podría aplicar a tan pernicioso descuido; que presisamente propagandose y transmitiéndose sucesivamente, es una carrera la mas corta para la irreligión, la barbarie y el desorden de la República y del estado; no pudiendo esperarse por lo regular otras resultas de quien se crie sin más ley que sus pasiones, y sin otro destino que la ociosidad, madre de los vicios, y origen de la disolución...[36].

Reprochando que fueran los padres los responsables de los «exambres de niños» que desde los tres a los siete años deambulaban por las calles «para sacudirse del peso que le hacen dentro de la casa», realizaba una propuesta o proyecto de creación de escuelas que, 19 días después, era asumida prácticamente en su integridad por los miembros de la Sociedad. La única diferencia digna de señalar consistía en el aumento de dos escuelas para ubicar en Santa Cruz, respecto de las cuatro originariamente propuestas para La Laguna.

Así es, el 27 de enero de 1787, y tras emitir su aceptación los socios y miembros de la RSEAPT, se publicaban las Constituciones (especie de reglamento de funcionamiento interno del que se editaron 200 ejemplares) en las que aparecía el régimen y gobierno de las escuelas de niños y niñas pobres que se consideraba oportuno crear en La Laguna, y, después de algunas deliberaciones como acabamos de exponer, también en la Plaza de Santa

---

(34) *Premios que la Real Sociedad de Amigos del País desta Isla de Tenerife ofrece en el Año de 1786,* p. 5.

(35) Nos aventuramos a hacer esta afirmación, porque la única propuesta sobre un posible plan de enseñanza que hemos localizado está sin firmar y sin fechar, y por su contenido parece de años posteriores. Cfr. «Nullum bonum datum est mentalibus meliens scientia.» *ARSEAPT.* Legajo 18.

(36) *Proyecto para el establecimiento de Escuelas de la primera y principal instrucción de la Juventud que se presenta ala R`Sociedad de Amigos del Pais de esta Ysla de Tenerife, por el substituto Director de este Cuerpo.* 8 de enero de 1787, *ARSEAPT.* Legajo 18.

Cruz[37]. En el texto, redactado como desarrollo de los Estatutos de 1777 y de la propuesta originaria del vicedirector, se establecía la creación de cuatro escuelas o Amigas en los barrios de San Agustín, Calle Empedrada, San Francisco y Tanque de La Laguna, y otras dos –sin especificar ubicación– en el Puerto y Plaza de Santa Cruz.

La instrucción prevista se reducía al aprendizaje memorístico de la Doctrina Christiana –lo que demuestra, una vez más, la enorme influencia y poder que seguía ostentando el clero a finales del XVIII sobre la educación y los comportamientos de sus súbditos[38]– y de algunas labores propias de su sexo, en referencia a las niñas[39]. Además, considerados globalmente los docentes como «expendedores» de los conocimientos que promovían el acatamiento a la ley y el respeto al monarca, eran las Amigas –término, por cierto, cuyas acepciones no siempre fueron positivas[40]– las encargadas de transmitir los contenidos formativos que se programaban en las escuelas, relativos a la lectura, escritura, caligrafía y cuentas.

Para ser seleccionadas entre las distintas candidatas, debían saber leer (y escribir si fuera posible), hilar, coser y trabajar el punto de aguja «acompañando certificación de su respectivo Párroco en que conste de su buena conducta, y que saben Doctrina Christiana con aquella inteligencia que se necesita para enseñarla a sus Discípulos». La tesorería de la Sociedad remuneraría a cada una de estas mujeres con un sueldo (en teoría) de 225 reales de vellón anual, sin menoscabo de las posibles gratificaciones que voluntariamente quisieran aportar las educandas, aspecto éste más que improbable dada la condición de pobreza de las mismas.

Una vez creadas y dotadas económicamente las plazas (en realidad, con las cantidades de 10 reales de plata al mes ó 15 pesos anuales, lo que suponía una auténtica miseria y, por tanto, una gran

---

(37) Vid. *Constituciones formadas por la Real Sociedad de Amigos del País de Tenerife, para el régimen y gobierno de las Escuelas de niños y niñas pobres, que ha determinado establecer en esta Ciudad de La Laguna y Plaza de Santa Cruz, por su Acuerdo de 27 de enero de 1787.* Con licencia otorgada en La Laguna por Miguel Angel Bazzanti, impresor de la Real Sociedad. Año de 1787, 8 páginas.

(38) Del siguiente modo expresa el profesor Gonzalo Anes la idea del profundo enraizamiento religioso: «... Como conclusión de todo lo expuesto, se desprende que el clero español constituía, durante el siglo XVIII, un estamento privilegiado, sin que hubieran mermado, en lo esencial, sus privilegios, tanto por lo débil de las reformas «regalistas» en el terreno de la práctica, como por lo inconmovible de la fe religiosa del pueblo...». Gonzalo Anes: *Op. cit.*, p. 88.

Esta práctica oficial perduró con altibajos, como todos sabemos, hasta la publicación de la Constitución republicana de diciembre de 1931.

(39) Todo ello se hacía en sintonía con lo expresado en la «Ley sobre establecimiento de escuelas gratuitas en Madrid para la educación de niñas y su extensión a los demás pueblos». En el artículo V, punto 1, podemos leer lo siguiente: «Lo primero que enseñarán las Maestras á las niñas serán las Oraciones de la iglesia, la Doctrina Christiana por el método del Catecismo, las máximas de pudor y de buenas costumbres, las obligará á que vayan limpias y aseadas á la Escuela, y se mantengan en ella con modestia y quietud». *Historia de la Educación en España. Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz.* Vol. I. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1985, p. 431.

(40) Si nos atenemos a la definición que del mismo da el *Nuevo Diccionario de la Lengua Castellana* de Rosa y Bouret, editado en París a mediados del siglo XIX, la Amiga, además de ser la maestra de escuela de niñas o el nombre del establecimiento donde se impartía el conocimiento, también podía significar «manceba, concubina, barragana o compañera». En el Maestro, los matices definitorios cambiaban radicalmente: «El hombre que enseña alguna ciencia o algún arte, el sujeto práctico, perito o inteligente en alguna materia, o que la maneja con habilidad y soltura o desembarazo».

desconsideración hacia quienes se dedicaban a estas actividades), la Económica solía colocar edictos en las plazas públicas con el fin de dar a conocer y, por ende, de contratar a aquellas mujeres de buenas costumbres que quisieran optar a los respectivos puestos de trabajo. Habitualmente, pues como ya hemos adelantado algunas no sabían escribir, era el cura párroco de su barrio el que, además de acreditarlas para el empleo, exaltaba sus virtudes morales, eclesiásticas y profesionales. Veamos un ejemplo:

El beneficiado de la Iglesia de la Concepción en La Laguna, en la línea de lo que venían haciendo compañeros suyos de otras parroquias, realizó el siguiente informe o memorial de una de las candidatas:

> Certifico que Josefa García y Mesa destado honesto vecina desta ciudad y feligresía en la calle a espaldas al convento de Padres Agustinos. Ha vivido y vive con recogimiento y buenas notas de su conducta; que está informada en la Doctrina Christiana y se ha exercitado en la escuela a las Niñas y Niños de corta edad y en la labor de sus manos: lo que me consta y es notorio por lo que doy este atestado a pedimento suyo y para los efectos que le convengan[41].

Otras veces, era la misma aspirante –extremadamente necesitada de unos cuantos reales de vellón para poder dar de comer a su familia– quien se dirigía a la Sociedad, enviando el certificado del párroco y una especie de currículum en el que exponía sus habilidades para regentar el cargo[42].

A partir de entonces, y una vez seleccionadas las candidatas por parte de la Sociedad, comenzaban a desempeñar sus tareas como docentes. A fecha de 29 de octubre de 1787, las cinco escuelas creadas en La Laguna (una más de lo previsto establecida en el barrio de San Juan, a cambio, suponemos, de no haberse creado ninguna en la Plaza y Puerto de Santa Cruz)[43] contaban con sus correspondientes Amigas y atendían a un total de 234 menores (159 niñas y 75 niños) comprendidos entre los 3 y 13 años de edad. La escuela más numerosa, según hemos podido comprobar, fue la de la Calle Empedrada, cuya responsable era Luisa García de la Cueva, a la que asistían con bastante irregularidad 50 niñas y 26 niños. La de menor asistencia, al menos durante estos primeros años de actividad, fue la del Barrio de San Francisco, a cargo de Antonia Rita

---

(41) *ARSEAPT*. Legajo 18, documento fechado en la ciudad de La Laguna a 16 de febrero de 1787.

(42) «Ana Medina, viuda, vecina de esta ciudad [...] me presenté a mi respectivo párroco y obtuve el certificado que presento debiendo yo añadir que además de saber leer, hilar, coser y el punto de media, se tambien cortar ropa de Hombres y Mugeres y escribir alguna cosa, como se ve por la firma que es de mi puño, y pretendiendo una de las quatro Escuelas o Amigas de esta capital para la enseñanza de Niños y Niñas de ella a que es reducido dicho Edicto.

A V.S. suplico rendidamente se sirva atender a esta mi representación y proveerme de una de dichas Escuelas...».

Curiosamente, esta mujer que llegaría a ser la Amiga del Barrio de El Tanque, y su compañera María de Jesús, que desempeñaría la docencia en el Barrio de San Francisco, terminarían abandonando sus respectivos cargos por no reportarles ganancias suficientes para poder sobrevivir. Quizás este sea el motivo que justifique la existencia de sólo tres escuelas de niñas en 1792. Vid. *Actas de la RSEAPT*, de 22 de octubre y 20 de noviembre de 1790. Legajo 18.

(43) Aunque a principios de 1787 se mantenían las cuatro escuelas, como apunta Romeu, a partir de octubre de ese mismo año ya se hace referencia a la creación de cinco centros y a la contratación de sus respectivas Amigas. Vid. E. Romeu Palazuelos: *La Económica a través de sus Actas. Años 1776 a 1800*. La Laguna, Publicaciones de la RSEAP, 1970, p. 66; y A. Cioranescu: *Historia de Santa Cruz de Tenerife*. Tomo II, Santa Cruz de Tenerife, CajaCanarias, 1998, p. 517.

de Casares, que contaba con ocho niñas y seis niños[44].

De estos menores, sólo muy pocos se presentaban a los exámenes previstos por la Económica para acreditarles los conocimientos aprendidos, por las reiteradas ausencias que mantenían durante el curso y el bajo nivel adquirido. Ello nos lleva a pensar que la gran mayoría sólo aprendía a rezar y, además, en el caso de las niñas, a coser e hilar, despreciando, como había ocurrido hasta entonces, los rudimentos de la lectura, la escritura y las cuentas, por ser contemplados conocimientos innecesarios y un tanto accesorios en la formación de vasallos prácticos, útiles y, no nos olvidemos, también felices y obedientes.

Cualquiera de las Amigas estaba obligada a admitir en su escuela a todos los niños y niñas pobres de su barrio y, a los que, no siéndolo, quisieran entrar en las mismas a recibir la educación «correspondiente a su sexo». En el contenido referido a la Doctrina Cristiana, lo más destacado fue el aprendizaje de los ejercicios de piedad y religión, puesto que, según se especificaba, «en las escuelas de los países católicos es imprescindible el enlace de estos exercicios con las demás instrucciones de la industria y artes». Todas las clases debían comenzar con el Alabado, Padre Nuestro, Ave María y Credo, dichos en voz alta por alguna niña y repetidos por todos los demás; la finalización era parecida: Salve, Actos de fe, Esperanza, Caridad y Alabado, con guía y repetición como a la entrada. Estas actividades debían ir acompañadas, según los días de la semana, de ejercicios de catecismo, letanía, doctrina, etc. Además de estos preceptos dogmáticos, se iniciaba a niños y niñas en la lectura y sólo a las segundas en labores e hilado o punto de aguja, cuidando escrupulosamente de que no usaran la saliva.

Entre los libros más empleados para la adquisición de los conocimientos, estaban *La ortografía de la Academia* y el *Arte de Escribir* de Palomares, que, si bien habían sido solicitados desde enero de 1780, llegarían a la Económica a lo largo del verano de 1782. Una década después, el socio de mérito de la Económica Bascongada, Joseph de Castro, regalaría a la Sociedad tinerfeña el *Arte de Escribir* del abate Domingo Servidori, *Prevenciones dirigidas a los Maestros sobre el método de enseñar el conocimiento de las letras y su unión en sílabas y dicciones, El compendio del arte de escribir por reglas y sin muestras,* seis cartillas o silabarios y algunas lecciones de Aritmética[45]. A pesar de la importancia que suponía contar con estos tratados y manuales para avanzar en el aprendizaje escolar, algunos de los modelos previstos para que los niños copiaran y mejoraran así su caligrafía dan cuenta de la carga moral que, a finales de siglo y en pleno apogeo de ideas ilustradas, se les quería transmitir: «Nunca te juntes con los malos porque serás otro tal; acompañate con los buenos para ser como ellos; según fuera tu vida sera tu muerte»; o, esta otra: «Las verdades de la Fe, muy amado hijo, son algunas veses agradables al Espiritu humano; no solamente por que Dios las ha revelado y las propone por su Yglesia sino porque quadran a nuestro gusto y las penetramos bien, las entendemos facilmente y son conformes a nuestras inclinaciones...»[46].

---

(44) Las tres restantes se repartían del siguiente modo: María Marrero, maestra del Barrio de San Juan, contaba con 52 niñas y 20 niños; Josefa García de Mesa, docente del barrio de San Agustín, tenía a su cargo 24 niñas y 11 niños, y Juana Remedios, amiga de El Tanque, era responsable de 25 niñas y 12 niños. Las cifras ofrecidas, no obstante, hay que tomarlas con mucho cuidado y en sentido indicativo, pues en numerosas ocasiones se contraponen a otras que hemos considerado menos veraces. *ARSEAPT*. Legajo 18.

(45) *ARSEAPT*. Tomo 16 (22/16). 1 de noviembre de 1793.

(46) La primera no tiene fecha, la segunda data del 25 de octubre de 1788. *ARSEAPT*. Libro 19.

Si bien se descartaba el rigor y la dureza como métodos de adquisición del conocimiento para evitar que las escuelas se convirtieran en «casas de suplicio» (sic), estaba permitido el uso de la palmeta como instrumento corrector. Por si fuera poco, la vigilancia y el control debían estar siempre presentes para garantizar el progreso que experimentaban los alumnos; veamos el siguiente comentario: «Nunca será demasiada la vigilancia de las Maestras para que se observe toda modestia, y cortesanía en el tratamiento entre las discípulas, moderación de palabra, y compostura del cuerpo; haciendo guardar el orden de colocación y de silencio correspondiente, a fin de que se acostumbren al pudor y ocupación en la edad mas adelantada».

Junto a las Amigas, debían velar por el progreso de las enseñanzas –como hombres de confianza de la Sociedad Económica– los Socios Curadores, que en algunos casos desempeñaban el papel de mecenas al sufragar los gastos de la escuela que tuvieron a su cargo; su función consistía básicamente en distribuir los catecismos y cartillas, fijar sobre una tablilla los cantos de Fe, Esperanza y Caridad, visitar un par de veces a la semana y en días indeterminados los locales donde se impartía la enseñanza, vigilar el cumplimiento de las maestras y la asistencia de los discípulos, y «las causas que puedan influir en la falta de adelantamiento, dando cuenta a la Sociedad de lo que observaren, para que ponga remedio, si es posible». En alguna ocasión, incluso, se negaron a pagar a las docentes por considerar que éstas no cumplían correctamente con el trabajo asignado[47].

Con respecto a los exámenes, debemos señalar que era una práctica habitual someter a los alumnos a una serie de ejercicios para fomentar «la emulación y, por consiguiente, sus adelantamientos». No todos eran evaluados por los miembros de la Económica, como ya hemos expuesto, sino aquéllos que habían evidenciado ante sus maestras y socios curadores haber adquirido los conocimientos oportunos. De hecho, ni siquiera una cuarta parte de los alumnos solía asistir a estas pruebas, previstas tanto para los menores de las escuelas de primeras letras como para los alumnos que cursaban estudios de Gramática. Los primeros debían superar unos ejercicios relativos a la realización de obras de mano (coser, bordar, etc.), doctrina cristiana, lectura, escritura y cuentas; cada alumno o alumna, no obstante, se presentaba a la prueba específica de aquellos contenidos que más dominaba para tener más probabilidades de sobresalir en ella. Mientras, los alumnos de Gramática se sometían a lecturas y traducciones de textos en Latín. Los que demostraban saber más, respondiendo de memoria y correctamente a los ejercicios expuestos, eran premiados periódicamente y, con carácter solemne y boato ceremonial, el día del Rey.

Además de estos galardones, como estímulo a la aplicación de los menores en un contexto económico y social en el que pasar hambre era algo habitual y observar la «plaga» de mendigos que vagaban por los pueblos no parecía sorprender a nadie, también estuvo previsto que los socios curadores invirtieran algunos maravedíes en frutas de temporada para regalar a los niños. Por su labor ejemplar y dedicación a la escuela, las Amigas podrían ser igualmente gratificadas o premiadas según las Constituciones.

Se desprende de los documentos consultados que las escuelas tuvieron continuidad y, así, a partir de 1790, por Provisión del Supremo Consejo de Castilla, se

(47) Vid. *ARSEAPT*. Acta de 9 de noviembre de 1793.

aprobaba el acuerdo adoptado por el Ayuntamiento de la Isla con fecha de 3 de junio de 1788, por el cual la asignación de salarios de los maestros de Primeras Letras, ayudantes, y maestros de Latinidad recaía sobre los fondos de sus propios. Esta medida alivió considerablemente la situación económica por la que pasaba el problema de la enseñanza en la Isla, como formalmente hicieron saber sus miembros al obispo de Canarias, Antonio de la Plaza, en agradecimiento a su especial preocupación por este particular y a las gestiones encaminadas a su resolución[48].

Sin embargo, lejos de lo previsto y coincidiendo poco más o menos con la emblemática fecha de la muerte de Carlos III, el número de escuelas y alumnos tendió a la baja; si nos atenemos a los comentarios e informaciones que aparecen en las actas y en los escritos de los socios y responsables de la Sociedad, podemos constatar cómo en 1792 sólo se contabilizan tres escuelas de Amigas: la del barrio de San Agustín, calle Herradores y calle de la Rosada; como compensación aparecen, por primera vez, dos de maestros «creadas a solicitud de esta Sociedad Patriótica»[49]. Otros datos, que constatan este retroceso, indican que en 1795 los discípulos de primeras letras que asistían a las escuelas no superaban la cifra de 106, y los de Latinidad apenas llegaban a 54. A finales de siglo, la Económica casi no se reunía para debatir los problemas económicos, sociales y educativos que con tanto ahínco había abordado algunos años antes, lo que denota el escaso seguimiento realizado a las escuelas, a los docentes y a los alumnos.

Para mediados del siglo XIX, la asistencia fue todavía más reducida como consecuencia de la política estatal de creación de escuelas públicas y el declive por el que atravesó esta institución. De hecho, en 1849, a dos de las escuelas –ya que no aparecen datos de ninguna otra– sólo asistían una docena de niños por maestra[50]. Cuatro años más tarde, la amiga Candelaria Fonseca de Navarro remitía un escrito a la Sociedad en el que exponía el cierre de su establecimiento ante la falta de alumnas, por la competencia y ventajas de otros centros «no en artes de mano, ni en leer y escribir», sino porque las admitían sin tanta formalidad, «a fisca» y, además, descalzas[51]. Así fueron languideciendo, progresivamente, los apoyos de la Sociedad Económica a la educación, sin que, por otra parte, se volviera a hablar de la necesidad de crear escuelas de Marinería, Pilotaje y Dibujo, como en los estatutos y primeros documentos se expresaba[52]. Lo mismo ocurrió con la creación de los estudios de las Matemáticas y, sobre todo, con las escuelas de hilazas que estaban previstas establecerse «para ocupar todo el mugerío ocioso que hay» (sic), y que sólo tomaron impulso en los años 20 del siglo XIX

(48) La carta de agradecimiento estaba firmada por el Marqués de Villanueva del Prado, D. Lorenzo de Montemayor y D. Juan García Cocho de Iriarte el 6 de julio de 1790. La respuesta del Obispo de Canarias estaba rubricada en fecha de 9 de agosto del mismo año. *ARSEAPT*. Legajo 18.

(49) Sus maestros fueron Manuel de Losada y Gerónimo Rodríguez. Con destino a la escuela de niños pobres de este último, y con fecha de 30 de mayo de 1792, la Económica había donado 11 ejemplares de la obra *Parábolas moralizadas.*

(50) *ARSEAPT*. Legajo 19, noviembre de 1849.

(51) *Ibidem,* 15 de octubre de 1853.

(52) Debemos precisar que la Escuela de Pilotaje y Marinería concitó grandes debates a comienzo de la década de los ochenta; véase, si no, el acta de 28 de mayo de 1781. Con respecto a la «Academia de Dibujo» (sic), digamos que no sólo se creó, sino que se dotó de mesas y velones para su alumbrado; sin embargo, tales afanes en los comienzos (1787) se tornaron en decadencia y ocaso pocos años después.

pese a la insistencia con que fueron concebidas desde 1777.

CONCLUSIONES: DEL DESPOTISMO PARA TODOS, A LA ILUSTRACIÓN DE UNOS CUANTOS

Al margen del debate suscitado desde hace algunas décadas en torno a si hubo Ilustración o sólo ilustrados en España y, por derivación, en Canarias[53], sería injusto y carente de rigor no reconocer la ingente labor educativa que –pese a sus «limitaciones presupuestarias» y a su enorme sentir como sector dominante y minoritario– desarrollaron los integrantes *ilustrados* de la RSEAP de Tenerife en el último cuarto del siglo XVIII, para fomentar el aprendizaje de las ciencias, de las artes y de las letras. Tengamos presente que algunos años más tarde, concretamente en 1804, sólo existían seis escuelas públicas en todo el Archipiélago, lo que indica a las claras que fue más importante el esfuerzo realizado por los miembros de esta Sociedad aristocrática y patriótica que por las «patrióticas» autoridades civiles, militares y religiosas de entonces que siguieron apegadas a la consigna caduca de frenar la difusión de la cultura y el acceso a la educación. Pero, eso sí, digámoslo de una vez, un esfuerzo realizado con vocación de regular los estudios y de mostrar los flancos del saber y de las nuevas metodologías, para cumplir los objetivos económicos, políticos y sociales marcados por el poder; se suponía que ello coadyuvaría a sanear moralmente la sociedad en una etapa de cambios ponderados y limitados, que no debían poner en entredicho el predomino jerárquico y estamental de antaño.

Sin embargo, además de ser una época de proyectos y de ilusiones, de retoques y ambiciones, de ilustrados y contrailustrados, también lo fue de especulaciones e indecisiones, de desaciertos y errores, de manejos y colusiones. Observemos que la centralización dominante durante el reinado de los Borbones, que favoreció el arraigo nacionalista y progresista al mermar los contrastes regionales, también determinó profundamente el ejercicio normalizador de la razón de Estado, del regalismo a ultranza y de la «doctrina oficial»[54]. Y, desde estas atalayas reformistas y revisionistas, el rearme ideológico se propició para hacer llegar a todos los rincones la voluntad real y fomentar, supuestamente, la condescendencia y la felicidad públicas. Algo así, como si una cosa determinara directamente la otra, sin reparar en las diferencias sociales y en los rasgos estructurales marcados por el sistema de producción.

En estas coordenadas, pues, la educación habría que entenderla no como labor altruista y desinteresada, ni, menos aún, como medida de desgaste social del

---

(53) Debate que en el caso que nos ocupa nos parece irrelevante, aunque tuviera enorme predicamento y justificación desde la década de los 60. Ver, por ejemplo, J. Vicens Vives: *Historia General Moderna.* Barcelona, Ed. Montaner y Simón, 1967, T. II, p. 80; para el caso de Canarias, son ilustrativos los siguientes títulos: V. Morales Lezcano: «"La Ilustración" en Canarias», en *Anuario de Estudios Atlánticos.* Madrid-Las Palmas, núm. 11, 1965, pp. 103-127; A. M. Macías Hernández: «Canarias en el siglo XVIII: una sociedad en crisis», en R. Fernández (ed.): *Op. cit.*, pp. 413-433; C. Fraga González: «Los Ilustrados canarios y sus retratos», en VV.AA.: *Homenaje a Carlos III.* Tenerife, Instituto de Estudios Canarios, 1988, pp. 75-106; M. Ledesma Reyes: «Ilustración, Despotismo Ilustrado y Educación en Canarias», en *Témpora. Pasado y presente de la Educación,* núm. 13-14, Universidad de La Laguna, 1989, pp. 77-89; y J. M. Santana Pérez: *Política educativa de Carlos III en Canarias.* Universidad de La Laguna, 1990; M. Hernández González: *La ilustración en Canarias y su proyección en América.* Las Palmas, Cabildo Insular de Gran Canaria, Colección guagua, 1993.

(54) Vid. A. Lafuente; J. L. Peset: «Método, educación y felicidad pública», en VV.AA.: *La Enciclopedia.* Madrid, Cuadernos de Historia 16, 1985, p. 26.

sistema estamental y de su red de privilegios, sino como anclaje al emergente juego político y a las nuevas normas y valores propios de la mentalidad finisecular del setecientos, que también serán reclamados por los reformadores liberales del XIX a través de principios como centralización, difusión estatal de la enseñanza, secularización[55], gratuidad y uniformización.

Tan sólo por eso, creemos, ha merecido la pena rastrear en el pasado para conocer el punto de inflexión en el que se dio el primer paso, corto pero firme, para reemplazar la ultramontana teología especulativa propia de las enseñanzas conventuales, por las jansenistas y útiles luces de la razón provenientes de las mentalidades más abiertas y preclaras. Una travesía que, como todos sabemos, se retrasó mucho en el tiempo y estuvo plagada de sectarismo, ornato, formalidad y simbolismo, pero que pudo ser recorrida por ilustrados y librepensadores para justificar sus propios fines, pese a las altas dosis de injusticia, persecución y violencia social que en determinados momentos les tocó sufrir. A ellos y a sus proyectos modernizadores (en su vertiente utilitaria, moral y racionalizadora) hemos querido volver nuestras miradas.

(55) Debemos advertir que, aunque no fuera el caso de la Sociedad Económica Tinerfeña, otras, como la de Las Palmas, llegaron a proponer incluso que se desviaran fondos económicos de los recaudados en los cepillos de las iglesias, para dotar algunas escuelas de primeras letras. *Informe de la Económica de Canaria sobre escuelas,* 1804. Vid., también, A. Bethencourt Massieu: «Política regalista en Canarias. El cierre de los hospicios franciscanos de Guía y La Matanza», en *Boletín Millares Carlo.* Vol. III, núm. 6, 1982, pp. 459-497.

DIMENSIONES EDUCATIVAS DE LOS CONTENIDOS EDUCATIVOS MEDIÁTICOS Y SU EVALUACIÓN ÉTICA

ISABEL CANTÓN MAYO (*)

RESUMEN. En la postmodernidad, los saberes de los antiguos se cuestionan y, en la sociedad de la información, la educación deja de preocuparse por el presente y comienza a mirar al futuro. Se basa, fundamentalmente, en la sociología y en el contexto. La cultura basada en la imagen frente a la cultura basada en la palabra es la oposición entre el sentimiento y la razón. Los alumnos son ya ciudadanos del ciberespacio, viven mejor la realidad virtual que la real, ya que aquélla integra el mundo real y el imaginario. ¿Cómo responder los educadores a estos nuevos retos que nos plantea la sociedad actual? Se exige una ética evaluatoria, ya que los contenidos circulan de forma caótica y transmiten ideas contradictorias, presentadas triunfantemente, cargadas de valores hedonistas dirigidos solamente a la emotividad de los alumnos y a su ego personal. El caos y desgobierno en que se mueven por Internet termina por convertirse en el modelo de sus mentes que también dejan aflorar una desintegración y un caos inagotable. En este artículo, se analizan algunas de las consecuencias de esta caótica circulación de contenidos y se hacen propuestas desde la moralidad, la ética, la equidad y la igualdad.

ABSTRACT. In the post-modern era, ancient people's knowledge is questioned; and in the society of information, education stops worrying about present and starts looking at the future. It is mainly based on sociology and context. Culture based on image against culture based on word is the opposition between feeling and reason. Nowadays, pupils are citizens of cyberspace, they live virtual reality better than reality, because the first one integrates both the real and the imaginary world. How should we teachers face the new challenges of the current society? Our time requires an evaluative ethics since contents are disseminated in a chaotic way and transmit contradictory ideas, which are plenty of hedonistic values, directed only towards pupils' emotion and personal ego. Pupils move chaotically through internet. In this article we analyze some consequences of this arbitrary distribution of contents and make some proposals, parting from the perspective of morality, ethics, equity and equality.

(*) Universidad de León.

Fecha de entrada: 31-10-2001 Fecha de aceptación: 27-02-2002

LOS NUEVOS CONTENIDOS Y SU REPERCUSIÓN EN LA EDUCACIÓN

Hemos recorrido un largo camino en la visión, selección y transmisión de los contenidos educativos. Hasta llegar a la sociedad industrial, la clave de los conocimientos estaba en los antiguos, según nos dice la Biblia y los sabios reconocidos. Beber en las fuentes de la antigüedad clásica era requisito imprescindible para saber. La inteligencia como cualidad abstracta se utilizaba para conocer, no para actuar. El objetivo de la enseñanza ha sido, y aún lo es, transmitir los saberes almacenados por la humanidad durante siglos. La educación se dedicaba tradicionalmente al desarrollo de la mente, de la inteligencia, de la capacidad de pensar y entender, y se clasificaba a las personas por su capacidad. Por ello, era fácil la clasificación de las personas en más o menos inteligentes, en más o menos listos, en posturas dicotómicas simplistas, que han regido los fines educativos durante siglos. Castells (2000, p. 399) atribuye a la invención del alfabeto la creación de la infraestructura mental para la comunicación acumulativa basada en el conocimiento: éste permitió un orden racional, separó la comunicación escrita de la visual de símbolos y percepciones y propició nuevos caminos de desarrollo de la personalidad y el progreso.

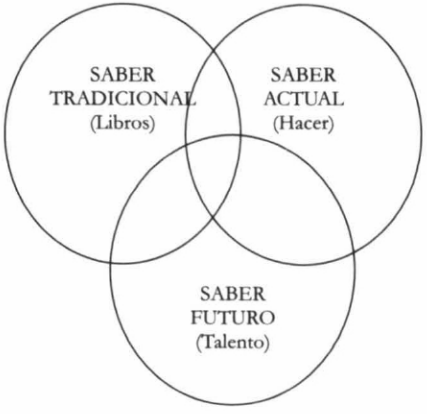
Con el advenimiento de la postmodernidad, se introducen cambios en estas premisas. Ya no basta con saber; ahora hay que saber hacer y demostrarlo. Más tarde, en la nueva sociedad de la información, la educación deja de preocuparse tanto por el presente y comienza a mirar al futuro. El saber hacer va a dejar paso al aprendizaje y, aún más, al aprender a aprender. Se había establecido una jerarquía social entre la cultura alfabetizada y la audiovisual, fundando las prácticas humanas en los discursos escritos y relegando el mundo de los sonidos y las imágenes a los marcos artísticos, para ocuparse del mundo más bien privado. Pero la cultura audiovisual se tomó una revancha histórica a finales del siglo XX, primero con el cine y la radio, más tarde con la televisión. Finalmente, en la sociedad del conocimiento, en las sociedades complejas, se da un paso más y se llega a «aprender a querer aprender», y el saber hacer pasa a «saber convertirse en» con visiones específicas y muy fragmentadas de la realidad. La educación, desde esta perspectiva más moderna, se basa en el contexto y en los presupuestos sociológicos, que nos dicen que el medio social facilita o dificulta el desarrollo de los alumnos y de su capacidad. Ya lo había dicho Cervantes: «El hambre agudiza el ingenio». Pero también conocemos que los contextos desfavorecedores propician más fracasos en educación. De ello se deduce que no sólo se requiere tener inteligencia, sino saber usarla para resolver los problemas cotidianos, para enfrentarse a los desafíos del medio y para aprender de una situación para otras similares. La pedagogía ahora se basará ya no sólo en la psicología, sino fundamentalmente en la sociología y en el contexto. La tensión que se había generado entre la comunicación alfabética noble y la comunicación sensorial irreflexiva subyace en la frustración de los intelectuales opuestos a la influencia de los *mass media*. Sartori (1997) alerta contra los peligros del amanecer de una nueva cultura, la cultura basada en la imagen, que se opondría violentamente a nuestra entrañable cultura escrita desarrollada a partir de la imprenta, que tantos beneficios ha comportado. La cultura basada en la imagen frente a la cultura basada en la palabra es la oposición entre sentimiento y razón, entre contemplar y comprender, entre espectáculo y reflexión. En suma, la tesis de Sartori se basa en el manido «antes todo iba mucho mejor» y critica la transformación del «homo sapiens» en «homo videns». Frente a los nostálgicos del pasado, también llamados «tecnófobos», hemos de reconocer los grandes cambios en

la sociedad y su incidencia necesaria en el mundo educativo. La educación ahora deberá preparar para el desarrollo de los alumnos procurando que aprendan a aprender, a comunicarse, a expresarse, a discutir, a actuar en sociedad. El mundo que añora Sartori era más reflexivo, más intelectual, pero muy minoritario, muy clasista. Ahora se le piden más cosas a la educación, se extiende a todos los ciudadanos, se desarrolla desde niveles nuevos y paralelamente se enseña a usar métodos nuevos de conocimiento a los alumnos que moldean su forma de pensar. A veces, también se cae en hacerlo simplemente de forma científico-racional sin despertar en ellos el sentido crítico y reflexivo personal.

Los alumnos aprendices en la sociedad del conocimiento son ya ciudadanos del ciberespacio, viven mejor la realidad virtual que la real, ya que aquélla integra el mundo real y el imaginario, eliminando las distancias físicas entre ambos y hasta las distancias temporales, con la transmisión de la información *on line*. Estos nuevos alumnos, «homo videns», se caracterizan por ser navegantes sin reglas de circulación; de ahí la inestabilidad caótica del ciberespacio, y además son *autodidactas*. Para ellos el juego, el trabajo y el aprendizaje son prácticamente la misma cosa. Prefieren los esquemas y modelos visuales (por medio de la modelización iconológica) a los modelos conceptuales que les resultan muy abstractos ya que están basados en razonamientos deductivos y usan el lado izquierdo del cerebro, el del conocimiento racional y lógico; mientras que ellos están habituados a usar el lado derecho y a conocer de forma emotiva, inductiva, icónica y afectiva. El recurrir al manido éxito de los «reality shows» de televisión es algo frecuente para explicar estos cambios en la forma de aprender, que requerirán, paralelamente, nuevas formas de enseñar. Esta innovación en la manera de conocer nos trae la nueva ciencia del caos, que permite a los investigadores realizar trayectorias caóticas en los sistemas iterativos que, por un lado, permiten conocer la magnitud de la complejidad y, por otro, nos permiten un conocimiento cualitativo del comportamiento de los sistemas y sociedades complejas. Las cosas han cambiado tan profundamente que «hace treinta años la juventud se lanzaba a la calle por un mundo más humano y mejor. Ahora, medio millón de jóvenes inundan la ciudad con una única meta: pasárselo bien» (Gahona, 1998, p. 236).

GRÁFICO I

La evolución de los saberes humanos



Fuente: Elaboración propia.

Además, los nuevos tiempos exigen contemplar las teorías, la ciencia y los esquemas de comprensión del mundo y del conocimiento, no como sistemas ya hechos y cerrados, sino en su devenir, como algo que se hace día a día, dinámico, evolutivo y desde una perspectiva crítica y hasta escéptica sobre lo que se presenta como obra ya acabada. Entramos en el reino de las incertidumbres. La gestión del conocimiento pivota esencialmente en torno al uso de herramientas informatizadas. Ante ello, no cabe «gestionar el

conocimiento», sino «gestionar el conocimiento diferente», desarrollar la revolución en las organizaciones, entre ellas y preferentemente en las educativas. Por ejemplo, IBM: hace 15 ó 20 años esta compañía representaba el 45% de la capitalización bursátil de las empresas de informática; hoy representa sólo el 8%. Se trata de sustituir valores y prácticas convencionales por otras más creativas, más revolucionarias. En la vieja sociedad, los valores prevalentes eran la diligencia, la replicación (copia), la jerarquía, la virtud, la eficiencia en la utilización de los recursos, la adaptación al entorno, la búsqueda de lo más aceptado; ahora, se buscan mentes rompedoras, conflictivas, dispuestas a trastocar el orden establecido y a moverse en parámetros nuevos.

¿Cómo responder los educadores a estos nuevos retos que nos plantea la sociedad actual? Hemos de desarrollar y producir el capital humano en nuestros alumnos. El capital humano se entiende como el conjunto de aptitudes, conocimientos, competencias y actitudes de que disponen las personas y del que pueden disponer en cada momento para solucionar situaciones nuevas o problemáticas. La forma de adquisición de estos componentes es la educación, aunque seguimos debatiendo el papel que juegan en las personas las capacidades y disposiciones innatas, así como la fuerte influencia contextual representada por la familia y el ambiente social en que crece la persona. La educación ahora debe formar para aprender a aprender y aprender a evaluar entre estos conocimientos que circulan por el ciberespacio convertido en un caos de información: relevante e irrelevante; científica y vulgar; sistemática y desordenada; nueva y antigua; actual y obsoleta, etc. Con ello creemos que, ya que el conocimiento es en sí mismo acumulativo, la educación debe ser selectiva y enseñar a los alumnos a evaluar para disponer del conocimiento necesario para su desarrollo y dejar fuera el conocimiento irrelevante. Ello exige una ética evaluatoria, ya que la evaluación y selección de los conocimientos pueden realizarse siguiendo criterios económicos, ideológicos, democráticos, religiosos, políticos, etc.

CARACTERÍSTICAS DE LOS CONTENIDOS MEDIÁTICOS HIPERMEDIA

Si hoy los alumnos reciben más de la mitad de la educación vehiculada a través de los *mass media,* hemos de analizar los efectos que éstos producen en las mentes de los escolares y el efecto modélico de los mismos. Se admite que la calidad en la educación va fuertemente ligada a la utilización en los centros y en las aulas de nuevas tecnologías y preferentemente de Internet (Cantón, 1999, p. 351). La propia Comunidad Europea, a través del programa *E-Europe* en Lisboa 2000, proclamaba esa necesidad y el objetivo de introducir en las aulas la tecnología informática y el acceso a Internet. Pero esta introducción de la tecnología también produce aprendizajes perversos: en una encuesta celebrada en Suecia, la mitad de los niños de hasta 10 años estaban convencidos de que la muerte tenía lugar siempre de manera violenta, por asesinato. Es difícil ver un programa de TV en el que no haya un ser humano que es atacado, en el que no haya una pelea, una persecución de coches o un alarde de fuerza. Los niños españoles ven una media de 90 acciones violentas por televisión al día. La escuela les ofrece valores de paz, solidaridad y colaboración, mientras que los medios le ofrecen competitividad, agresividad y potencia. Los currículos escolares piden esfuerzo, trabajo, actividad y desarrollo personal costoso; los medios ofrecen comodidad, relajación, anonadamiento y riquezas. Las asignaturas de ética, educación física, religión o música son

menos importantes que las matemáticas o las ciencias naturales. Tenemos grandes genios sin grandes maestros, sin norte ni guía: «Los medios de comunicación, ya sea la omnipotente televisión, la radio y los medios escritos, no informan, no analizan, no orientan (...). Nada de eso, entretienen, desinforman y desorientan en muchos casos» (Gahona, 1998, p. 436). ¿Cómo resolver esta controversia como profesores? Mal podemos ayudar a los alumnos a decidir si nosotros mismos no hemos dado una respuesta coherente a esta cuestión.

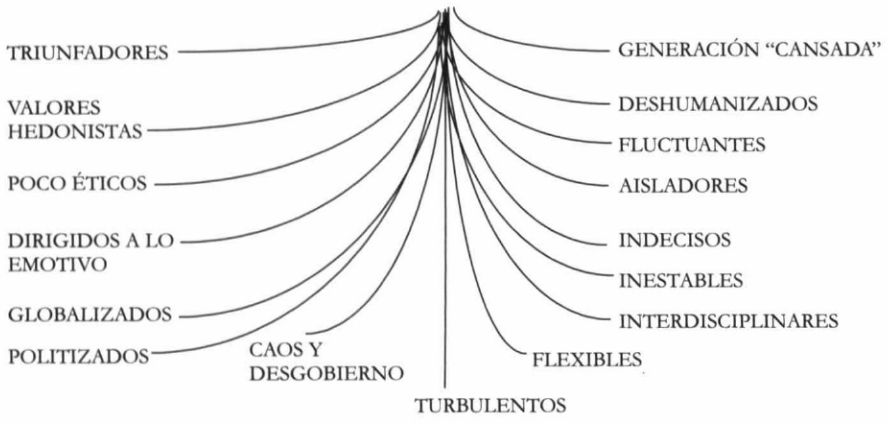
Tampoco podemos olvidar el caos que rige la principal de las redes de comunicación: Internet. «La comunicación a través de Internet es un fenómeno social demasiado reciente para que la investigación académica pueda haber tenido la oportunidad de alcanzar conclusiones sobre su significado social» (Castells, 2000, p. 430). Pero este autor se pregunta también si se está favoreciendo el desarrollo de nuevas comunidades virtuales o se induce desde Internet al aislamiento personal, cortando los vínculos con la sociedad o con el mundo real? Hay opiniones para todos los gustos. Rehingold (1993) afirma que comunidades construidas *on line* terminan con encuentros físicos y la comunicación se afianza, aunque las comunidades son efímeras. Los críticos sociales como Slouka (1995) denuncian la deshumanización de las relaciones sociales producida por las redes e Internet. La red es especialmente adecuada para establecer múltiples lazos débiles, ya que las comunidades virtuales han desarrollado lazos sólidos, pero con una alta tasa de mortalidad. La comprensión de los fenómenos de las tecnologías de red implica superar numerosos mitos y cuestionar la atmósfera de hermetismo que muchos prefieren. En todo caso, creemos que «los cambios son tan rápidos, radicales y en tantos frentes, que muchas veces despiertan sentimientos de angustia generalizada (...). La Sociedad de la Información es una sociedad fáustica, vertiginosa en sus transformaciones, una mezcla de la fiebre del oro, de la carrera de Oklahoma y del juego de la ruleta rusa» (Aguirre Romero, 2001, p. 55). También Cabero y otros (2001, p. 49) afirman que debemos asumir el principio del desconocimiento del impacto de las tecnologías y cómo afectarán a la vida y a la educación, con un impacto directo, global y muy veloz. Sin embargo, su valor de cambio político, social y económico se ha convertido en el elemento primario en torno al que gira el desenvolvimiento de la cultura occidental. Si su papel es tan relevante, debemos seleccionar, conocer y evaluar este potencial de cara a la educación y sus repercusiones en la misma.

Se ha afirmado que los nuevos contenidos mediáticos están más en consonancia con la vertiente afectiva de los alumnos que con su vertiente racional en consonancia con el «homo videns» de Sartori (1998). Esta nueva cultura del saber tiene nuevos idiomas, nuevas creencias y nuevos patrones de conducta. Por ello, los niños se adaptan mejor a ella que los adultos: en primer lugar, porque se han desarrollado inmersos en ella; y en segundo lugar, porque tienen mayor flexibilidad para aprender lo nuevo sin tener que desaprender lo antiguo. Para ellos el juego, el aprendizaje y el trabajo son aspectos muy cercanos, casi la misma cosa.

Los contenidos mediáticos actuales se caracterizan pues por transmitir ideas contradictorias, presentadas triunfantemente, que están cargadas de valores hedonistas que no tienen ningún componente ético ya que no añaden valor hedónico si no va dirigido a la emotividad de los alumnos y a su ego personal. Por otra parte, los contenidos que se transmiten en los medios son el mejor exponente de la cultura de la globalización: la misma música, la misma ropa, la misma comida, en todo el planeta, que los jóvenes adoptan con fervor cuasi religioso y sin posible

GRÁFICO II

Características de los contenidos mediáticos



Fuente: Elaboración propia.

revisión ni discusión. También Internet ha propiciado la existencia de diversos medios locales y minoritarios, aunque el tráfico masivo se acumula en los grandes diarios o portales (Bustamante, 2000, p. 21). Esto ha producido el aflorar de una generación con grandes dosis de pasividad ante los medios que le dan resueltos (eso sí, con los patrones estándar de las multinacionales) los problemas diarios y trascendentes: es la generación «cansada», un poco indecisa, muy inestable, que se mueve entre convicciones turbulentas y contradictorias: abominan del capital y de los que lo tienen y a la vez viven muy cómodamente instalados en él y con las últimas ventajas que les aporta. El caos y desgobierno en que se mueven por Internet termina por convertirse en el modelo de sus mentes que también dejan aflorar una desintegración y caos inagotable que pretenden a veces justificar con la apelación a la interdisciplinariedad.

El camino hacia la globalización de la sociedad, que está siendo tan contestado desde sectores críticos (ver los sucesos de Génova 2001 o Porto Alegre 2002), ha desembocado en una nueva generación: «los creenagers» a los que se les acusa de pertenecer a una cultura anoréxica y cansada, de ser presas fáciles y de retornos a fundamentalismos ya pasados. Se les acusa de oponerse a la globalización desde la utilización de todos los recursos que ésta les proporciona: son acomodados, usan Internet para concentrarse, medios de transporte de alto coste y viven de forma burguesa. Pero están descontentos. ¿Qué les ocurre? Por ello se hace necesario que desde la educación intentemos dotar a esta nueva generación de metodologías evaluadoras de los nuevos saberes que circulan por las autopistas de la información, de comportamientos solidarios, éticos, valores morales y estrategias integradoras del gran puzzle de contenidos con los que son bombardeados a diario. Necesitan, en suma, saber gestionar el conocimiento de forma correcta que suponga una visión integradora y que no ahonde más el foso

entre los que poseen el conocimiento y los que desean adquirirlo.

CARACTERÍSTICAS Y EVOLUCIÓN DE LOS CONTENIDOS MEDIÁTICOS

Para saber cómo intervenir en un mundo educativo tan cambiante y caótico, quizá la primera propuesta sea evaluar con qué contamos en el campo mediático para usarlo a favor de la escuela y de la educación, reconociendo que siempre es difícil evaluar la potencialidad de algo que aún no está desarrollado, que no es definitivo y de lo que no se conocen ni se precisan los límites. Aún así, nos parece interesante la propuesta de evaluar los medios desde una dimensión ética. Ya existen diferentes propuestas que han realizado códigos de ética y normas de actuación para la evaluación de aspectos educativos. En su mayor parte inciden en la protección de las personas, en que el evaluador haga explícitos sus finalidades y valores, en que se respete la intimidad, etc. Los problemas éticos fundamentales en la evaluación, los recoge Buendía (2001):

- Ocultar a los participantes la naturaleza de la evaluación o hacerles participar sin que lo sepan.
- Exponer a los participantes a actos que podrían perjudicarles o disminuir su propia estimación.
- Invadir la intimidad de los participantes.
- Privar a los participantes de los beneficios.

La toma de decisiones que supone la evaluación contiene una serie de opciones, sean explícitas o implícitas, basadas en su opción teórica e ideológica. Mate (1999) plantea la necesidad de vincular la justicia con la libertad en este tipo de evaluaciones: «La justicia no es en primer lugar una distribución igualatoria de la libertad, sino una distribución responsable del pan». Una Internet para todos basada sólo en el acceso, sin tener en cuenta las habilidades necesarias, o los equipos y sus posibilidades, puede ocultar una profunda injusticia al ocultar que no todos tienen el mismo punto de partida.

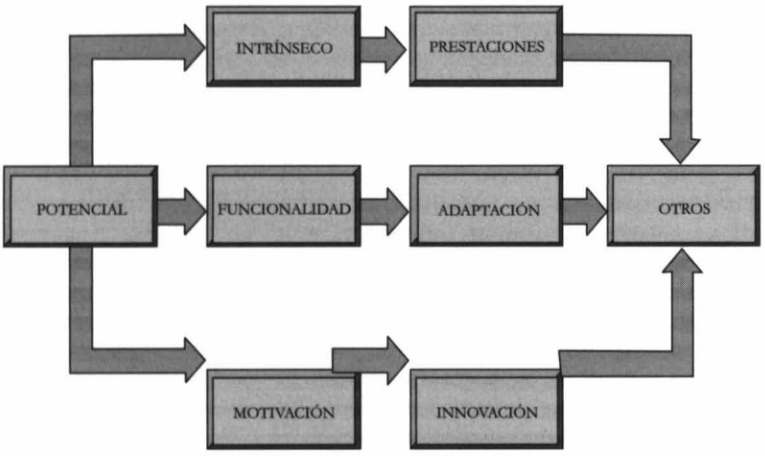
Decía Karl Popper (1982) que el perfeccionamiento es posible si nos sentimos lo suficientemente seguros como para enfrentarnos con la naturaleza de nuestros fallos y estudiarlos. Por ello es tan importante la evaluación de lo que sucede en los contenidos mediáticos y la actuación preventiva de sus posibles efectos. La llegada de Internet supuso la realización de utopías espacio-temporales que habían sido deseadas y soñadas durante siglos y a las que no se ha puesto límite. ¿Cómo evaluar entonces su potencial? En primer lugar, es necesario crear una cultura de evaluación que abarque aspectos tan distintos como pueden ser los contenidos mediáticos, la forma de presentarlos, las personas que los diseñan, los fines que se pretenden, las ganancias de las empresas promotoras, etc.

En cuanto a los contenidos que transmiten los medios, son tan variables y caóticos que sólo siendo osados aventuraremos algunas de las posibles incidencias y consecuencias que pueden tener en la educación los contenidos mediáticos actuales, pero también los cambios en los fines y, sobre todo, los medios y recursos educativos que estos contenidos conllevan.

– *Reducción de costes de los materiales mediáticos e hipermedia.* La difusión de los medios informáticos y la mayor participación de las personas y los Estados en los mismos ha permitido abaratar enormemente el costo de los equipos informáticos así como del *software.* La competitividad ha hecho aparecer las tarifas planas, los horarios de costes reducidos y la mayor posiblidad de acceder a los medios de los sectores

GRÁFICO III

Potencial educativo de los contenidos mediáticos



Fuente: Elaboración propia.

menos favorecidos económicamente. El impacto más duradero de Internet va a ser el de deflactar, rebajar los precios, continuamente; va a ser el triunfo del «poder del consumidor»; va a destruir muchas ventajas competitivas por su indiferenciación. Esto permitirá mayores y mejores condiciones de acceso a los medios, lo que facilitará la igualdad de acceso a los materiales, tanto a los específicamente de aula, como a los hipermedia distribuidos, con lo que la educación se verá beneficiada al poder disponer de más recursos con la misma dotación económica. Cabero (2000, p. 87) se refiere también al ahorro organizativo, de mantenimiento, de puestos laborales, que repercute en ahorro por un lado en la diseminación, y por otro aumenta costes de producción de materiales y tutorización.

– *Reducción de beneficios de las empresas dedicadas a la producción de materiales.* Paralelamente también se han democratizado las fuentes originarias de los medios. La proliferación de empresas y negocios dedicados a la venta de aparatos que se basan en las tecnologías ha hecho a éstas bajar los precios y los beneficios para resultar atractivas y competititivas ante un mayor abanico de clientes y de personas lo que les permite ganar menos pero aumentar la cantidad de clientes. «A largo plazo, Internet va a destruir el «centro de beneficios» más importante de muchísimas empresas: la ignorancia de los consumidores». Si hoy ya es sensiblemente más barato comprar un billete de avión por Internet, aprovechar las ofertas de las compañías y conocer cuál es la mejor tarifa en una determinada modalidad, en los recursos educativos va a ocurrir lo mismo: más recursos y más cantidad de materiales con un margen menor de beneficios para los productores que irán hacia la innovación y la cantidad. El peligro de convertir las clases

en «cacharrería pedagógica» es nuevamente una de las posibilidades que hemos de sopesar y por ello la importancia de la evaluación de esos contenidos de los media.

– *Mayor agresividad comercial.* La desestandarización de los productos fabriles de que habla Martín-Moreno (1989) se encamina hacia prácticas agresivas en la vertiente comercial. Triunfan dos tipos de productos: los realizados a medida (en forma, en color, en diseño, en adaptación personal, etc.) y los ecológicos y tradicionales. Veamos lo que relataba Carlos Herrero (2001) cuando fue invitado a visitar una tienda de perfumería y cosmética en Carnaby Street: «Puede ser la enterradora de "The Body Shop". Al día siguiente fui a ver esa tienda y realmente es innovadora. Tiene jabones, perfumes, lociones que anuncia como "naturales" y "recién hechos" (por cierto, algunos de los jabones que vende al peso tenían el aspecto de las pastillas de nuestros viejos jabones "Lagarto" o "Chimbo" que hace años dejamos de usar). Todos los productos tienen un aspecto, un tacto de artesanales». Ya ahora los centros educativos son objeto de acciones agresivas por parte de los fabricantes de todo tipo de materiales: concursos de dibujo que disfrazan la venta de enciclopedias y dejan un sabor amargo en padres y niños que han acudido al reclamo del premio, que creían avalado por el colegio...

– *Desarrollo preferencial del talento humano.* El talento se define como una capacidad individual, vinculada a la inteligencia, que necesita de una organización para desarrollarse plenamente y va más allá de la inteligencia. En la Biblia se usa como moneda que hay que invertir y mover para que produzca. Jericó (2000, p. 51) define al profesional del talento como una persona «comprometida que pone en práctica sus capacidades para obtener resultados superiores en un entorno y organización determinados». Para Francisco Umbral, el talento, en buena medida, es una cuestión de insistencia. Por ello, el talento es algo tan común como inespecífico, pero que se aproxima a una buena utilización de la inteligencia para los fines previstos. Los cambios mundiales y sectoriales han dado preeminencia a la materia gris sobre todos los otros recursos del planeta. Sus posibilidades de desarrollo son infinitas e ilimitadas, por lo que, aunque el talento se use para fines dañinos (desarrollar virus para los ordenadores), se cotiza fuertemente, como muestra el hecho de que los *hackers* se hayan convertido en profesionales altamente buscados, sea para neutralizar su acción, sea para encauzar sus potencialidades para nuevos inventos que produzcan ingresos importantes. «La tecnología, la globalización y el aumento del sector servicios han convertido al trabajo (...) en un factor de producción secundario en las economías occidentales, cediendo su protagonismo al talento» (Jericó, 2000, p. 22). La caza de los talentos brillantes desde las propias aulas será otro de los fenómenos a los que los educadores tendremos que hacer frente, puesto que las tentadoras ofertas económicas por los genios de los videojuegos, de los confeccionadores de virus y otros fenómenos similares no ha hecho más que empezar.

– *Preeminencia del saber hacer sobre el saber (efecto experiencia).* Ya nos he-

mos referido al saber en sentido abstracto, al saber teórico; en él se basaban los estudios humanísticos, los del saber pensante; hoy la primacía la tienen los saberes técnicos y tecnológicos; por eso las Universidades tienen una alta demanda en las ingenierías y una notable bajada de alumnos en las humanidades. Sabemos que una de las características más extendidas de la tecnología es la que relaciona la aplicación de la ciencia o de la técnica con la resolución de problemas o demandas sociales. Esta demanda de un tipo de saber no es universal, depende del momento histórico y de la cultura de la sociedad. Sería muy difícil, por mucho talento e inteligencia de que hiciese gala, que una mujer dirigiese un ministerio o una empresa en un país musulmán donde las mujeres no tienen derecho a conducir un coche o votar. Es el reino del conocimiento que sintetizando resulta de la confluencia de un cuadro de elementos vinculados a través de un circuito dinámico, formado por la *experiencia,* entendida como efecto de la acción humana en un contexto determinado y basada en saberes adquiridos previamente del entorno; la *confrontación* de las experiencias propias con experiencias ajenas, es decir, con los efectos de acciones desarrolladas en otros contextos, que permite construir la *teoría,* entendida como elaboraciones de pensamiento aplicables a contextos diversos; la *aplicación* (que es acción cualificada por experiencias confrontadas y constituidas teóricamente) es lo que permite reconvertir la teoría en *práctica;* y el *aprendizaje,* retroalimentación de y con los mecanismos de formación social que existen en el entorno y que se estructuran en la práctica, constituye la fuente del nuevo *saber.*

- *Diversificación de los trabajos y empleos.* Las tecnologías están propiciando un mundo laboral más complejo: desde las nuevas formas de trabajo a los reciclajes para los nuevos trabajos ligados a las redes e hipermedia. La preparación para el trabajo, que antes se asociaba a la infancia y la juventud, ahora dura toda la vida en una especie de educación permanente. Y es que el mercado del trabajo será cada vez más exigente: «El trabajador se está transformando en un operario intelectual de la sociedad de la información, del conocimiento y de los medios de formación» (Gisbert, 2000, p. 57).
- *Desarrollo de la capacidad de aprendizaje personal y organizacional.* Hemos asumido el aprendizaje individual como una capacidad humana y sólo recientemente se ha comenzado a hablar de la organización que aprende (Senge, 1998). El aprendizaje personal e individual va asociado al desarrollo del talento: compromiso con la tarea, capacidad de acción y deseo de aprender. En el nivel individual, el desarrollo de los conocimientos sobre la inteligencia emocional ha abierto campos hasta ahora insospechados: desde el conocimiento y la gestión de uno mismo, de sus emociones, la motivación, la empatía y las relaciones personales hasta las cualidades de tipo social, han aparecido ingredientes que condicionan o facilitan el aprendizaje individual y han mostrado fehacientemente que estas capacidades pueden incrementarse. Es la época de la originalidad y de planteamientos rompedores. Benard Shaw decía: «Las personas

razonables se adaptan al entorno. Las personas poco razonables adaptan el entorno a sí mismos. Por ello, todo el progreso viene de las personas poco razonables».

Paralelamente, las organizaciones comienzan a contabilizar no sólo el capital tradicional, sino el *capital intelectual* como un activo intangible en la organización y el desarrollo de las organizaciones corre paralelo al aprendizaje organizativo de las mismas. Los estudios sobre el aprendizaje organizacional buscan aumentar el valor añadido y el capital intelectual de la organización. Las organizaciones que aprenden se verán abocadas a contabilizar entre sus componentes aspectos tan sumamente diferentes a los actuales como la formación, la adecuación de sus integrantes, el nivel de innovación, etc.

– *Capacidad y habilidades de comunicación.* «La comunicación es la transferencia de una idea de una mente a otra a través de un canal determinado, esta idea debe estar claramente concebida en la mente del emisor, ser presentada de modo que estimule la receptividad de la otra persona y expresada en términos tales que permitan a ésta comprenderla claramente» (Cubo, 2000, p. 5). En un mundo globalizado, ésta parece una de las habilidades considerada como requisito imprescindible. Se trata de aprender y dominar la comunicación en varios lenguajes y no sólo en el de la cultura tradicional escrita (que sigue siendo imprescindible), sino también en el de las emociones, los sonidos, las artes, las impresiones afectivas y un sin fin de formas comunicativas que convivirán en el futuro propiciadas por la tecnología. «Parece que poder comunicar no importa con quien, a no importa qué hora, desde no importa donde, sobre no importa qué, debe tener algo de maravilloso y fascinante» (Mingolarra, 2001, p. 58). Las nuevas tecnologías propician una comunicación tanto sincrónica como asincrónica entre las diferentes personas que interaccionan por medio de las diferentes herramientas telemáticas: e-mail, videoconferencia, ftp, chat, BSW, webct, etc. (Cabero y otros, 2001, p. 49). Se trata de crear una cultura innovadora y audaz que permita a la vez el desorden, el conflicto y la inestabilidad en la generación de nuevas perspectivas de las que dependerán estrategias creativas comunicativas.

– *Marginalidad sociocultural y económica,* ya que sólo determinados países y entre ellos ciertos ciudadanos con presencia en los mercados y en la industria tienen acceso a la red, quedando fuera de ella el llamado Tercer Mundo y las minorías de los países sin desarrollar en el modelo occidental. El entramado que conlleva esta desigual distribución de la tecnología se traduce en cuestiones políticas que afectan al gobierno de los Estados, a su distribución de la riqueza y protección social, a fenómenos migratorios, a la industrialización o a la carencia de ella, con unos niveles de pobreza que lindan los límites de la supervivencia. Las posibilidades de control por medio de la tecnología aumentan paralelamente al desarrollo de la misma, por lo que será necesario arbitrar sistemas de moderación liberalizante, que permitan la participación sin controles sesgados, la colaboración y la tendencia a la igualdad, ya que sin estos mecanismos podemos llegar a modelos parecidos al de Aldous

Huxley en *Un mundo feliz*. Como ejemplo, las realizaciones de clonación de mascotas ya en marcha y la clonación humana que se prevé con bebés a la medida propiciados por el desarrollo tecnológico y aún sin legislar en cuanto a sus posibilidades y trascendencia.

– *Facilidades para la atención a la diversidad.* En paralelo a la desigualdad que pueden generar las tecnologías está su uso para favorecer el desarrollo de las personas con discapacidades. «Ante la diversidad, las aportaciones desde la tecnología pueden suponer una respuesta a necesidades de algunos miembros de nuestra sociedad, y que en muchos casos permiten resolver el acceso y la participación dentro de la cultura» (Alba y Sánchez, 1996, p. 355). Estas autoras hacen una clasificación de los recursos tecnológicos como respuesta a la diversidad que clasifican, tomado como referencia el ordenador, como de entrada, de procesamiento y de salida. Entre los primeros, tenemos los de acceso directo e indirecto, como pueden ser modificaciones en presión, posición, agarre, neumáticos, de tacto, de proximidad, sensores, etc.; entre los segundos, codificados: emuladores de teclado, teclados de conceptos, sistemas de reconocimiento de voz, scaners, agendas parlantes, etc. Los recursos de procesamiento pueden ser sobre sofware estándar o específico: digitalizadores de voz, sintetizadores, barrido, etc., casi todos ellos destinados a desarrollar capacidades o a resolver problemas de lenguaje. Finalmente, entre los recursos de salida de la información destacan los magnificadores de pantalla, la línea braille en el teclado, la impresora Braille, etc. Las autoras ofrecen una amplia revisión de programas informáticos para permitir acceder al currículo a las personas con necesidades especiales. Pero también tenemos programas y herramientas para el ocio, la diversión o el transporte para las personas con dificultades que han permitido su incorporación progresiva a los sistemas sociales cada vez con más tendencia a la integración y la inclusión de las personas con necesidades especiales. La respuesta a la diversidad se puede dar también desde presupuestos didácticos y organizativos que las tecnologías hacen accesibles a los alumnos con dificultades. Gracias a la tecnologías se ha pasado del gran encierro a la inclusión y la atención a la diversidad con una educación normalizada en todos los ámbitos que son posibles. Entre los modelos didáctico-organizativos para la atención a la diversidad, pueden destacarse varios cuya base son las redes e hipermedia (Cantón, 1999).

– *Integración de varios tipos de información.* La posibilidad de integrar información educativa en distintos medios físicos en un único soporte digital multimedia facilita la presentación, la comprensión y el manejo de información para todos los alumnos en todos los niveles. La posibilidad de adecuar los contenidos hipermedia en cada caso es muy valioso en el campo educativo ya que también puede ser consultado y almacenado con ventaja sobre los medios tradicionales. Otra posibilidad es la edición de partes concretas, sean gráficas, sonoras, visuales o impresas. Este trabajo debe ser programado y planificado de forma minuciosa para conseguir sacar el mayor provecho posible de esta herramienta que se presenta como muy potente y fácil para los alumnos.

– *Es atractivo y agradable para los jóvenes.* La buena disposición de los jóvenes a sentarse ante la pantalla del ordenador o a recibir la información mediante videoproyector contrasta con la reticencia de los profesores a utilizarlo. Sin embargo, por su poder de seducción, por permitir períodos más largos de trabajo que los habituales en las clases, debería aprovecharse más en la docencia de todos los niveles. La posibilidad de interacción convierte a los multimedia en seductores juguetes con los que, bien planificado, se puede producir aprendizaje práctico y técnico.
– *Expansión progresiva por* la deslocalización espacial, la destemporalización de la comunicación, el transformar a los actores de sujetos pasivos a participantes, diversidad de códigos y lenguajes, rapidez de implantación, globalización y creciente influencia en todos los sectores (Cabero, 2000, p. 83).

PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

En este mundo de incertidumbres, el realizar propuestas es siempre un ejercicio arriesgado como cualquier prospectiva. Pero si no se hacen puede ser peor, por lo que nos aventuramos en algunas propuestas que no invalidan otras posibles. En primer lugar, nos referiremos a la *interdisciplinariedad* de forma que en los centros se establezcan relaciones entre varias disciplinas y se aborde el objeto del conocimiento prescindiendo de a quién corresponde su estudio disciplinar concreto. Esto puede generar indecisión y confusión por parte del alumno, que tiene infinitas posibilidades de optar y que tiene también infinitos guías en el centro y fuera de él, que le señalan caminos distintos. Según los valores que la escuela considere prioritarios y en los que el alumno haya sido educado, se decantará por una u otra opción. La *moralidad y la ética* en las prioridades educativas serán elementos decisivos en la toma de decisiones, en primer lugar personal, pero también en las grandes decisiones políticas, gubernamentales y sociales a las que tendrán que hacer frente. La complejidad y los sistemas complejos eliminan los criterios de certeza y los cambian por los de incertidumbre; los de objetividad por los de subjetividad; lo cuantitativo por lo cualitativo, y los principios científicos deben ser matizados por principios éticos. La reducción del espacio entre el ser y el desear, entre lo científico y lo cultural hace que decaigan en su valor las leyes eternas e inmutables y sean sustituidas por otras de consenso o comportamiento colectivo.

Los profesores de los nuevos tiempos tienen que aprender a organizar los aprendizajes en un mundo sin fronteras y a la vez estar atentos para incluir en el currículo los contenidos y sensibilidades específicamente locales. La integración en la educación de las demandas locales con las globales supone nuevos retos para los educadores, tanto en el campo evaluador como en el de la selección de la integración de los contenidos del currículo. El aprendizaje ya no será transmisivo y formal, se adquiere tanto por experiencia y acción como por la sistematización que de esos saberes realicen las instituciones educativas, y por el consenso social que determina la cultura comunitaria a la que se pertenece.

La segunda propuesta es el acceso en condiciones de *equidad e igualdad* a la educación y a los hipermedia. Estas condiciones son de tres tipos (Greaney y Kellagan, 1984): de *acceso,* de *participación* y de *resultados.* En cuanto al *acceso,* vemos que las desigualdades entre los que pueden acceder a los media y los que no en lugar de disminuir se acrecientan. Aunque

la educación primaria puede decirse que ya es universal, las condiciones y la calidad de la enseñanza en distintos centros y lugares dejan mucho que desear. La participación se alcanza cuando existe correspondencia entre el cuerpo del alumnado en cualquier momento dentro del sistema educativo y la estructura de la sociedad en general. Los resultados constituyen el criterio más radical de igualdad y equidad: deberían ser los mismos resultados los obtenidos cuando se cumplen los otros dos requisitos, pero lamentablemente esto no es así porque fallan los dos primeros. La *participación* se refiere a las posibilidades de recibir educación secundaria o universitaria sin que factores como la distancia o los precios correlacionen positivamente con los más desfavorecidos. Los *resultados* académicos tampoco pueden estar influidos por la residencia, el sexo o la clase social, pero todas las investigaciones apuntan a que sí lo están. ¿Cómo conseguir la equidad e igualdad en este marco tan cambiante, turbulento y borroso que enmarca los contenidos mediáticos?

ALGUNOS EFECTOS NEGATIVOS DE LOS CONTENIDOS MEDIÁTICOS

Aún con el componente de desconocimiento del impacto de estos contenidos en los jóvenes educandos, hemos de ir apuntando las cuestiones que apuntan a limitaciones en la expansión educativa de los medios. El potencial mediático incide en la educación de las jóvenes generaciones, por lo que debemos también evaluar los aspectos negativos que trae consigo la sociedad de la información y del conocimiento. En estas complejas redes, se generan fenómenos deseducativos que nos hacen señalar la luz roja por sus efectos perversos y ocultos, a veces, en la educación. Ya lo advertían Chomsky y Ramonet (1996, p. 12): «Grupos más poderosos que los estados están enzarzados en una guerra a muerte por el dominio del bien más prediado de la democracia: la información». Algunos de los efectos de este dominio los conocemos de forma implícita y otros ya han sido señalados de forma sistemática. Los más destacados son los siguientes:

- *Pasividad e indolencia* ante el trabajo, el esfuerzo y los medios. Los jóvenes han adoptado la cultura de la televisión que les permite estar cómodamente en un sofá mientras en su retina se fijan millares de imágenes de todo tipo que les distraen y les apartan de la realidad, sin que tengan que hacer otra cosa que apretar el botón del mando para encender, apagar o cambiar de canal. Esta actitud genera hábitos de pasividad, cierto distanciamiento, un «pasar» ante las noticias, dramas, dificultades, que se ven como en la distancia y con cierta complacencia, ya que no les ocurren a los espectadores. La forma de comunicación dirigida al hemisferio derecho (emotivo), despues de más de 2.500 años utilizando el izquierdo (racional) ha producido cambios que se manifiestan en conductas poco comprensibles para los educadores (Cantón, 1999.ª, p. 133). Claro que esta manifestación, siendo críticos, podría deberse a la rutinización y escasa creatividad de las tareas escolares, pero esto nos llevaría a un estudio diferente.
- *Nulo estímulo a la creatividad.* La sensación de que ya está todo inventado, de que en los media se encuentra todo, ha hecho proliferar sitios en Internet con nombres tan curiosos como «el rincón del vago», «apuntes» «trabajos», etc., donde los estudiantes pueden encontrar, con sólo navegar el tiempo suficiente, cualquier tema del que tengan

que recopilar un resumen o ensayo. Los profesores, poco habituados a estas estrategias, dan por buenos trabajos que sólo tienen de tales el de una fructuosa búsqueda y el copiar y pegar. Estos aspectos pueden considerarse anuladores de la creatividad, del esfuerzo y del trabajo originales, ya que se consiguen resultados pasajeros con sólo imitar o apropiarse de los trabajos ajenos. «Enseñar a los alumnos a controlar mecánicamente un ordenador no es enseñarles nada pues seguramente el próximo modelo al que accedan funcione de modo diferente» (Bartolomé, 2001, p. 62). El mecanicismo que propician los ordenadores no tiene ningún sentido si no se asocia a una toma de decisiones y a una organización sistemática del trabajo y los productos.

– *Estímulo del copiar y pegar.* Es casi un acto reflejo que ha arrinconado en los jóvenes la creatividad puesto que consiguen resultados en sus estudios con sólo manejar estas simples herramientas de forma adecuada. Aunque parezca imposible, ya han llegado a presentarse con sólo este recurso varias tesis doctorales que han corrido suertes dispares: la mayoría han sido rechazadas pero algunas han tenido el visto bueno de tribunales poco avezados a la navegación por Internet. Este fenómeno preocupa hondamente a los profesores de todos los niveles, ya que proliferan los trabajos, tanto individuales como en equipo, en los cuales los alumnos no han redactado ni una sola frase.

– *Abundancia y saturación de hechos violentos en los media.* Nos referíamos antes a la cantidad de escenas violentas que se vehiculan a través de los medios y a la habituación que este hecho produce en los jóvenes que se insensibilizan ante los desastres, las catástrofes, el dolor, las injusticias y demás circunstancias similares ya que tienen dificultad para separar la realidad de la fantasía. Todo se transmite por el mismo canal y se ve con la misma pasividad e indolencia. Las propuestas de limitación de la violencia no han tenido eco, a pesar de ser muy fundadas y serias las advertencias de los educadores. Es más, se ha llegado a valorar la belleza de las imágenes de terror y los adolescentes acuden en masa a espectáculos que incluyen escenas de este tipo de violencia en sus montajes. La ingente cantidad de violencia que pasa por los medios de comunicación se tiende a ver *muy lejos* de los que la ven, a la vez que como ficción. Por ello, el gusto por estas escenas, cuanto más truculentas mejor, nos lleva al género del terror como uno de los favoritos de los adolescentes visto con una lejanía despreocupada.

– *Confusión entre espectáculos violentos reales y ficticios.* Los medios de comunicación consiguen, a través de una gran diversidad de soportes, que nos enteremos en el instante de lo que ocurre en cualquier parte del mundo. Pero esta inmediatez consigue también un efecto perverso: nos acostumbra a los espectáculos violentos que, al ser transmitidos por el mismo canal que los ficticios, terminan en la misma catalogación emocional y ética. Estos espectáculos terminan moldeando nuestras percepciones y se convierten en empresas de moldeación ya que no sólo dan información acerca del mundo, sino también transmiten una manera de verlo y entenderlo (Ballesta, 2001, p. 9). La necesidad de valorar, seleccionar y desarrollar

modelos de evaluación de los espectáculos transmitidos por los medios se hace cada vez más necesaria, dada la importante función social que ejercen estos medios masivos.

– *Fascinación por valores sociales que transmiten los media que impide actuar en contra produciendo en los jóvenes una paralización cautiva, llena de morbo.* Decía la directora de *Ogilvy & Mather* que la publicidad no podía cambiar los valores sociales, pero que sí podía acelerar o desacelerar su desarrollo. Aquí los valores hedonistas que se transmiten a través de los *media* influyen de manera decisiva en la selección de actividades, de trabajos, de profesiones y de libros o contenidos que se buscan afanosamente por los escolares en Internet. Pero los valores que transmiten los media no son neutros: buscan los negocios, la ciber-economía, la influencia, la captación de voluntades que pasan tiempo ante los media y que cada vez están más perdidos y solos. Esta fascinación paraliza la acción a la vez que excita el morbo convirtiendo a los más jóvenes en insolidarios, cotillas y morbosos contempladores de espectáculos cuanto más reales mejor.
– *Complejidad y pérdida de referencias inmediatas.* Aunque este mito de la complejidad está ya muy superado, persiste la idea de que Internet es compleja en su utilización, y de alto coste. Quizá hoy la complejidad se refiera más a la idea de la navegación y del exceso de oferta mediática que nos hace dudar y muchas veces decidir sin tiempo para la comparación y la valoración adecuada.
– *Exhibicionismo, voyeurismo y velocidad.* La contemplación de escenas íntimas, de desnudos pornográficos y otras imágenes que se prodigan en los hipermedia, además de esa parálisis y generación cansada a la que nos referimos antes, despiertan sentimientos de imitación y de contemplación de las propias escenas y de las de los demás. La imparable ascensión de tipos de imágenes con escenas pornográficas, de pedofilia, de animalismo y de violencia en directo ha hecho que se intente poner frenos y códigos éticos a los media. Sin embargo, se ha demostrado que son incontrolables. La más incontrolable es Internet, pero también los otros vehículos de transmisión de exhibiciones circulan por canales restringidos y por peticiones telefónicas o de correo, con el consiguiente alcance y captación de clientes cada vez más jóvenes que se hacen adictos a la velocidad, el exhibicionismo y el voyeurismo. Los grupos de decisión, que tienen una fuerte interrelación con sectores económicos, facilitan, aportan y desarrollan programas de captación, de muestra, de incitación, para conseguir la introducción de los más jóvenes en ese mundo, entrando en ellos, como dice Bartolomé (2001, p. 60) «por la puerta trasera». Por otra parte, la velocidad, casi podemos decir la instantaneidad con que se producen, hacen más satisfactorios los contenidos vehiculados, que tienen, además, la etiqueta de novedosos.
– *Proliferación de juegos que son enfrentamientos bélicos de eliminación de los adversarios.* La proliferación de juguetes en los que gana el más fuerte matando a los adversarios, que en algunos casos pertenecen a minorías étnicas, religiosas o políticas, contribuye a reforzar sentimientos poco solidarios. Aunque en España se ha realizado una clasificación por edades, sólo para el caso de los videojuegos,

no hay garantía de que sirva para algo que no sea de guía para cuando son los adultos quienes los adquieren. En Alemania, se ha intentado minimizar la violencia con la sangre de los videojuegos en verde, y a veces las empresas mismas deciden matizar esas escenas con algún tipo de alternativa. Pero el éxito en todo ello ha sido escaso.

- *Gusto por la intromisión en la vida privada de otros.* Ligados al voyeurismo se están contemplando fenómenos muy curiosos en los que el conocimiento de los hechos más íntimos de otras personas es tema de medios de comunicación. La proliferación de determinados programas del corazón, prensa rosa, *reality shows,* etc. muestra la fuerte pujanza comercial de un sector que, paradójicamente, es despreciado por todos, pero las evidencias muestran las altas tasas de seguimiento que consiguen en la realidad, implicando en el fenómeno a intelectuales de la talla de Gustavo Bueno, que comentaba y escribía sobre *Gran Hermano.* La continuidad con opciones televisivas como *Operación Triunfo* parecen inclinarse por publicitar valores más sociales como el esfuerzo y el trabajo frente a la pasividad e indolencia del anterior. Todos estos referentes nos muestran los grandes cambios que se están introduciendo en el sistema social y, por ende, en el educativo, ante los cuales no podemos permanecer impasibles.

CRITERIOS PARA UNA EVALUACIÓN EDUCATIVA DE LOS RECURSOS MEDIÁTICOS

Es bueno conocer la ética de las conductas, o el código deontológico, para realizar la evaluación de Internet y los contenidos educativos mediáticos, pero esa tarea es difícil por la carencia de universalidad en los códigos, por la contextualización de los valores y por la misma ética y valoración personal de los propios evaluadores. Solamente desde una perspectiva racional-positivista podrían darse indicaciones universales para la toma de decisiones sobre este tema. Pero hoy no es la postura científica más apoyada, por lo que nos movemos en paradigmas interpretativo-simbólicos y críticos. Los parámetros de la evaluación deben ser considerados sólo desde las medidas generales objetivas para conseguir una mejora y por otra parte desde una perspectiva bastante subjetivista si nos atenemos a los paradigmas interpretativo-simbólicos.

Temáticamente, la evaluación se presenta, por un lado, para rendir cuentas a la sociedad de lo que se hace en educación *(accountability)* y, por otro, se pretende una valoración desde la perspectiva educativa, de tipo prospectivo, que proporcione prestigio *(assesment)* y ayude a enfocar desde una vertiente socio-educativa las potencialidades, peligros y peculiaridades de esta nueva cultura mediática que incide tan profunda y directamente en los escolares y en las sociedades en general. González Soto (2000, p. 170) nos proporciona unos criterios para el análisis y valoración de los medios y recursos didácticos en función de su utilización docente:

- Virtualidades intrínsecas (prestaciones que ofrece cada recurso).
- Funcionalidad curricular (adaptación de un medio a cada situación didáctica: a los sujetos, a la secuencia y su coste y rentabilidad).
- Otros criterios: funciones motivadora, innovadora, estructuradora, formativa y solicitadora.

Perspectiva técnico-racional

Si la evaluación se hace desde la perspectiva objetivista, surgen problemas en la evaluación derivados de la concepción

misma de la evaluación y de la no consideración del contexto como elemento diferenciador e influyente. Aunque la evaluación esté bien hecha, surgen varios problemas básicos:

- Falta de clarificación de los fines y de al servicio de quién está hecho este proceso de evaluación de Internet y de los contenidos mediáticos.
- Utilización sesgada e interesada de los resultados de la evaluación, para potenciar o restringir recursos, personal o instalaciones.
- Mal uso de los propios procesos evaluadores, que pueden interferir en el proceso y en los resultados de la evaluación.
- La información proporcionada después de la evaluación y su distribución puede tener consecuencias vitales y definitivas.

En este modelo, se trataría de evaluar los contenidos mediáticos que producen aprendizajes, en el sentido tradicional del término, ya que facilitan la reproducción de saberes y no su procesamiento y valoración. Se aleja de dimensiones éticas o equitativas y busca la eficiencia de los media.

Perspectiva interpretativo-simbólica

La evaluación desde esta perspectiva está teñida de las opiniones de los evaluadores y matizada por el contexto. La tarea de los evaluadores está más definida por las creencias y la cultura compartida que por la objetividad de la medida. La dimensión ética estará más presente al incluir la responsabilidad del profesor en la propia evaluación. Además, deberá hacer una clara exposición o justificación externa de la finalidad y propósitos de la evaluación. Esto trae consigo consecuencias negativas como las siguientes:

- Conflicto entre los efectos deseados por la evaluación mediática y los realmente conseguidos.
- La equidad y justicia que de esa evaluación mediática y sus resultados puedan derivarse.
- La dimensión social de la evaluación mediática que afecta a un grupo de personas y recae en un único evaluador con fuerte carga de responsabilidad y con incidencia dispersa.

Como decía Barón (1990, p. 77), «mucho de lo que nosotros llamamos conducta inmoral no procede tanto de un acto de malicia sino de la falta de pensar las consecuencias y la relevancia de los principios morales y ausencia de una reflexión comprometida de cuestiones ideológicas». En resumen, desde las grandes potencialidades y oportunidades que ofrecen a la educación los recursos mediáticos e hipermedia, sin los cuales es hoy impensable el desarrollo, queremos hacer una llamada de atención a sus peligros, a los aspectos deseducadores de los mismos y a su vertiente negativa, sin que dejemos de reconocer su importancia, y su necesidad inexcusable en el sistema educativo. La propuesta de De Pablos (2000, p. 27) de una capacidad de control y manejo de una historia o de un proceso es una opción de interés, porque el educador siempre deberá tener un control sobre los procesos educativos. La dimensión ética de los recursos de la red e hipermedia en general tiene una importancia decisiva para la educación, pero, aunque ya tenemos acuerdos básicos en qué sería lo deseable en este ámbito, no conocemos la forma de seleccionar y de filtrar los contenidos mediáticos para que lleguen a nuestros alumnos en la forma más educativamente deseable.

CONCLUSIONES

Los contenidos mediáticos e hipermedia están presentes en nuestra sociedad, independientemente de la valoración que de ellos hagamos los educadores y de su utilización en el aula. Creemos que su uso y extensión es imparable, por lo que lo mejor será enseñar a usarlos de forma racional y educativa en lugar de confusa y caótica. Las posturas tecnofóbicas sólo pueden dejar el campo de la educación por medio de la tecnología a los grandes imperios comerciales. Por ejemplo, el ataque de Sartori (1998) a la televisión y, por extensión, a las formas comunicativas basadas en los media puede estar más o menos justificado. Puede resultar aceptable enjuiciar negativamente las imágenes, incluso conceptuar uno de los mayores productores de las mismas como es la televisión como un monstruoso e insaciable creador de cultura basura; pero la oposición entre *cultura verbal como equivalente a cultura y cultura visual equivalente a incultura* parece un silogismo altamente maniqueo. Más bien, lo cierto es que los que ahora se dedican a freír su cerebro ante un ordenador o un televisor en lugar de leer hace 100 años no leían nada de nada, porque no tenían ocasión ni posibilidad de ello. A algunos prohombres más que preocuparle que los hipermedia idioticen a las masas, les molesta que las masas hagan su aparición en los asuntos públicos, que sería patrimonio de los ilustrados.

Por lo tanto, hacemos una profunda apuesta por la incorporación de la cultura de los hipermedia a las escuelas, incluso en su forma caótica, por lo que la labor del profesorado será la de ordenar, evaluar, clasificar y enseñar a utilizar lo que los medios ofrecen, pero de ninguna manera ignorarlo, despreciarlo o posponerlo. La sociedad de la información avanza imparable y las nuevas generaciones van con ella; la escuela debe acompasar su ritmo, lento, reflexivo y reacio a los cambios a éstos que nos ofrece la vida si no quiere quedar relegada en muchas de las variantes y complejas funciones que, por su credibilidad y su historia, hoy le son confiadas por la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE ROMERO, J. M.: «El libro que acabaría con todos los libros. La digitalización y sus efectos en la producción editorial», en *Comunicación Pedagógica,* 175 (2001), pp. 55-66.

ALBA PASTOR, C.; SÁNCHEZ HIPOLA, P.: «La utilización de recursos tecnológicos en los contextos educativos como respuesta a la diversidad», en D. J. GALLEGO; C. M. ALONSO; I. CANTÓN: *Integración curricular de los recursos tecnológicos.* Barcelona, Oikos-Tau, 1996, pp. 351-376.

ALBA, C.: «Utilización didáctica de recursos tecnológicos como respuesta a la diversidad (para que la educación incluya a todos y responda a las necesidades especiales)», en J. CABERO; F. MARTÍNEZ; J. SALINAS (Coords.): *Prácticas fundamentales de tecnología educativa.* Barcelona, Oikos-Tau, 1999, pp.

BALLESTA PAGÁN, J.: *Los medios de comunicación en la sociedad actual.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 2001.

BARÓN, J.: «Thinking about consequences», en *Journal of moral education,* 19 (1990), pp. 17-87.

BARTOLOMÉ, A.: «Innovación tecnológica, comunicación y educación», en J. BALLESTA (Coord.): *Los medios de comunicación en la sociedad actual.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 2001, pp. 53-83.

BUENDÍA EISMAN, L.: «La ética de la evaluación». Conferencia en el Congreso Internacional sobre currículum. Documento policopiado, 2001.

BUSTAMANTE, E.: «Las industrias culturales y comunicativas en las nuevas redes: paralelos y consecuencias en la educación», en R. PÉREZ (Coord.): *Redes multimedia y diseños virtuales.* Dto. de Ciencias de la

Educación de la Universidad de Oviedo, 2000, pp. 17-26.

CABERO ALMENARA, J.: «La formación virtual: principios, bases y preocupaciones», en R. PÉREZ (Coord.): *Redes multimedia y diseños virtuales.* Departamento de Ciencias de la Educación: Universidad de Oviedo, 2000, pp. 83-102.

CABERO, J.; BARROSO, J.; ROMÁN, P.: «Las influencias de las NN.TT. en los entornos de formación», en *Comunicación Pedagógica,* 175 (2001), pp. 48-54.

CANTÓN MAYO, I.: «Modelos didáctico-organizativos para la atención a la diversidad», en J. CARDONA ANDÚJAR (Coord.): *Atención a la diversidad desde la didáctica y la organización escolar.* Talavera de la Reina (Toledo), Centro Asociado de la UNED, 1999, pp. 15-64.

— «Publicidad, educación y nuevas tecnologías», en J. CABERO; F. MARTÍNEZ; J. SALINAS (Coord.): *Prácticas fundamentales de Tecnología Educativa.* Barcelona, Oikos-Tau, 1999.ª, pp. 133-168.

— «Adaptación y aplicación de Instrumentos e indicadores de calidad para las Universidades basados en el Modelo Europeo», en J. VIDAL (Coord.): *Indicadores en la Universidad: información y decisiones.* Madrid: Consejo de Universidades, 1999b, pp. 351-366.

CASTELLS, M.: *La era de la información.* Vol I. *La sociedad red.* Madrid, Alianza, Segunda Edición, 2000.

COMISIÓN EUROPEA: *El aprendizaje a distancia.* Bruselas, documento multicopiado, 2000.

— *Programa de renovación económica y social para Europa.* En http://www.portugal.ue-2000.pt, 2000.

— *Tendencias sociales: perspectivas y retos.* En http://www.portugal.ue-2000.pt, 2000.

CHOMSKY, N.; RAMONET, A.: *Cómo nos venden la moto.* Barcelona, Ra-ma, 1996.

GAHONA FRAGA, S.: *Los españoles en Europa: hacia el siglo XXI. Reflexión a las puestas del tercer milenio.* Barcelona, Oikos-Tau, 1998.

GALLEGO, D. J.; ALONSO, C. M.; CANTÓN MAYO, I.: *Integración curricular de los recursos tecnológicos.* Barcelona, Oikos-Tau, 1996.

GISBERT, M.: «Pupitre-net: plataforma virtual para la integración de los recursos educativos sobre Internet», en R. PÉREZ (Coord.): *Redes multimedia y diseños virtuales.* Departamento de Ciencias de la Educación: Universidad de Oviedo, 2000, pp. 55-70.

GONZÁLEZ SOTO, A. P.: «Los medios y recursos materiales en la enseñanza», en M. PÉREZ; J. A. TORRES (Coords.): *La calidad en los procesos educativos.* Barcelona, Oikos-Tau, 2000, pp-165-204.

GREANEY, V.; KELLAGAN, T.: *Equality of oportunitiy in Irish shool. A longitudinal study of 500 students.* Dublin, Educational Company, 1984.

HERREROS DE LAS CUEVAS, C.: «Generación de talento: una conversación con Gary Hammel: soñar sueños nuevos», en *London Busines School,* 2001.

— «La generación del talento», en http: //www. Gestion del conocimiento.com, 2001

JERICÓ, P.: *Gestión del talento. Del profesional con talento al talento organizativo.* Madrid, Prentice-Hall, 2000.

MARTÍN-MORENO, Q.: *Organizaciones educativas.* Madrid, UNED, 1989.

MATE, R.: «Moralidad de las instituciones y poderes públicos», en *Cuadernos Cives,* 11 (1999), pp. 1-7.

MINGOLARRA, J. A.: «Preguntas a media luz. La comunicación como problema», en J. BALLESTA (Coord.): *Los medios de comunicación en la sociedad actual.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 2001, pp. 53-58.

PABLOS PONS, J. DE: «Educación y entretenimiento: la globalización de los valores», en R. PÉREZ PÉREZ (Coord.): *Redes multimedia y diseños virtuales.* Departamento de Ciencias de la Educación: Universidad de Oviedo, 2000, pp. 27-35.

PÉREZ PÉREZ, R. *et al.* (Coords.): *Redes multimedia y diseños virtuales.* Departamento de Ciencias de la Educación: Universidad de Oviedo, 2000.

POPPER, K.: *El conocimiento científico.* Madrid, Tecnos, 1982.

RHEINGOLD, H.: *The virtual Community.* Adison Wesley, Reading Mass, 1993.

SARTORI, G.: *Homo videns: La sociedad teledirigida.* Madrid, Taurus, 1998.

SENGE, P.: *La quinta disciplina en la práctica.* Barcelona, Granica, 1998.

SLOUKA, M.: *War of the Worlds. Cyberspace and the Hight-tech Assault on Reality.* Nueva York, Bassic Books, 1995.

LOS BENEFICIOS NO MONETARIOS DE LA EDUCACIÓN

LUIS E. VILA LLADOSA (*)

RESUMEN. La educación contribuye a elevar la calidad de vida de las personas de múltiples y muy diversas formas, más allá del bien conocido efecto sobre los ingresos individuales. La evidencia empírica disponible sugiere que la educación fomenta el bienestar individual a través sus impactos sobre el estado de salud, el control de la fecundidad, el desarrollo cognitivo de los hijos, las decisiones ocupacionales y las pautas de consumo y ahorro. Desde una perspectiva colectiva, la inversión educativa favorece, bajo ciertas condiciones, la adopción y difusión de tecnología, impulsa la reducción de las desigualdades en la distribución de la renta y la riqueza, e incrementa la cohesión social, promoviendo el desarrollo de sociedades más prósperas, democráticas y justas. El estudio de los efectos no monetarios de la inversión educativa es relevante para la determinación del valor económico de la educación, y debe ser tenido en cuenta tanto para el análisis racional de las decisiones individuales sobre educación como para el diseño y aplicación de políticas educativas.

ABSTRACT. Education contributes to raise people's standard of living in very diverse and multiple ways, beyond its effect on individual incomes. Empirical evidence suggests that education promotes individual wealth through its various impacts on health, birth control, children's cognitive development, working choices, consumption and saving patterns. From a collective perspective, educational investment favours, under certain conditions, the adoption and spreading of technology. It also helps to reduce inequalities in the distribution of incomes and wealth, and increases social cohesion by promoting the development of rich, democratic and fair societies. The study of the non-monetary effects of educational investment is relevant to determine the economic value of education, and should be taken into account for both the rational analysis of individual decisions about education, and for the designing and implementation of educational policies.

(*) Universidad de Valencia.

Fecha de entrada: 30-11-2001 Fecha de aceptación: 02-04-2002

INTRODUCCIÓN

Dos hechos básicos acerca de los efectos económicos de la educación son: primero, que las personas cambian al tiempo que disfrutan de servicios educativos y, segundo, que los individuos con mayor educación formal difieren de aquellos que han recibido menos educación. Desde una perspectiva amplia, se puede argumentar que dichos cambios y diferencias se refieren básicamente a los modos en que las personas buscan, obtienen, comprenden, utilizan y crean nueva información. En general, las personas con mayor nivel educativo poseen la habilidad, la experiencia y los conocimientos necesarios para encontrar, procesar y utilizar un mayor volumen de información relevante en sus procesos de toma de decisiones. Como consecuencia, las decisiones económicas adoptadas tenderán a ser más adecuadas que las decisiones de los sujetos menos formados. En la jerga de los economistas, los sujetos con mayor nivel educativo se benefician de su educación porque son más eficientes en los distintos tipos de elecciones que configuran su comportamiento económico.

Resulta evidente que la condición socioeconómica de las personas y grupos con más educación formal es generalmente más elevada que la disfrutada por quienes han recibido menos educación. Sin embargo, asumir que la educación provoca por sí misma todas las diferencias socioeconómicas observables sería ingenuo, ya que otros factores, tales como la edad, el talento natural y el entorno familiar y social también contribuyen en el desarrollo del sistema de preferencias que guía el comportamiento económico de los individuos. No obstante, existe una amplia evidencia empírica demostrando que, cuando se mantienen constantes las demás condiciones, los individuos con nivel educativo más elevado consiguen mayores ingresos que quienes tienen un nivel educativo más bajo. Junto con este beneficio monetario, las personas con mayor nivel de educación disfrutan de otras ventajas, relacionadas con su experiencia educativa, cuyo efecto último sobre el bienestar no se evalúa en términos de dinero. También los grupos, comunidades o países cuya población ha gozado de mejores oportunidades educativas ofrecen, generalmente, mejores condiciones de vida, tanto en el aspecto material como en el no material, que aquellos en que la población ha recibido menos educación.

¿Cuáles son, entonces, las razones para que la educación esté asociada con las diferencias de bienestar que se observan entre individuos y grupos? Con frecuencia, la educación es considerada como una inversión en capital humano que genera beneficios tanto para el individuo que la realiza como para el conjunto de la sociedad. Desde esta perspectiva, el tiempo, el esfuerzo y el dinero que las personas dedican a estudiar son los costes de una inversión que, con el tiempo, produce un rendimiento positivo neto en las posibilidades de satisfacción de las necesidades individuales o colectivas y, por tanto, en el bienestar.

Consecuentemente, los beneficios de la educación han sido definidos formalmente como el conjunto de efectos de la inversión educativa que expande las posibilidades de utilidad, entendida ésta como bienestar o satisfacción. El análisis ha sido abordado tanto en términos de utilidad individual como de utilidad para la sociedad en su conjunto. Algunos beneficios se materializan en mayores posibilidades de producción o menores necesidades de incurrir en costes. Un ejemplo de beneficio educativo que incrementa las posibilidades de producción es la mayor productividad laboral de las personas con niveles de educación elevados; la menor proporción de ciudadanos dependiendo de los subsidios para vivir en comunidades altamente educadas representa un beneficio educacional que se materializa en una reducción

de costes para los contribuyentes. Aquellos beneficios de la educación que, como en los dos ejemplos anteriores, consisten en aumentos de producción o en reducciones de costes son relativamente fáciles de identificar y de medir, ya que pueden ser evaluados en términos pecuniarios atendiendo a los precios de los correspondientes mercados. La literatura sobre capital humano recoge numerosos estudios cuyo objetivo es la cuantificación de los rendimientos monetarios de la educación a través de los ingresos obtenidos en el mercado de trabajo tanto para los individuos como para el conjunto social. La evidencia internacional disponible, muy extensa, ha sido recopilada y examinada, entre otros autores, por Card (1999), Cohn y Addison (1998) y Psacharopoulos (1994). Los rendimientos monetarios de la educación en España han sido estudiados por Barceinas et al. (2000), Arrazola et al. (2000), Vila y Mora (1998), Lassibille y Navarro (1998), Mora y Vila (1996) y Alba-Ramírez y Sansegundo (1995).

Sin embargo, los beneficios económicos promovidos por la educación no están limitados sólo a mayor producción o menores de costes. Los efectos también pueden consistir en aumentos directos de las posibilidades de bienestar en términos, por ejemplo, de incrementos en la esperanza de vida al nacer, mejoras de la condición física, calidades de vida superiores, reducción de la incidencia de comportamientos antisociales, mayores grados de consenso social y político, elevados niveles de cohesión social y mayor participación ciudadana en la vida pública. Ciertamente, una parte de los efectos positivos de la educación en el bienestar de las personas queda ya reflejada en las mayores rentas disfrutadas por los individuos con mayores niveles educativos; no obstante, los ejemplos anteriores evidencian que el volumen de ingresos individuales no capta todas las repercusiones de la educación en el bienestar de personas y colectivos. Así, los *beneficios no monetarios* de la educación (BNM) pueden ser definidos como aquellos efectos de la educación cuya contribución al bienestar individual o colectivo no se materializa en términos de mayor producción o menores costes. Por su propia naturaleza no monetaria, los BNM son generalmente difíciles de identificar y, sobre todo, de valorar pecuniariamente. Se trata, sin embargo, de efectos positivos reales que se superponen a los monetarios y que deben, por tanto, ser considerados en el análisis y planificación racional de las inversiones educativas. Vila (2000), McMahon (1998), Wolfe y Zuvecas (1997) y Haveman y Wolfe (1984), entre otros, han recopilado y discutido, desde perspectivas diversas, la existencia de los BNM de la educación y la evidencia empírica disponible.

El objetivo del presente artículo es ofrecer un análisis actualizado de las ideas fundamentales y de la evidencia disponible sobre los mecanismos no pecuniarios a través de los cuales la educación eleva las posibilidades de bienestar de las personas. El texto está organizado como sigue: en la sección segunda se describen los criterios mayoritariamente utilizados por los científicos sociales para identificar y clasificar los BNM; la sección tercera propone un catálogo de los BNM que han sido identificados y confirmados, hasta cierto punto, por la investigación; finalmente, la sección cuatro contiene las principales conclusiones e implicaciones del análisis.

DIMENSIONES RELEVANTES DE LOS BNM Y CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN

Los intentos para trazar un mapa completo de los efectos económicos de la educación han generado un cuerpo de literatura socioeconómica en el que se desarrollan distintos criterios para el análisis del valor económico de la educación.

El primer criterio consiste en identificar a los beneficiarios de los efectos positivos generados por la educación. Los beneficios son internos o privados, cuando quienes se benefician son la propia persona que invierte en educación y su familia inmediata, y externos o públicos cuando los efectos positivos de la educación repercuten en terceras personas. Existen, además, algunos grupos sociales que se benefician directamente de la inversión educativa global: profesores, propietarios y administradores de instituciones educativas, editores de libros de texto y, en general, los proveedores de bienes y servicios relacionados con la provisión y disfrute de servicios educativos. Estos agentes adoptan decisiones relevantes para determinar la dimensión, estructura y organización del sistema educativo. Estas decisiones estarán guiadas, hasta cierto punto, por intereses privados, bien sea en términos de ganancias pecuniarias, bien en términos de mayor prestigio personal o profesional.

El segundo criterio utilizado para clasificar los beneficios de la educación está relacionado con la cronología de los efectos. Existen efectos positivos, los llamados beneficios de consumo, que aparecen cuando el estudiante entra en la escuela por primera vez y que se extienden durante todo el tiempo en que permanece matriculado en instituciones educativas. Otros beneficios, en cambio, sólo aparecen una vez el estudiante abandona el sistema educativo y deben ser considerados, por lo tanto, como rendimientos de la inversión educativa. Los BNM incluyen un amplio espectro de efectos de ambos tipos. La satisfacción subjetiva del estudiante por su propio aprendizaje es un ejemplo típico de BNM de consumo. Gullarson (1989) ilustra cómo calcular el valor económico de la educación como bien de consumo utilizando otro interesante ejemplo. Por otra parte, la satisfacción asociada con el desarrollo de una carrera profesional liberal es un ejemplo de BNM que sólo puede aparecer tras la obtención de cierto título académico, materializando así el rendimiento de haber invertido en los estudios. Es interesante señalar que algunos efectos pueden prolongarse durante toda la vida de las personas e incluso alcanzar a generaciones futuras, ya que los descendientes también obtienen ventajas de la educación recibida por sus progenitores.

La tercera dimensión económica de los beneficios de la educación está vinculada con la percepción de los efectos, esto es, con los propios mecanismos a través de los cuales la educación expande las posibilidades de bienestar del individuo y del conjunto social. Desde esta perspectiva, la taxonomía de los efectos deviene más compleja debido a la variedad de formas que pueden adoptar los BNM y a las relaciones que existen entre muchas de ellas. Algunos ejemplos bastan para ilustrar la complejidad del problema. La educación de los individuos está relacionada con una mejor condición física, la cual genera beneficios tanto monetarios como no monetarios. La reducción del gasto médico y de los ingresos perdidos debidos a la enfermedad son efectos monetarios; además, gozar de buena salud implica menos dolor y sufrimiento físico, condición deseable para obtener mayor satisfacción subjetiva en cualquier actividad, pero a la que difícilmente se puede asignar un precio. Así, los efectos totales de la educación sobre la salud no pueden ser recogidos sólo a través de medidas pecuniarias. Otro ejemplo: la educación prolongada permite a los consumidores realizar elecciones mejor informadas y, por tanto, más adecuadas, que repercuten en un incremento de la satisfacción obtenida a partir de un volumen fijo de ingresos. Conviene señalar que los efectos positivos de la educación sobre la salud y sobre la eficiencia de los consumidores no alcanzan sólo al individuo que recibe la educación sino también a su cónyuge e hijos a través de la llamada

producción doméstica. Un tercer ejemplo: la educación de los padres influencia notablemente la trayectoria educativa de los hijos, lo cual indica que los BNM de la educación son acumulativos en términos generacionales; por otra parte, la educación de los hijos también beneficia a los padres, ya que mientras están en la escuela, los niños no solamente aprenden, sino que a la vez reciben un conjunto de servicios (atención y cuidado, supervisión en los juegos, oportunidades para hacer deporte, alimentación equilibrada, medicina preventiva, etc.) que los padres dejan de proveer personalmente. Un ejemplo más: la probabilidad de maternidad no deseada es menor para las adolescentes cuyas madres están mejor educadas, lo cual no sólo mejora sus propias oportunidades en el futuro sino que también beneficia a sus progenitores reduciendo sus preocupaciones y evitándoles, en muchos casos, los costes pecuniarios de una crianza adicional.

A pesar de las evidentes dificultades, la identificación de las personas y grupos que obtienen beneficios educativos y la discusión sobre la manera en que los beneficios elevan la utilidad en distintos momentos del tiempo son cuestiones con relevancia práctica cuando se discute la provisión y financiación de servicios educativos. Si los beneficios fuesen mayoritariamente privados, habría razones para abogar por la financiación privada de la educación; si por el contrario los beneficios alcanzan a toda la sociedad en grandes proporciones, habrá que considerar la generalización de la financiación pública. También la cronología de los beneficios es relevante para decidir y planificar en el tiempo las inversiones educativas tanto en términos de decisiones individuales como de política educativa estatal o local. Finalmente, cualquier evaluación económica de la educación debe ser realizada teniendo en cuenta todos los impactos de la educación en el grado de bienestar de los sujetos, sus familias y la sociedad incluyendo, por tanto, aquellos efectos deseables que son percibidos como beneficios no monetarios.

UN POSIBLE CATÁLOGO DE BNM DE LA EDUCACIÓN

Bajo la perspectiva del criterio basado en la identificación de los beneficiarios, el catálogo de BNM de la educación puede ser organizado, inicialmente, en dos amplias categorías. En primer lugar, los beneficios privados, es decir, los resultados de las decisiones educativas individuales para el sujeto que realiza la elección y su entorno inmediato, que pueden, además, generar algunos efectos externos sobre terceras personas identificables. En segundo lugar, los beneficios sociales, es decir, los efectos de la inversión colectiva en educación que fomentan directamente el interés social general. Dentro de cada una de éstas categorías amplias, los efectos identificados son clasificados atendiendo al criterio cronológico y al del mecanismo de percepción o materialización de los beneficios.

Beneficios privados

A través de un proceso de decisiones más o menos informadas, los individuos desarrollan sus propios estilos de vida que incluyen los hábitos personales, las pautas de alimentación, el lugar y tipo de residencia, el modelo de familia, el número de hijos y su educación, la trayectoria laboral o profesional, la cantidad y usos del tiempo libre y, en general, todos los patrones de consumo del hogar. La mayor parte de los BNM privados de la educación aparecen relacionados con decisiones en uno o varios de estos ámbitos.

Beneficios relacionados con la salud

El uso apropiado de información médica y de recursos sanitarios tiene un impacto positivo sobre la salud de las personas, de manera que los beneficios de la educación sobre la salud dependen, fundamentalmente, de la eficiencia en las decisiones con respecto a los hábitos personales, la residencia y la ocupación de los individuos. Los controles periódicos del estado general de salud, la alimentación equilibrada, hábitos saludables como el ejercicio físico o la abstención de consumir sustancias adictivas, residir en áreas poco contaminadas y prestar mayor atención a los riesgos laborales son, hasta cierto punto, elecciones personales relacionadas con la educación recibida que promueven la buena condición física e incrementan la esperanza de vida. A partir de los trabajos de Grossman (1972, 1976), las relaciones entre la educación recibida y el estado de salud de las personas han generado una amplia literatura con un grado de complejidad creciente. Grossman y Kaestner (1997), Ross y Wu (1995), Kenkel (1991), Behrman y Wolfe (1989) y Leigh (1983), entre otros muchos, analizan los mecanismos directos e indirectos a través de los cuales la educación recibida tiene un efecto positivo en los diversos aspectos que determinan la condición física general y la longevidad de los individuos. Adicionalmente, Berger y Leigh (1989) demuestran que los efectos directos de la educación en la producción de buena salud son más importantes que los efectos de otros factores inobservables que pudieran influir sobre ambas variables en la misma dirección. Sander (1999, 1998), Nayga (1998) y Farrell y Fuchs (1982), entre otros, demuestran cómo la educación prolongada reduce la propensión al consumo de sustancias potencialmente peligrosas para la salud, mientras que Register et al. (2001) relacionan el uso de drogas en la adolescencia con una reducción de la duración de la educación formal de los individuos. Con una perspectiva más amplia, Hartog y Oosterbeck (1998) tratan las conexiones complejas que existen entre la educación recibida, el estado de salud, la acumulación de riqueza personal y el grado de satisfacción con la calidad general de vida de los individuos.

Beneficios con respecto a la fecundidad

Un uso más eficiente de la información sobre planificación familiar y sus opciones facilita que las personas, en especial las mujeres, decidan óptimamente sobre la dimensión de su familia. La educación recibida por los individuos influye en la evaluación de los costes y beneficios generados al tener descendencia. Mientras los costes esperados de criar hijos aumentan con la educación recibida por los padres, el efecto de la educación sobre los beneficios esperados por los padres resulta discutible. Se ha sugerido que en las sociedades desarrolladas los padres contemplan una mayor inversión por hijo como sustituto de un mayor número de hijos; en este caso, la tasa de sustitución dependería del rendimiento esperado total de la educación y de los costes de controlar la fecundidad. Por otra parte, en los países poco desarrollados el avance educacional aparece asociado con tasas de fecundidad decrecientes porque la educación prolongada de las mujeres eleva la edad de primer embarazo, reduce la mortalidad infantil y puede influenciar las actitudes respecto a la contracepción. El control de la fecundidad es uno de los principales problemas en algunos países menos desarrollados donde el crecimiento de la población es más rápido que el crecimiento económico. Doyle y Weale (1994), Rosenzweig y Schultz (1989) y Psacharopoulos y Woodhall (1985), entre otros, estudian, bajo distintas perspectivas, las relaciones complejas que existen entre provisión de servicios educativos, control de la fecundidad, desarrollo económico y reducción de

la pobreza. Particularizando más, Klepinger et al. (1998) investigan cómo la maternidad temprana influye en la trayectoria educativa y en los salarios futuros de las mujeres. Brien y Lillard (1994), por su parte, estudian el impacto de la educación en la edad del matrimonio y de la primera concepción como elementos favorecedores del crecimiento económico en países poco desarrollados y muy densamente poblados.

Beneficios para los hijos

La educación recibida por los padres aparece vinculada a lo que se ha dado en llamar «calidad de la descendencia», entendida básicamente como desarrollo cognitivo y estado de salud física y mental de los hijos. El nivel educativo de la siguiente generación está claramente influenciado por la educación recibida por los progenitores: los padres con educación más prolongada tienen, en general, hijos con grados de desarrollo cognitivo más elevados y que alcanzan niveles educativos más altos. La educación de los padres influye también en la salud de los hijos de varias maneras: menor riesgo de parto prematuro, menor tasa de mortalidad infantil, tasas de vacunación más elevadas, menor riesgo de obesidad o mejor estado de la dentadura. Angrist y Lavy (1996) y Kaestner y Corman (1995), entre otros, estudian la influencia de las condiciones familiares en el desarrollo cognitivo y en los resultados escolares de los hijos. Desde una perspectiva espacial, Grogger (1997) investiga las relaciones entre oportunidades educativas, resultados escolares y comportamiento violento de los adolescentes. Wolfe y Behrman (1982) encuentran evidencia de que la educación formal de los padres es el principal determinante del estado nutricional y de salud de los niños en países en desarrollo, contribuyendo a reducir las tasas de mortalidad infantil, mientras que Leigh (1998) analiza la correlación entre la educación de los padres y la incidencia de discapacidades físicas y mentales en los niños. Por otra parte, Alderman et al. (2000) documentan la influencia de la buena salud infantil como determinante de la tasa de escolarización en zonas rurales de países en desarrollo.

Beneficios de ocupación / tiempo libre

La educación recibida aparece relacionada con una búsqueda más eficiente de empleo y con una mejor realización de las expectativas profesionales. Las personas con nivel educativo elevado tienen, en general, períodos más cortos de búsqueda del primer empleo y de transición entre empleos, y las ocupaciones que desarrollan se ajustan en mayor grado a sus planes previos. La inversión en educación puede generar también otros BNM en términos de las satisfacciones derivadas de trabajar en actividades o entornos laborales más saludables, creativos, independientes o prestigiosos, asociados por lo general con un estatus social más elevado. De hecho, la obtención de títulos académicos específicos es un requisito legal para el ejercicio de determinadas profesiones que están altamente valoradas por la sociedad y en las cuales la actividad en sí misma resulta atractiva. Por otra parte, la educación recibida influye en la manera en que las personas consideran su tiempo de ocio. Aunque no hay evidencia de que la educación incremente el tiempo libre, se afirma que las personas con educación formal prolongada obtienen un mayor volumen de satisfacciones subjetivas derivadas de la utilización de su tiempo de ocio. La conexión básica es que la educación abre nuevos horizontes a los estudiantes, de manera que disfrutarán en su tiempo libre futuro de un abanico más amplio de fuentes de satisfacción estética, científica y cultural, que no están al alcance de quienes recibieron menos educación.

Desde el trabajo pionero de Morgan y David (1963), en que se pone de manifiesto la influencia de la educación en las elecciones ocupacionales, los BNM de la educación debidos a una mayor eficiencia en las decisiones sobre trabajo, ocupación y tiempo libre han sido tratados en numerosos estudios. Kettunen (1997) demuestra cómo la duración de los períodos de desempleo es considerablemente menor para quienes poseen un nivel educativo elevado, Kiefer (1985) estudia cómo la educación formal reduce el número y la duración de los períodos de búsqueda de empleo, y Rivera-Batiz (1992) comprueba que la probabilidad de los jóvenes para encontrar empleo se eleva en función de la educación recibida. Por su parte, Steward (2001) trata las conexiones entre educación recibida, estado de salud e incidencia del desempleo, mientras que Kemna (1987) investiga los vínculos que relacionan educación, condiciones de trabajo y salud de los trabajadores.

Desde perspectivas más amplias, Haveman et al (1994) estudian las complejas relaciones existentes entre educación, estado de salud, esfuerzo laboral y salarios de los trabajadores; Ross y Van Willigen (1997) explican cómo la educación prolongada incrementa el bienestar psicológico facilitando el acceso a empleos en los cuales el trabajador tiene la sensación de un mayor control sobre su propia vida; y Mathios (1989) demuestra cómo el volumen de compensaciones no monetarias derivadas del trabajo aumenta con el nivel educativo alcanzado por los individuos. Vila (2001), utilizando datos españoles recientes, demuestra que, bajo condiciones personales, laborales y económicas similares, los trabajadores con mayor nivel educativo están más satisfechos con su situación en el trabajo que los trabajadores que recibieron menos educación formal.

Beneficios en el consumo y el ahorro

La educación puede alterar los patrones de consumo, tanto individuales como agregados, de varias maneras. En primer lugar, aumentar o mejorar el volumen de servicios educativos que las personas reciben expande directamente la demanda de ciertos productos manufacturados (como papel, revistas, libros, instrumentos de escritura, equipos informáticos, etc.) y servicios complementarios (transportes, comidas, alojamiento, información, etc.) que son necesarios para la adquisición de conocimientos a través de la educación. En segundo lugar, y quizá más importante, la educación recibida tiene una influencia notable en la formación del sistema de preferencias personales que guía las decisiones sobre el gasto personal y familiar. La educación recibida configura y define, al menos parcialmente, la percepción que los individuos tienen de sus necesidades vitales, su opinión sobre distintos tipos de bienes y servicios, y sobre cómo éstos satisfacen las necesidades percibidas. Las personas con mayor nivel educativo gastan una mayor proporción de sus ingresos en bienes y servicios relacionados con la información, la ciencia, las artes, los viajes y otras actividades culturales, lo cual permite el desarrollo de las correspondientes industrias y mercados. Los efectos de la educación en la formación de las preferencias personales y sobre los patrones de consumo han sido investigados desde distintas perspectivas por Arrow (1997), Lemennicier (1978), Levy-Garboua y Jarousse (1978) y Michael (1975, 1972) entre otros.

Por otra parte, la educación puede influir en la actitud de las personas en relación con las decisiones sobre el ahorro. Se argumenta que las personas con mayor nivel educativo tienen una mayor preferencia por el futuro puesto que han estado dispuestas a invertir más en su propia educación, de manera que son más propensas

a ahorrar que las personas menos educadas con nivel similar de ingresos. Los individuos con educación más prolongada tendrían, por tanto, una menor tasa de descuento temporal, con la consiguiente incidencia positiva en la propensión al ahorro. Adicionalmente, las personas con nivel educativo elevado serían capaces de obtener un mayor rendimiento de sus ahorros ya que la información relativa a los mercados financieros les resulta más asequible y disponen de los conocimientos necesarios para utilizarla eficientemente en la gestión de sus propias carteras. Macurdy (1999) caracteriza las decisiones sobre ahorro e inversión bajo incertidumbre haciendo referencia explícita a la acumulación de capital humano a lo largo del ciclo vital; Attanasio (1998), en un análisis de los determinantes del volumen de ahorro generado por distintas cohortes de individuos, reporta una mayor propensión al ahorro por parte de las personas con titulación universitaria; Solmon (1975) encuentra que, en igualdad de condiciones con respecto a la renta y a la ocupación, los individuos mejor formados realizan mejores elecciones financieras para proteger sus ahorros contra la inflación.

Resultados de la educación que fomentan el interés público

Cuando las personas deciden invertir en educación se producen beneficios no monetarios que redundan en otros miembros de la sociedad, desde los efectos en el propio vecindario hasta ventajas para la sociedad en su conjunto. El trabajo pionero de Weisbrod (1964) ya establecía que el interés público de la educación puede ser descrito, desde una perspectiva económica, como una serie de beneficios externos disfrutados simultáneamente por toda la población. En consecuencia, la evaluación de los BNM de carácter público deberá ser tenida en cuenta en la toma de decisiones sobre el alcance y las dotaciones presupuestarias de las políticas educativas.

La educación fomenta el interés general a través de tres tipos de efectos. Primero, la educación aparece relacionada con el desarrollo económico de una comunidad o país porque facilita y amplía el acceso de los ciudadanos a nuevas ideas, conceptos y productos. Segundo, la educación puede, bajo ciertas condiciones, reducir las desigualdades en la distribución de la renta y la riqueza. Tercero, la educación refuerza la estabilidad de las estructuras sociales, lo cual, a su vez, redunda de varias maneras en el interés general.

Beneficios públicos de la educación relacionados con el desarrollo económico

La educación fomenta, en general, la habilidad para buscar, entender y utilizar la nueva información que alimenta el proceso de desarrollo económico y, adicionalmente, se observa que los individuos con mayor nivel educativo tienen menor probabilidad de ser excluidos de dicho proceso. En consecuencia, cuanto mayor sea el nivel educativo de un país y más igualitaria sea la distribución de la educación entre la población, mejores serán las oportunidades para un desarrollo económico equilibrado y sostenible.

La generación y difusión de nueva tecnología aparece en la literatura económica como factor clave para la prosperidad y el desarrollo económicos. La inversión en educación fomenta el desarrollo tecnológico de varias formas. En primer lugar, una proporción elevada del esfuerzo en investigación básica y aplicada se realiza en el seno de instituciones educativas; segundo, las universidades proporcionan la formación del personal más cualificado de la industria y los servicios, incluyendo a quienes trabajan en I+D+I;

tercero, la proporción de personas innovadoras es más elevada entre los individuos con mayor nivel educativo. Por otra parte, los países que cuentan con mano de obra mejor formada resultan más atractivos para la inversión extranjera que aporta transferencias de tecnología, y están en mejores condiciones para adaptar las innovaciones recibidas a la producción interior.

Los BNM de la educación relacionados con la tecnología incluyen la disponibilidad y difusión de nuevos materiales, técnicas, equipos, bienes y servicios, en especial servicios de información, los cuales mejoran, potencialmente, las condiciones de vida para todos los miembros de la sociedad. Además, la automatización de muchos procesos productivos suaviza las condiciones de trabajo puesto que reduce la necesidad de operaciones rutinarias, insalubres y peligrosas. Por otra parte, la mejora de la educación contribuye al bienestar general desarrollando en las personas la preocupación por la evolución de las condiciones medioambientales. Cierto grado de educación formal parece imprescindible para comprender las consecuencias sobre el entorno natural de los patrones de producción y consumo actuales. La creciente preocupación acerca de la sostenibilidad del crecimiento económico tiene una relación clara con el aumento de la participación en la educación en países desarrollados y en desarrollo. En esta línea, Schultz (1989) analiza el papel crucial de la educación y el capital humano en el incremento de la productividad y el fomento del crecimiento económico en los países en desarrollo. Diversos aspectos de las relaciones entre la educación y el crecimiento económico han sido estudiados, entre otros, por De la Croix (2001), Kalaitzidakis et al. (2001), Brist y Caplan (1999), Iyigun y Owen (1999), Barro (1991) y Romer (1986). Los vínculos entre expansión educativa y generación o adopción de nueva tecnología han sido tratados, entre otros, por Howell y Wolff (1991), Wozniac (1987) y Burke y Rumberger (1987). Por otra parte, Ehrlich et al. (1999) investigan las relaciones entre la educación, la difusión del conocimiento y las consideraciones sobre la conservación del entorno natural y Worsley y Skyrzypiec (1998) estudian los efectos de la educación en la generación, promoción y difusión de la conciencia medioambiental de los ciudadanos, así como sus consecuencias económicas.

Beneficios relacionados con la distribución de la riqueza

Los BNM públicos de la educación incluyen un amplio abanico de efectos potenciales para el conjunto social en términos de reducción de las desigualdades en la distribución de la renta y la riqueza. En primer lugar, la educación reduce los riesgos de pobreza y alienación social, puesto que las personas mejor educadas tienen menor probabilidad de quedar marginadas en el proceso de desarrollo económico. En segundo lugar, y estrechamente relacionado con el anterior, la educación puede favorecer la movilidad social actuando como elemento ecualizador de oportunidades. Como consecuencia, la inversión en educación de masas reduce la proporción de población que depende de transferencias de renta y otros subsidios asistenciales para sobrevivir. La literatura sobre los efectos de la educación en la reducción de la pobreza y de la marginación social ha adoptado perspectivas muy diversas. Park (1996) comprueba, utilizando una muestra de 59 países, que las desigualdades en la distribución de la renta son menores cuando mayor es el nivel educativo medio del país, y que la mayor dispersión en la composición educativa de la población agudiza las desigualdades de renta. Comer (1988), por su parte, analiza el papel

integrador que desempeña la educación en niños provenientes de familias pobres de grupos étnicos minoritarios. Ann et al. (1993) estudian las relaciones entre la carencia de oportunidades educativas y los riesgos de exclusión social y económica. Levin y Kelley (1993) analizan y definen las condiciones complementarias que deben verificarse para que la educación de masas contribuya efectivamente a la reducción de las desigualdades y de la pobreza en economías desarrolladas y en desarrollo. Por otra parte, Dye (1980) comprueba que las personas con niveles educativos más elevados tienden a realizan más trabajo voluntario para la comunidad y más donaciones altruistas que las personas menos educadas con ingresos y condiciones personales similares; en contra, el estudio de Gibson (2001) basado en una muestra de gemelos argumenta que el comportamiento altruista está más vinculado a factores familiares inobservables que a la educación recibida.

Estabilidad de las estructuras sociales

Algunos de los BNM públicos de la educación se manifiestan en un refuerzo de las estructuras sociales. La escolarización ayuda a comprender los valores sociales y equipa a los jóvenes con un conjunto de normas de convivencia, al tiempo que los estimula a comportarse de manera socialmente aceptable. Se espera que los individuos con mayor nivel educativo sean más civilizados y más tolerantes con los demás. En consecuencia, las sociedades mejor educadas y con menor grado de desigualdad educativa tienden a ser más estables y a experimentar menor conflictividad social. Obviamente, un clima de conflicto social tiene repercusiones económicas negativas sobre el bienestar común puesto que eleva considerablemente el nivel de incertidumbre que afecta a las decisiones económicas y reduce, por tanto, la eficiencia del sistema en su conjunto.

La educación también está aparentemente relacionada con reducciones en la actividad criminal. Se ha comprobado que las personas con nivel educativo elevado presentan menor tendencia a cometer delitos violentos que las personas con poca o ninguna educación formal. El argumento para explicar este hecho es que las mejores oportunidades laborales y de mayores ingresos elevan considerablemente el coste de oportunidad de la conducta criminal. Witte (1997), Yamada et al. (1991) y Ehrlich (1975), entre otros, estudian los efectos de la educación en la prevención y reducción de la incidencia de los comportamientos delictivos, mientras que Barton y Coley (1996) describen cómo la educación en las prisiones contribuye a la reinserción social de los delincuentes. Evidentemente, la sociedad en conjunto se beneficia de una menor actividad delictiva en términos monetarios (menores costes de seguridad y de protección, de administración de justicia y del sistema penitenciario), pero también en términos no monetarios por el bienestar asociado con la reducción del riesgo, la ausencia de amenazas previsibles y, en conjunto, con el incremento en la sensación de seguridad.

Algunos efectos de la educación benefician a todos los miembros de la sociedad promoviendo la cohesión social de una manera más compleja, pero no menos importante, que la reducción de la delincuencia. Las personas desarrollan, a través de la experiencia educativa, un cierto sentido de responsabilidad ciudadana que refuerza las propias instituciones democráticas. Los investigadores han encontrado efectos favorables en la relación entre la educación y el grado de participación cívica y política, principalmente en términos de aportaciones económicas e implicación personal en la actividad pública y de participación en elecciones democráticas en

todos los niveles de gobierno. Wolfinger y Rosenstone (1980) y Campbell et al. (1976), entre otros, documentan la influencia de la educación recibida por la población en el refuerzo de la cohesión social a través del ejercicio del derecho de voto y de la participación en diversos tipos de actividades políticas. Desde otra perspectiva, Eckersley (1999) pone de manifiesto cómo la educación influye en la manera en que los jóvenes perciben la sociedad y configura, hasta cierto punto, sus expectativas para la evolución futura del entorno social.

CONSIDERACIONES FINALES

Los beneficios no monetarios de la educación han atraído la atención de los investigadores porque representan impactos positivos netos en el bienestar que escapan a las medidas económicas tradicionales. La mayor parte de la investigación ha estado encaminada a establecer relaciones causales entre la educación de los individuos y algunos beneficios no monetarios concretos, así como a evaluar la dimensión y magnitud de estos efectos. Hasta la fecha, los enfoques dominantes han sido dos:

- El primero se centra en los beneficios que la inversión educativa individual genera para la persona educada y otros beneficiarios identificables. En esta línea, existe un volumen considerable de evidencia empírica sobre los efectos positivos de la educación sobre la salud y el control de la fecundidad, así como sobre los beneficios que reciben los hijos de padres con nivel educativo elevado. También existe evidencia de BNM relacionados con la eficiencia en las decisiones sobre ocupación y consumo, aunque hasta el momento los efectos confirmados por la investigación son sólo una parte de los identificados conceptualmente.
- Bajo el segundo enfoque, la atención se ha centrado en aquellos BNM de la educación que incrementan el bienestar potencial de toda la población de manera simultánea. La mejora en la educación de grupos sociales cada vez más amplios ha sido positivamente vinculada con el crecimiento económico y con el desarrollo social. Además, se ha comprobado que la extensión y mejora de la educación de las personas contribuye a incrementar la cohesión social y a reducir las desigualdades sociales y económicas cuando también se verifican algunas condiciones complementarias.

Aparentemente, la educación tiene una amplia gama de impactos positivos a lo largo de la vida de los individuos, y los efectos son percibidos de muchas otras maneras aparte de mediante mayores ingresos y menores costos. Además, algunos de los efectos se generan a través de la superposición temporal de inversiones educativas dando lugar a beneficios longitudinales y acumulativos en términos generacionales. Estas características explican, hasta cierto punto, las dificultades que los investigadores encuentran en sus intentos para evaluar y medir los BNM de la educación.

Resulta evidente que tanto las personas como las sociedades deben decidir si los beneficios obtenidos de la asignación de recursos destinados a la provisión de servicios educativos son mayores que los que se obtendrían en otros usos alternativos. Consecuentemente, las decisiones sobre la inversión en educación y su financiación deben estar basadas en una evaluación completa de costes y beneficios, tanto para el individuo y su familia como para la sociedad en conjunto, incluyendo, por tanto, los efectos no

monetarios que se consideran positivos o deseables. Además, la variedad y complejidad de los efectos no monetarios de la educación sobre el bienestar general requiere una mejor comprensión a través de futuras investigaciones porque la inversión actual en educación condiciona, en última instancia, las oportunidades para el futuro de las sociedades humanas.

BIBLIOGRAFÍA

ALBA-RAMÍREZ, A.; SAN SEGUNDO, M. J.: «The returns of education in Spain», en *Economics of Education Review,* 14, 2 (1995), pp. 155-166.

ANN, C. B.; HAVEMAN, R. H.; WOLFE, B. L.: «Teen out-of-wedlock births and welfare receipt: the role of childhood events and economic circumstances», en *Review of Economics and Statistics,* 75, 2 (1993), pp. 195-208.

ANGRIST, J. D.; LAVY, V.: *The effect of teen childbearing and single parenthood on childhood disabilities and progress in school.* Washington, National Bureau of Economic Research (working paper 5807), 1996.

ARRAZOLA, M.; HEVIA, J.; RISUEÑO, M.; SANZ, F. J.: *The effects of human capital depreciation on experience-earnings profiles: evidence from salaried Spanish men.* Madrid, Instituto de Estudios Fiscales (papeles de trabajo, serie economía, n.º 4/00), 2000.

ARROW, K.: «The benefits of education and the formation of preferences», en J. R. BEHRMAN; N. STACY (Eds.): *The social benefits of education.* Ann Arbor, University of Michigan Press, 1997.

ATTANASIO, O.: «A cohort analysis of saving behaviour by US households», en *Journal of Human Resources,* 33, 3 (1998), pp. 575-609.

BARCEINAS, F.; OLIVER, J.; RAYMOND, J. L.; ROIG, J. L.: «Spain», en C. HARMON; I. WALKER; N. WESTERGAARD-NIELSEN (Eds.): *Education and earnings in Europe: A cross country analysis of the returns to education.* London, Edward Elgar, 2000.

BARTON, P. A.; COLEY, R. L.: *Captive students: education and training in American prisons.* Princeton, Policy Information Center, Educational Testing Service, 1996.

BARRO, R. J.: «Economic growth in a cross-section of countries», en *Quarterly Journal of Economics,* 106 (1991), pp. 407-444.

BEHRMAN, J. R.; WOLFE, B. L.: «Does more schooling make women better nourished and healthier? Adult sibling random and fixed effects estimates for Nicaragua», en *Journal of Human Resources,* 24, 4 (1989), pp. 644-663.

BERGER, M.; LEIG, J. P.: «Schooling, self-selection and health», en *Journal of Human Resources,* 24, 3 (1989), pp. 433-455.

BRIEN, M. J.; LILLARD, L. A.: «Education, marriage and first conception in Malaysia», en *Journal of Human Resources,* 29, 4 (1994), pp. 1168-1204.

BRIST, L. E.; CAPLAN, A. J.: «More evidence on the role of secondary education in the development of lower-income countries. Wishful thinking or useful knowledge», en *Economic Development and Cultural Change,* 48, 1 (1999), pp. 155-175.

BURKE, G.; RUMBERGER, R. W. (Eds.): *The future impact of technology on work and education.* London, Falmer Press, 1997.

CAMPBELL, A.; CONVERSE, P. E.; MILLER, W. E.; STOKES, D. E.: *The American voter.* Chicago, University of Chicago Press, 1976.

COHN, E.; ADDISON, J. T.: «The economic returns to lifelong learning in OECD countries», en *Education Economics,* 6, 3 (1998), pp. 253-307.

COMER, J. P.: «Educating poor minority children», en *Scientific American,* 29, 5 (1988), pp. 42-48.

DE LA CROIX, D.: «Growth dynamics and education spending: The role of inherited tastes and abilities», en *European Economic Review,* 45, 8 (2001), pp. 1415-1438.

DOYLE, C.; WEALE, M.: «Education, externalities, fertility and economic growth», en *Education Economics,* 2, 2 (1994), pp. 129-167.

DYE, R.: «Contributions to volunteer work: some evidence on income tax effect», en *National Tax Journal,* 33 (1980), pp. 89-93.

EHRLICH, I.: «On the relation between education and crime», en F. T. JUSTER (ed.): *Education, income, and human behavior.* New York, McGraw Hill, 1975.

EHRLICH, P. R.; WOLFF, F.; DAILY, G. C.; HUGHES, J. B.; DAILLY, S.; DALTON, M.: «Knowledge and the environment», en *Ecological Economics,* 30 (1999), pp. 267-284.

EKERSLEY, R.: «Dreams and expectations: Young people's expected and preferred futures and their significance for education», en *Futures,* 31 (1999), pp. 73-90.

FARRELL, P.; FUCHS, V. R.: «Schooling and health: The cigarette connection», en *Journal of Health Economics,* 1, 3 (1982), pp. 217-230.

GIBSON, J.: «Unobservable family effects and the apparent external benefits of education», en *Economics of Education Review,* 20, 3 (2001), pp. 225-233.

GROSSMAN, M.: *The demand for health: a theoretical and empirical investigation.* New York, Columbia University Press, 1972.

— «The correlation between health and schooling», en N. TERLECKYI (Ed.): *Household production and consumption.* New York, Columbia University Press, 1976.

GROSSMAN, M.; KAESTNER, R.: «Effects of education on health», en J. R. BEHRMAN; N. STACY, (Eds.): *The social benefits of education.* Ann Arbor, University of Michigan Press, 1997.

GROGGER, J.: «Local violence and educational attainment», en *Journal of Human Resources,* 32, 4 (1997), pp. 659-681.

GULLARSON, E. T.: «The consumption value of schooling. An empirical estimate of one aspect», en *Journal of Human Resources,* 24, 2 (1989), pp. 287-298.

HAVEMAN, R. H.; WOLFE, B. L: «Schooling and economic well-being: the role of nonmarket effects», en *Journal of Human Resources,* 19, 3 (1984), pp. 378-407.

HAVEMAN, R. H.; WOLFE, B. L.; KREIDER, B.; STONE, M.: «Market work, wages, and men's health», en *Journal of Health Economics,* 13, 3 (1994), pp. 163-182.

HARTOG, J.; OOSTERBECK, H.: «Health, wealth and happiness. Why pursue a higher education?», en *Economics of Education Review,* 17, 3 (1998), pp. 245-256.

HOWELL, D. R.; WOLFF, E. N.: «Trends in the growth and distribution of skills in the US workplace, 1960-1985», en *Industrial and Labor Relations Review,* 44 (1991), pp. 486-502.

IYIGUN, M. F.; OWEN, A. L.: «Entrepreneurs, professionals and growth», en *Journal of Economic Growth,* 4 (1999), pp. 213-232.

KAESTNER, R.; CORMAN, H.: *The impact of child health and family inputs on child cognitive development.* Washington, National Bureau of Economic Research (working paper 5257), 1995.

KALAITZIDAKIS, P.; MAMUNEAS, T. P.; SAVVIDES, A.; STENGOS, T.: «Measures of human capital and nonlinearities in economic growth», en *Journal of Economic Growth,* 6, 3 (2001), pp. 229-254.

KEMNA, H. J. M. I.: «Working conditions and the relationship between schooling and health», en *Journal of Health Economics,* 6, 3 (1987), pp. 189-210.

KENKEL, D. S.: «Healthy behaviour, health knowledge, and schooling», en *Journal of Political Economy,* 99, 2 (1991), pp. 287-305.

KETTUNEN, J.: «Education and unemployment duration», en *Economics of Education Review,* 16, 2 (1997), pp. 163-170.

KIEFER, N.: «Evidence on the role of education on labor turnover», en *Journal of Human Resources,* 20, 3 (1985), pp. 445-452.

KLEPINGER, D.; LUNDBERG, S.; PLOTNICK, P.: «How does adolescent fertility affect the human capital and wages of young women?», en *Journal of Human Resources,* 34, 3 (1999), pp. 422-448.

LASSIBILLE, G.; NAVARRO, L. G.: «The evolution of returns to education in Spain 1980-1991», en *Education Economics,* 6, 1 (1998), pp. 3-9.

LEIGH, J. P.: «Parents' schooling and the correlation between education and failtry», en *Economics of Education Review,* 17, 3 (1998), pp. 349-357.

— «Direct and indirect effects of education on health», en *Social Science and Medicine,* 17 (1983), pp. 227-234.

LEMENNICER, B.: *Education et technologie de consommation. Incidences de l'education sur la consommation.* París, Centre de Recherche pour l'Edute et l'Observation des Conditions de Vie, 1978.

LEVIN, H. M.; KELLEY, C.: «Can education do it alone?», en *Economics of Education Review,* 13, 2 (1991), pp. 97-108.

LEVY-GARBOUA, L.; JAROUSE, J.: *Education, aptitudes perceptives, et valeur extraite des choses familiales. Incidences de l'éducation sur la consommation.* París, Centre de Recherche pour l'Edute et l'Observation des Conditions de Vie, 1978.

MACURDY, T. E.: «An essay on the life cycle: Characterizing intertemporal behavior with uncertainty, human capital, taxes, durables, imperfect capital markets, and non-separable preferences», en *Research in Economics,* 53 (1999), pp. 5-46.

MATHIOS, A. D.: «Education, variation in earnings, and nonmonetary compensation», en *Journal of Human Resources,* 24, 3 (1989), pp. 456-468.

MCMAHON, W.: «Conceptual framework for the analysis of the social benefits of lifelong learning», en *Education Economics,* 6, 3 (1998), pp. 309-346.

MICHAEL, R. T.: «Measuring non-monetary benefits of education: A survey», en W. MCMAHON; T. GESKE (Eds.): *Financing education: overcoming inefficiency and inequity.* Urbana, University of Illinois Press, 1982.

— «Education and consumption», en F. T. JUSTER (Ed.): *Education, Income and Human Behavior.* New York, Mac-Graw Hill, 1975.

— *The effect of education on efficiency in consumption.* New York, Columbia University Press y National Bureau of Economic Research, 1972.

MORA, J. G.; VILA, L. E.: «Educación e ingresos de los trabajadores en los años ochenta», en J. GRAO; A. IPIÑA (Eds.): *Economía de la Educación. Temas de Estudio e Investigación.* Vitoria-Gasteiz, Gobierno Vasco, 1996.

MORGAN, J. N.; DAVID, M. A.: «Education and income», en *Quarterly Journal of Economics,* 77 (1963), pp. 424-437.

NAYGA, R. M.: «A note on schooling and smoking: the issue revisited», en *Education Economics,* 7, 3 (1998), pp. 253-258.

PARK, K. H.: «Educational expansion and educational inequality on income distribution», en *Economics of Education Review,* 15, 1 (1998), pp. 51-58.

PSACHAROPOULOS, G.: «Returns to investment in education: a global update», en *World Development,* 22 (1994), pp. 1325-1343.

PSACHAROPOULOS, G.; WOODHALL, M.: *Education for development: An analysis of investment choices.* Oxford, The World Bank y Oxford University Press, 1985.

REGISTER, C. A.; WILLIAMS, D. R.; GRIMES, P. W.: «Adolescent drug use and educational attainment», en *Education Economics,* 9, 1 (2001), pp. 1-18.

RIVERA-BATIZ, F. L.: «Quantitative literacy and the likelihood of employment among young adults in the United States», en *Journal of Human Resources,* 27, 2 (1992), pp. 318-328.

ROMER, P. M.: «Increasing returns and long-run growth», en *Journal of Political Economy,* 94 (1986), pp. 1002-1037.

ROSENZWEIG, M. R.; SCHULTZ, T. P.: «Schooling, information, and nonmarket productivity: Contraceptive use and its effectiveness», en *International Economic Review,* 30, 2 (1989), pp. 457-477.

ROSS, C. E.; VAN WILLINGEN, M.: «Education and the subjective quality of life», en

Journal of Health and Social Behavior, 38 (1997), pp. 275-297.

ROSS, C. E.; WU, C. L.: «The links between education and health», en *American Sociological Review,* 60 (1995), pp. 719-745.

SANDER, W.: «Cognitive ability, schooling and the demand for alcohol by young adults», en *Education Economics,* 7, 1 (1999), pp. 53-66.

— «The effects of schooling and cognitive ability on smoking and marijuana use by young adults», en *Economics of Education Review,* 17, 3 (1998), pp. 317-324.

SCHULTZ, T. W.: «Investing in people: Schooling in low income countries», en *Economics of Education Review,* 8, 3 (1989), pp. 219-223.

SOLMON, L.: «The relation between schooling and savings behavior», en F. T. JUSTER (Ed.): *Education, income, and human behavior.* New York, McGraw Hill, 1975.

STEWARD, J. M.: «The impact of health status on the duration of unemployment spells and the implications for studies of the impact of unemployment on health status», en *Journal of Health Economics,* 20 (2001), pp. 781-796.

VILA, L. E.: «The non-monetary benefits of education», en *European Journal of Education,* 35, 1 (2000), pp. 21-32.

— *Education and occupational choices: Non-monetary job and leisure satisfaction.* Paper presented at the European Conference on Educational Research 2001 (September 5-8, Lille, France).

VILA, L. E.; MORA, J. G.: «Changing returns to education in Spain during the 1980's», en *Economics of Education Review,* 17, 2 (1998), pp. 173-178.

WEISBROD, B. A.: *External benefits of public education. An economic analysis.* Princeton, IRS Princeton University, 1964.

WITTE, A. D.: «Crime», en J. R. BEHRMAN; N. STACY (Eds.): *The social benefits of education.* Ann Arbor, University of Michigan Press, 1997.

WOLFE, B. L.; ZUVEKAS, S.: «Nonmarket outcomes of schooling», en *International Journal of Education Research,* 27 (1997), pp. 491-502.

WOLFE, B. L.; BEHRMAN, J. R.: «Determinants of child mortality, health, and nutrition in a developing country», en *Journal of Development Economics,* 11, 10 (1982), pp. 163-194.

WOLFINGER, R. E.; ROSENSTONE, S. J.: *Who votes?* New Haven, Yale University Press, 1980.

WORSLEY, A.; SKRZYPIEC, G.: «Environmental attitudes of senior secondary school students in South Australia», en *Global Environmental Change,* 8, 3 (1998), pp. 209-225.

WOZNIAK, G.: «Human capital, information, and the early adoption of new technology», en *Journal of Human Resources,* 22, 4 (1987), pp. 101-112.

YAMADA, T.; KANG, J.: *Crime rate versus labor market conditions: theory and time-related evidence.* Washington, National Bureau of Economic Research (working paper 3810), 1991.

ESCUELA, MAESTRO Y SALUD DURANTE EL SEXENIO DEMOCRÁTICO (II)

RAFAEL DE FRANCISCO LÓPEZ (*)

RESUMEN. Este trabajo sería la continuación del contenido en el número 330 de nuestra *Revista.* Se intenta hacer comprensibles las condiciones de trabajo y salud de los maestros y maestras del Sexenio desde un ejercicio reflexivo en donde cuerpos y espacios, niños, maestros y escuela, se verán percibidos y manejados desde los intereses sociales, económicos y políticos pergeñados a partir de la Revolución de Septiembre. Los estudios acerca de la salud del maestro, muestran nuevos caminos de reflexión en la comprensión de la salud de los trabajadores, resaltando su carácter de producto construido y utilizado socialmente.

ABSTRACT. This paper follows the paper included in number 330 of our *Revista.* It intends to clarify work and health conditions of male and female teachers of «the Sexenio» from a reflexive point of view in which bodies and space, children, teachers and school will be seen and manipulated by the social, economic and political interests that emerged from «the September Revolution».
The studies about teachers' mental health, and in particular the one included here, investigate new ways for reflection on the understanding of workers' health, underlining its character of socially constructed and used product.

En las numerosas reediciones de la obra de Carderera o Avendaño, incluso las que superan el tiempo del Sexenio, el tratamiento y las referencias a las deformaciones óseas y musculares, derivadas de posturas inadecuadas y de la utilización de mesas o bancos sin respaldo[1] o que por sus dimensiones fuerzan la

(*) Sociólogo y experto en Salud Laboral.

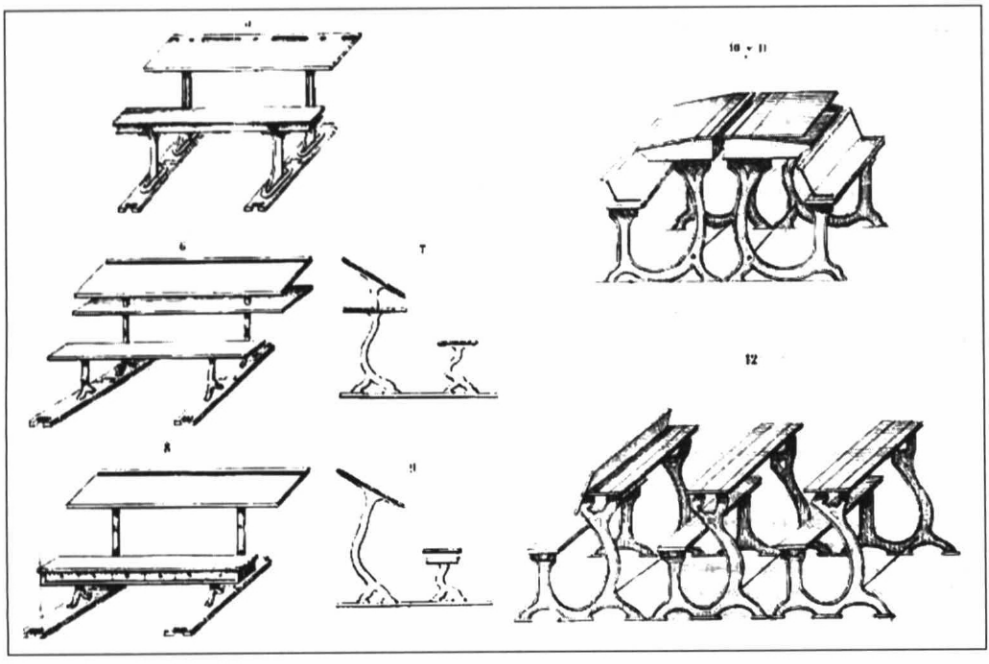
(1) El asunto del respaldo en los bancos y asientos escolares parece que no se contemplaría de manera generalizada hasta la Exposición Internacional de Viena de 1873. Con relación a la de Londres de 1862, Carderera publicaría en 1863 un librito en donde pasa revista a las aportaciones de los diversos países participantes en materia pedagógica y escolar. Los que expusieron diseños o materiales que tuviesen algo que ver con el mobiliario escolar fueron tan solo Inglaterra, Bélgica, Francia, Austria, Suecia y Noruega, siendo Inglaterra la que presentó, con diferencia, una mayor muestra de muebles, todos en la línea del moderno pupitre. Uno de estos modelos señalado con el nº 12, en la lámina que reproducimos (todos los dibujos representarían modelos ingleses) presenta una especie de tabla abatible que serviría como respaldo.

Fecha de entrada: 11-08-02 Fecha de aceptación: 03-01-2003

mecánica muscular del niño produciendo curvamientos laterales de la columna (escoliosis), sería, no obstante, bastante parco y superficial, al igual que la atención prestada al resto de enfermedades o peligros para la salud, derivados de la vida escolar[2].

Cuando parece que van hablar de ello, como por ejemplo cuando nos topamos con la voz «enfermedades» en su *Diccionario de Educación,* nos encontramos que se dedica casi exclusivamente a realizar un extenso comentario sobre el significado moral de la enfermedad (Carderera, Tomo II, 1855, pp. 239-241), sin hacer ninguna referencia a las paperas, sarampión, escarlatina, o a la congestión nasal, tan habitual en los niños.

La impresión que nos dan estos autores representantes del discurso hegemónico/



Pupitres ingleses de la Exposición Universal de Londres en 1862

Como reflejo de esa peculiar preocupación que en determinadas ocasionas desplegaría Carderera por las condiciones de trabajo del maestro, hay un párrafo en este libro en donde, con ocasión de la ausencia de asiento para el maestro en las aulas de enseñanza inglesa según el método «mutuo», haría referencia a la fatiga a la que se encontraría expuesto, según el comentario siguiente:

> y para terminar lo relativo a Inglaterra [...] haremos notar que el maestro, no solo no tiene plataforma; pero ni aun asiento en la clase. Da lecciones de pie y recorre la escuela durante las particulares [...] no es conveniente privarle en medio de sus fatigas hasta de sentarse por un momento (M. Carderera: *La Pedagogía en la Exposición Universal de Londres de 1862.* Madrid, Imprenta de D. Victoriano Hernando, 1863, p. 146).

(2) En la voz «vista» del *Diccionario* de Carderera, se incluiría una referencia a la miopía, en donde se señala como causa de la misma los malos hábitos de lectura y escritura. Propone una solución tan poco apropiada como elevar la altura de las mesas escolares (Carderera, Tomo IV, 1858, p. 664).

conservador de la pedagogía española durante decenios –incluido el Sexenio– es que se queda en el lenguaje de los higienistas de la primera mitad del XIX, centrados en la aireación del espacio escolar y acercándose al cuerpo del niño, en primer lugar y sobre todo, desde una obsesiva fijación moralista para pasar casi de puntillas por la explanación y aprovechamiento pedagógico/organizativo de una serie de aportaciones médicas que muy bien podrían haber incorporado en las numerosas reediciones de sus obras a partir de 1870[3].

En esos años, aspectos higiénicos y de salud, que serían abordados y esbozados en España por Montesino y Jorge de la Peña en 1840 y 1842, serían tratados por médicos e higienistas extranjeros relevantes como Maxime Vernois[4], e incluso Rudolf L. Karl Virchow (1821-1902), diseñador de la patología celular (1858) y, al mismo tiempo, uno de los impulsores de la medicina social (1848). Virchow, en su folleto «Higiène des Écoles» publicado en Paris[5] en la revista *Annales d'Hygiène Publique* (1868) y al año siguiente por Baillière et Fils, contempla los deterioros óseo musculares como disfunciones en el puesto de trabajo escolar con anterioridad a los tratamientos posteriores de la actual ergonomía laboral (en los términos recogidos en la cita que sigue). Sin embargo, no se profundiza en las características concretas del mobiliario, por la ausencia aún de la información estadística necesaria[6].

> Normalmente, los médicos que se ocupan de la higiene escolar y un número considerable de ortopedistas acusan las malas costumbres de mantenimiento contraídas a producir generalmente la desviación de la columna vertebral y esta desviación en particular designada con el nombre de escoliosis [...]. El 90% de estas desviaciones se

---

(3) De cualquier manera, esta ausencia específica de contenidos concretos referidos a la higiene escolar se observa igualmente en pedagogos de talante liberal, que publican textos de Pedagogía durante el Sexenio. Como Luis Oliveros y Moreno, quien en su *Curso elemental de Pedagogía* (1873) dedicaría algunos párrafos al asunto dentro de una escueta lección sobre la organización de las escuelas (lección trigesimasétima), que se mueven en el diseño genérico de la aireación y en las condiciones topográficas y de estructura arquitectónica, haciendo un cierto énfasis en la vivienda del maestro:

> Antes de ocuparnos de la organización de la Escuela bueno es indiquemos las condiciones que debe reunir el EDIFICIO-ESCUELA, el cual, además de los salones y dependencias propias para la enseñanza, deberá contener la casa-habitación del Maestro. La Higiene nos enseña que el aire más propio para conservar la salud es el aire puro, templado y sereno [...] Conocidos los efectos del aire sobre la economía animal, fácilmente se comprende la posición que debe ocupar el edificio destinado á Escuela. [...] estará situado en terreno pedregoso [...] algo elevado y bañado por el sol; separado de todo foco de putrefacción; lejos de toda fábrica de productos químicos y fuera del bullicio de las gentes (esta separación de la escuela y del niño de los espacios fabriles y de la muchedumbre, probablemente esté apuntando a un imaginario pedagógico, que desde la disculpa higienista, lo que intentaría sería evitar los efectos contaminantes de la nueva cultura del taller y la calle, nacidas al hilo de la proclamación de la República, que de algún modo podrían alterar, las estrategias liberales de socialización escolar) [...] Y respecto á los departamentos de Maestro, sólo diremos que estén conformes con la capacidad del local del edificio, con la decencia y con los preceptos que la ciencia higiénica recomienda (Luis Olivares y Moreno: *Curso Elemental de Pedagogía.* Cádiz, Tip. La Mercantil, 1873, pp. 173-175).

(4) En, «Etat hygiénique des Lycées de L'Empire», *Annales d'Hygiène,* Tome XXX (1868), p. 273.

(5) La edición alemana no la hemos podido localizar por ahora y únicamente podemos decir, según una nota del traductor al francés (el Dr. E. Decaisne), que fue un trabajo encomendado a Virchow por el Ministro de Instrucción pública de Prusia. Por alguna cita que utiliza el autor, deducimos que la fecha de la edición alemana sería con toda seguridad la de 1868, coincidiendo por lo tanto con la 1ª edición francesa.

(6) «Un point encore essentiel, c'est la question des bancs des écoles dont l'uniformité doit disparaître [...] il est nécessaire d'établir une moyenne plus exacte de ses proportions [...] il serait nécessaire de former une commission centrale d'instituteurs et de médecins que prendrait en main la direction de toutes les mesures» *(Op. cit.).*

desarrollan en los años que el niño pasa en el colegio y estas desviaciones responden exactamente a la posición que el niño adopta al escribir [...]. En un trabajo posterior que trataba especialmente el tema de los bancos de clase, Mayer opina que las mesas altas y alejadas del cuerpo favorecen especialmente el desarrollo de la escoliosis, y considera urgente cambiar la disposición de las mesas y los bancos [...].

(R. Virchow: *Hygiène des écoles.* Paris, J-B. Baillière et fils, 1869, pp. 16, 20, 21)

Con relación a los deterioros en la visión, y especialmente con respecto a la miopía, Virchow también establecerá una relación entre ésta y la disposición y características del mobiliario citando las investigaciones de diversos especialistas, señalando:

> El doctor Cohn también ha estudiado las mesas y los bancos, y estima que su actual forma debe ser rechazada. En efecto, se sabe que su disposición habitual obliga a los alumnos a observar lo escrito desde muy cerca e inclinando la cabeza hacia delante, lo que produce un incremento en la actividad del músculo de acomodación del ojo cuyo efecto es aumentar la presión hidrostática en la parte posterior de la pupila y produce de esta forma la prolongación del eje ocular hacia atrás.
>
> *(op. cit.)*

A modo de conclusiones, Virchow, cerraría el librito enumerando los elementos a considerar como causa de enfermedad en la escuela:

> 1º El aire del local [...] la pureza, la amplitud, la calefacción, la ventilación, humedad, polvo.
> 2º La luz del colegio [...] la dimensión de las ventanas [...] la luz artificial.
> 3º La postura en que se sientan los alumnos.
> 4º Los ejercicios corporales, en concreto el juego y la gimnasia.
> 5º El estado anímico y su prolongación temporal [...], la reglamentación de las horas libres y vacaciones.
> 6º Los castigos, sobre todo corporales.
> 7º El agua potable.
> 8º Los lugares de recreo.
> 9º Los medios de instrucción, sobre todo la elección de los libros de texto (cuerpo de la letra).
>
> *(Op. cit.)*

Realmente, hasta el Tratado de Higiene Escolar (1886)[7] de Pedro de Alcántara García (1842-1906), no existe en nuestro país un tratamiento relativamente moderno de la higiene escolar, aunque ésta se constituya como una disciplina exclusivamente centrada en el niño, dejando, salvo contadísimas excepciones, totalmente olvidado al maestro[8].

---

(7) Eugenio García y Barbarín, en su *Historia de la Pedagogía Española.* Madrid, Librería de Perlado, Páez y C.ª, 1903, p. 311, señala la fecha de 1882 como la de la 1ª edición de esta obra de Alcántara. Posiblemente sea un error, sobre todo debido a que cita continuamente al Dr. Fonssagrives y la primera edición de su libro en versión original, *Lecons d'hygiène infantile* es de 1882, mientras que la primera en castellano sería de 1885.

(8) Esta ausencia del cuerpo del maestro en la constitución de la Higiene escolar estaría presente no solo en España, sino también en el resto de Europa (con la excepción de Lacassagne) hasta las primeras décadas del anterior siglo XX.

El maestro, como otros funcionarios, empleados o profesionales, en la medida en que no son cuerpos a disciplinar, moralizar, y preservar a través, y a partir, de su productividad fisiológica, tardarían en ser contemplados por el capital como destinatarios de coberturas y estrategias de salud.

Por el contrario, el niño, tanto el hijo de las clases acomodadas como el de las clases populares (aunque en menor medida y desde intereses diferentes) comenzaría a partir de la segunda mitad del s. XIX, y muy especialmente en las últimas décadas del siglo, a ser objeto de la mirada médica (y de coberturas sociales como la Ley Benot de 1873) tanto como sujeto clínico, como futuro productor de plusvalías para el taller, o la guerra.

A los niños escolarizados mediante el circuito de colegios privados, institutos, liceos o gimnasios, destinados al poder, o/y al control, desde la fábrica, los negocios, la política o la milicia.

A los hijos de empleados modestos, obreros y jornaleros, desde la escuela pública elemental, para su productividad fisiológica sobre la tierra, la industria y el ejército.

Desde este esquema de intereses y productividades elementales, se contaría inicialmente con los higienismos, de igual modo elementales, de la aireación y poco más, dejando las sofisticaciones para los jóvenes caballeros alumnos de los liceos.

A partir de la segunda mitad del ochocientos, y sobre todo de 1870, los hijos de los trabajadores europeos y norteamericanos comenzarán a ser vistos como sujetos productivos desde enfoques más complejos en donde comenzarían a dibujarse los primeros diseños psicofísicos y cognitivos sobre la actividad escolar, que partiendo de los trabajos experimentales de Ernst Heinrich Weber (1804-1891,1834,1850) y Gustav Theodor Fechner (1801-1887, 1850,1860) convergerán en el magisterio de Wilhelm Max Wundt (1832-1920,1879) y en parte de sus discípulos como Herman Ebbinghaus (1850-1909), pionero de los estudios sobre la memoria (1885); Emil Kraepelin (1856-1914), con sus experimentos y trabajos sobre la fatiga nerviosa (1896) y la curva de fatiga escolar (1894,1899); y el austriaco Hugo Münsterberg (1863-1916), que trasladará todas estas experiencias al mundo fabril e industrial en 1913.

En Francia y en Italia, Alfred Binet (1857-1911) y Angelo Mosso (1846-1910) llevarán a cabo estudios sobre la fatiga escolar. Binet en 1898 y Mosso desde la dirección del Laboratorio de Fisiología experimental de Turín en 1880, para contribuir más tarde con la creación de su conocido dispositivo (el ergógrafo) a la medición de la fatiga en el trabajo manual (1884).

La higiene escolar cerraría su camino constitutivo incorporando a estos saberes cognitivos y psicofísicos sobre el cuerpo y la mente del niño, los obtenidos desde el potente caudal de investigaciones neurológicas y fisio/patológicas (en donde el papel de la electricidad sería decisivo) que comienzan a considerar el cuerpo del niño como sujeto clínico, superando la limitada mirada higienista, de los médicos del s.XVIII, como por ejemplo Johann Peter Frank, que en su *Tratado sobre el modo de criar sanos a los niños* (Madrid, Imprenta de García y Compañía, 1803), seguiría centrado en un mundo infantil previo al de la preadolescencia y la escuela (y a la vez del taller) insistiendo en aspectos tales, como los inconvenientes del fajado, o la lactancia por encargo.

Estos médicos, que obtienen precisamente una valiosa información clínica trabajando con niños, como sería el caso del gran fisiólogo francés (alumno de Magendie, Benjamín Armand Guillaume, conocido generalmente por los médicos españoles como Duchenne de Boulogne), proporcionarían el respaldo clínico y experimental a los nuevos higienistas de la Escuela, como el suizo Louis Guillaume de Neuchâtel (1833-1924), o los franceses Jean-Baptiste Fonssagrives (1823-1884), Aimé Riant (1827-1902), o Alfred Collineau (1832-1894).

Por otra parte, y para no quedarnos en la mera crónica erudita o en la búsqueda del «precursor», como diría Dominique Lecourt (1970) en su sugestiva introducción a *Lo normal y lo patológico* de Georges Canguilhem (1943, 1950, 1986), tendríamos que comentar algo más. Olvidándonos de los espacios marginales de la ciudad, como iglesias, manicomios, hospicios, hospitales, mataderos, presidios y cementerios, que habían centrado las preocupaciones higienistas del mercantilismo ilustrado y los primeros tiempos de asentamiento de las burguesías; a partir de 1848, las necesidades de productividad del capital, dirigirán sus dispositivos preferentes de higienización sobre los territorios de la escuela, la fábrica, la vivienda obrera y el cuartel. De todos ellos, el de la escuela (y posiblemente el cuartel) será el menos comprometido y contará, además, con una población que reúne dos condiciones favorables. Una, el constituir un material cómodo y manejable para la experimentación y el trabajo de laboratorio (al igual que un siglo antes habría acontecido en el desarrollo de los saberes anatomoclínicos con los cuerpos de vagabundos y ajusticiados). Otra, su carácter no reivindicativo, si los resultados o las estrategias de mejora se quedan exclusivamente en el terreno teórico, experimental o programático y no se llevasen a la práctica. Además, y en la medida en que los dispositivos de higienización escolar se acoplan en una estrategia pedagógica de productividades culturales y morales, se cerraba adecuadamente el círculo de necesidades de las burguesías del capital, para conseguir futuros sujetos convenientemente «funcionales» para la guerra, la fábrica, el trabajo y el voto (secuestrado en las pequeñas poblaciones rurales por el caciquismo).

En nuestro país, los obstáculos a estas estrategias de higienización y productividad del cuerpo del niño chocarían, según nuestra opinión, más que con la precariedad y el miserabilismo presupuestario con la ruralidad psicológica y material de un capitalismo de latifundio y especulación, para el que conseguir niños/hombres, en condiciones físicas y de instrucción adecuadas no parecía tarea urgente.

Los aspectos del mobiliario relacionados con el maestro, se moverán en un orden moral, más que funcional o ergonómico. Lo importante es que el maestro pueda ver, vigilar al niño, y de paso dejar claro su estatus profesoral. La plataforma o tarima, junto con la mesa de «escritorio» y el sillón, serán los significantes de esta elemental panóptica de vigilancia y poder[9]. Fuera de esto, ninguna referencia a otro tipo de necesidades o condiciones que puedan afectar a la salud del maestro, salvo una serie de generalidades (en su *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza,* T. III, 1856, pp. 521 y ss.) inspiradas en la preventiva canónica a lo Tissot, sobre la salud de los «hombres de letras» en donde se incluye, explícitamente al maestro, haciendo además hincapié en los trastornos de la voz y en la retención de excretas[10], temas que,

---

A fin de cuentas, nuestra industrialización era escasa y nuestras guerras familiares o con enemigos bajitos. Cuando hubo «enemigos» exteriores, como ocurrió en 1860 con los moros, se les venció. No tuvimos un Sedan, que nos hiciese pensar, como a los franceses, que quien realmente los había derrotado había sido el maestro de escuela alemán.

En la España del Sexenio, incluido el corto, desigual y conflictivo tiempo de la República, bastante que por lo menos se esbozase el armazón inicial de un lenguaje escolar organizado alrededor de las productividades burguesas de la enseñanza primaria, para ser otra vez con la Restauración «restituido» a las formas estamentarias y tradicionales.

Podríamos entender la parquedad y obsolescencia del discurso higienista sobre la escuela durante estos años, al comprobar cómo en el resto de los países de nuestro entorno se estaría aún en los recorridos de construcción de un proceso que no comenzará a dar sus frutos hasta las décadas comprendidas entre 1880 y el final del siglo. Precisamente en el tiempo en el que a través de los institucionistas, especialmente Pedro de Alcántara, se constituye la doctrina higienista española de la escuela primaria. Sin embargo, a nuestro entender, existiría una fuerza, una corriente subterránea y en muchas ocasiones manifiesta, que está presente durante el Sexenio y la Restauración, que a pesar de los esfuerzos de los pedagogos de la Institución Libre de Enseñanza y del propio proceso de conformación teórico y experimental de la higiene escolar, haría que todo aquello que de alguna manera altera el diseño pedagógico tradicional, como estrategia educativa enclavada, absorbida y presidida por ideales estamentales, de salvación del alma y sometimiento del cuerpo, fuera eliminado o en mejor de los casos reducido a su mínima expresión material. Aquí, aunque pueda ser un factor de refuerzo, no valdría manejar el argumento de la precariedad presupuestaria municipal o estatal.

En centros escolares de pago, regentados por instituciones confesionales católicas, observaríamos la misma desidia pedagógica y organizacional a la hora de encarar con una cierta racionalidad y modernidad, todo aquello que tuviese algo que ver con le educación física y las atenciones y necesidades higiénicas y de salud.

Por lo tanto, en España, y aunque el cuerpo del niño al igual que en otros países haya podido ser uno de los primeros objetivos de las medidas públicas de higienización, estaría presente un potente condicionante de factura ideológica y política desde el que toda operativa pedagógica que hiciese protagonista significativo al cuerpo se viviese negativamente, como una fantasmática y concreta afrenta a un determinado ideario que, en realidad, intentaba mantener a niños y jóvenes en un estatus incompatible no sólo con las necesidades de productividad social republicana y civil sino incluso con las derivadas de una funcionalidad burguesa, mínimamente moderna.

(9) Dicha plataforma tendría una superficie de 2,30 metros por 1,50, presentando una elevación sobre el nivel del suelo entre 18,4 y 23 cms. (de todas formas menor que la recomendada por Tardieu de 30 a 32 centímetros. Tardieu, 1862, 1882, T. V, p. 134). Las dimensiones de la mesa del maestro colocada en la tarima se fijaban en 130 por 70 cms, con una altura de 75 centímetros (1881, p. 275).

De las características de la silla del maestro, solamente se dejaba claro que tenía que ser un sillón. Sillón que parece era el único mueble para uso del maestro en las escuelas de párvulos dado que no existe ninguna mención a la mesa (1881, p. 276).

(10) Transcribimos los párrafos del *Diccionario* referentes a la «Higiene del maestro» que Carderera señalaría al final de los mismos como obra del Dr. F. Ratier, sin más referencias, y que nosotros atribuimos (ver la nota siguiente) al Dr. Félix-Severin Ratier.

en general, no eran muy habituales en los escasos textos pedagógicos españoles. Junto a ello, una surrealista advertencia, a la que no queremos dar excesivas vueltas, por la que Carderera insiste en aconsejar, en sus *Principios de Educación y Métodos de Enseñanza* (1881, p. 275), sobre la necesidad de que la mesa del maestro esté, «cerrada por delante de modo que los niños no vean las piernas del profesor cuando esté sentado».

De todas formas, consideramos una circunstancia novedosa y un reconocimiento a la labor pedagógica de Carderera, el que el rótulo «higiene del maestro», de su *Diccionario* [11] apareciese, que nosotros sepamos, por primera vez en la bibliografía española escrita expresamente para el magisterio. Se echa en falta el «descenso a los infiernos» de las precariedades y miserias cotidianas, que explicarían de manera más

---

se comprenden los maestros entre los hombres dedicados al estudio, que cultivan su espíritu, dejando el cuerpo en una inacción mas ó menos completa. La necesidad en que se hallan de hablar mucho, especialmente cuando no saben bien el difícil arte de fijar la atención de los discípulos, puede producir igualmente enfermedades tanto mas fatales para ellos cuanto que su curación exige un reposo incompatible con las funciones del profesorado [...]

En los pueblos el trabajo sedentario de los maestros suele hallar compensación en algunas ocupaciones agrícolas, pero por punto general la falta de ejercicio es una condición desfavorable á la salud de esta apreciable clase de ciudadanos. Conviene por lo mismo que aprovechen todos los momentos de descanso para respirar aire libre y para ejercitar sus fuerzas físicas de una manera enérgica, pues no basta el paseo que suele darse de tarde en tarde en que solo se ponen en movimiento las piernas y continua la cabeza pensando y sin reposo. Es preciso dedicarse al cultivo de un jardín ó manejar los útiles de carpintero ó ebanista, ó montar a caballo, que es el medio de poner en juego todos los músculos [...] El hombre fatigado por el trabajo intelectual, descansa entregándose a los movimientos del cuerpo, y el que se ocupa en trabajos mecánicos descansa activando su inteligencia [...]

Reflexionen los maestros que la unión del cuerpo y del espíritu es tan íntima que hay constantemente acción y reacción entre uno y otro [...] dice Tissot [...] que el espíritu fatiga tanto después de una larga meditación, como el cuerpo después de un largo ejercicio [...] Todos saben que la intensa aplicación del espíritu, suspende y dificulta la digestión, y recíprocamente, que el estómago sobrecargado produce embotamiento y letargo de las facultades intelectuales. Por eso se dice que los hombres de estudio les acompaña como su sombra un estómago desarreglado [...]

Cuanto menor sea el ejercicio que hagan los maestros, tanto mas necesitan de un régimen dulce y moderado. Tres ó cuatro comidas como los niños es mas provechoso que dos abundantes. Los alimentos que mas les convienen son los más sencillos [...] Deben preferir la carne en corta cantidad, las legumbres, el pescado, los lacticinos por ser de fácil digestión. No deben usar habitualmente el vino puro, los licores fuertes ni el café, sino por extraordinario [...]

Es de toda necesidad cuidar de la pureza del aire que se respira, y el maestro debe atender á esto muy particularmente en la clase, tanto para los discípulos cómo para él mismo [...]

La excrecion de las materias fecales está mas expuesta aun á retardarse y hacerse irregular, lo cual produce diversas incomodidades, como dolores de cabeza y desarreglo de las funciones digestivas [...] en cuanto á la excrecion de la orina, si no se satisface la necesidad luego que se siente, se pasa, al menos por algún tiempo; pero las sales que se hallan en disolución en la orina se depositan y producen los, origen de crueles sufrimientos. [...]

La tranquilidad del alma ó mas bien el desarrollo de los afectos legítimos y naturales son circunstancias favorables á la conservación de la salud (M. Carderera: *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza.* Madrid, Imprenta de A. Vicente, T. III, 1856, pp. 521-524).

(11) Este Diccionario, que como nos recordaba Palau, parece que se mantuvo en el mercado durante décadas fue confeccionado en parte, como nos ha señalado María Jesús Vicén (1995, 1999), siguiendo el modelo del *Real Diccionario Pedagógico Alemán* de 1843.

Los comentarios sobre «Higiene del Maestro» parece que están sacados literalmente de un texto redactado por un médico francés apellidado Ratier. Es de lamentar que en la minuciosa y rigorosa investigación de Vicén Ferrando sobre la obra de Carderera no haya -que nosotros sepamos- tocado los contenidos y referencias relacionados con la higiene escolar y del maestro. Nosotros dudamos que este texto provenga directamente de la *Real Enzyklopädie*. Por otra parte, no aparece tampoco en los listados lo que la profesora María Jesús Vicén cita como referencias documentales directas de don Mariano Carderera (Vicen, 1999, pp. 320-321).

Posiblemente, el Dr. F. Ratier, que cita Carderera en diversas ocasiones, sea el Dr. Félix-Severin Ratier (1797-1866), médico parisino, dedicado preferentemente a la clínica hospitalaria, que en 1821 publica un librito de 94 páginas bajo el título de *Essai sur l'éducation physique des enfants* y que podría ser la referencia textual que maneja Carderera en su *Diccionario.*

realista los problemas de salud y de intranquilidad psicológica de maestros y maestras a la hora de resolver sus necesidades fisiológicas (solamente previstas para los niños) en locales escuela sin vivienda incluida, y condiciones y limitaciones higiénicas y de espacio penosísimas[12].


ELEMENTOS

DE

HIGIENE PÚBLICA

Ó

ARTE DE CONSERVAR LA SALUD DE LOS PUEBLOS

POR EL DOCTOR

D. PEDRO FELIPE MONLAU,

Catedrático de Higiene; Jefe superior honorario de la Administracion civil; Delegado médico que fué por España en las Conferencias sanitarias Internacionales de Paris (1851-57) y de Constantinopla (1866); condecorado con la Cruz de Epidemias y la medalla del Mérito sobresaliente en Medicina; individuo de número de la Real Academia Española, y de la Real de Ciencias Morales y Políticas; Caballero de la Legion de Honor (Francia); Oficial de la orden Imperial del Leon y el Sol (Persia); Comendador de la órden Imperial otomana del Medjidjé, etc., etc.

Hinc lucet et mores, ex longo tempore ejus.
HORAT. SATIRAS.

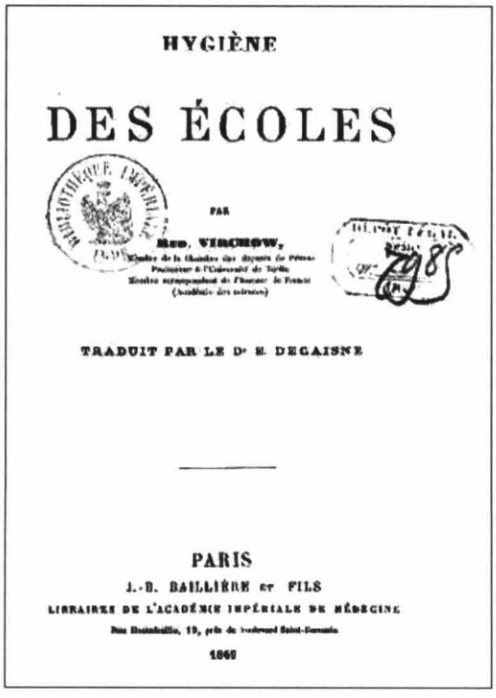
TERCERA EDICION

Completamente nueva por la refundicion total de su plan y texto, con grabados y láminas intercalados.

MOYA Y PLAZA,
LIBREROS DEL MINISTERIO DE FOMENTO,
DE LA ACADEMIA ESPAÑOLA, DE LA DE MEDICINA MATRITENSE,
DE LA JUNTA CENTRAL DE ESTADÍSTICA. — DEPÓSITO HIDROGRÁFICO.
Carretas, 9. — MADRID.

1871

Para Carderera, al igual que la mayoría de pedagogos e higienistas de esta época, todo lo relativo al uso y aprendizaje de la sexualidad del niño o la niña, tendría como no podía ser menos, su habitual tratamiento terrorista para que, sobre todo los niños, no se «precipiten en el fango del vicio» (Carderera, 1859, pp. 130-131).


HYGIÈNE

DES ÉCOLES

PAR

Rud. VIRCHOW,

TRADUIT PAR LE Dr E. DEGAISNE

PARIS

J.-B. BAILLIÈRE ET FILS

LIBRAIRES DE L'ACADÉMIE IMPÉRIALE DE MÉDECINE

1869

Aparte de los consabidos consejos sobre separación de los «lugares comunes», referentes a niños y niñas como las puertas sin pestillos con visibilidad en su parte superior e inferior, harían hincapié en la vigilancia de las conversaciones indecentes y, sobre todo, de los «libros y estampas obscenas» (bastante

(12) Todavía en el Sexenio, en lo poquísimo que se relata sobre la salud o la higiene del maestro, la tendencia es la huida y el enmascaramiento de lo cotidiano. Posiblemente porque es menos problemático y comprometido copiar textos de autores extranjeros que bucear, en las precariedades, miserias u obviedades de lo cotidiano. Así, al hablar sobre los accidentes de los niños, a ningún autor se le ocurre pensar, que tanto niños como maestros, están expuestos a tropezones y caídas, con resultados imprevisibles, por efecto de unas tarimas y plataformas, con alturas nada despreciables. Aparte de otros aspectos, considerar la tarima del profesor como factor de riesgo, supondría deteriorar un potente significante de poder institucional. Sería como pensar, que el crucifijo puede descolgarse y caer sobre la cabeza de un niño o del maestro.

improbables en un medio iconográfico tan parco como el rural, a no ser que se estuviese pensando en las exuberancias de la matrona republicana, impresa en multitud de litografías que llegan a muchos pueblos de la mano de vendedores ambulantes de «aucas», en los cantares de ciego y en la estampería popular en general).

El tratamiento del asunto a base de amonestaciones, expulsión, etiquetaje y estigmatización del niño, presentaría la misma crueldad psicológica que la mantenida hasta no hace muchos años[13]. Al maestro se le exigiría un aseo adecuado, insistiendo en que llevase «pañuelo al cuello» (pensamos que se refieren a la corbata ancha de mediados del s. XIX)[14], sin presentar «el pecho descubierto», «el «vestido sucio», o estar en clase con el «sombrero o la gorra en la cabeza» (Carderera 1859, p. 66).

En esta especial sensibilidad higienista de la pedagogía tradicional española, la Religión sigue y seguirá manteniendo un lugar central como eje ideológico de la finalidad pedagógica y del propio significado del cuerpo de los niños, que el higienismo liberal pretendiera moralizar y reconducir con los ojos puestos en las productividades concretas de este nuevo mundo del taller y el capital.

En el fondo, constituye un higienismo de corte estamental, en donde el sistema de valores sigue estando presidido por principios de autoridad teologal, frente al directorio ilustrado de la «legislación natural», y en esa medida, desautorizando incluso el intento de los médicos higienistas del moderantismo liberal, como Méndez Álvaro y Monlau, de edificar sobre y desde el discurso higienista una nueva moral civil.

La religión seguiría, por lo tanto, representando el papel de protagonista principal, a pesar de los intentos higienistas de la época, sobre todo del Dr. Monlau, por construir una moral científica, en donde la Higiene operaría como nuevo dispositivo de control y prevención de los desórdenes morales y sociales de las gentes.

A la Higiene le quedará los territorios tradicionales de los «aires, aguas y lugares», junto con los aspectos más mecánicos de la actividad corporal.

Sin embargo, en los territorios de constitución de la intimidad y a la vez de la sociabilidad y, por lo tanto, en todo aquello que tuvo que ver con las estrategias de producción de un determinado modelo de individuo «conveniente» para los intereses desde los que se moldeaba la

---

(13) Este terrorismo higienista, estará igualmente presente en la *Guía para maestras* que comentamos anteriormente, incluso superando el sadismo y las humillaciones de las escuelas de niños.

> y horadando las puertas para que con sus agujeros puedan ser vigiladas las niñas [...] Si teneis a vuestro cargo pensionadas internas, cuidareis de colocar sus dormitorios en el piso superior [...] que las camas sean sencillas y aseadas pero no muy blandas [...] que haya constantemente de noche una persona que vigile por la salud y moralidad [...] Entrad a deshora y sin previo aviso en los dormitorios, pues el mejor medio de hacer útil la vigilancia es hacerla esperar y temer en todos los momentos [...] Hay una enfermedad moral que destruye la mas robusta organización física, y que conduce prematuramente al sepulcro á muchas niñas; esta calamidad tiene su origen en la pérdida de la inocencia [...] es indispensable procurar sorprenderlas en la soledad; examinar su ropa interior, y entonces es muy posible tocar las pruebas del mal que se teme [...] y si no puede retraerla del vicio, devolvérsela á su familia antes de que sea público, y pueda contaminar a las demás niñas (M. S. Ocaña: *op. cit.*, pp. 138, 139, 156, 157).

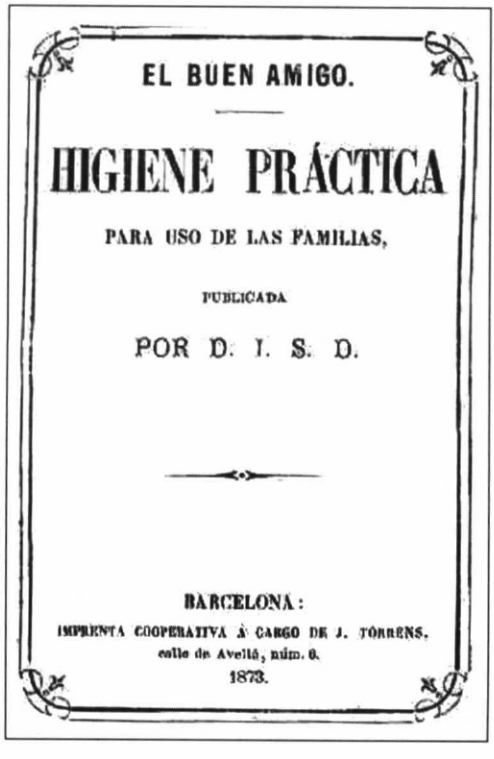
(14) Que por otra parte, no era muy bien vista por algunos higienistas. Así, Giné y Partagás haría el siguiente comentario en su *Curso elemental de Higiene Privada y Pública.* Tomo I, 1871, p. 238.

> Las corbatas apretadas, así como los corbatines rígidos y angostos, comprimen las venas yugulares y las arterias carótidas, ocasionando congestiones pulmonares y cerebrales, y además dificultan la soltura de movimientos, de que tanto necesita el cuello como eje móvil sobre el cual gira la cabeza.

sociedad española, las claves de fondo de la acción pedagógica y educativa, seguirían siendo obsesiva, machacona y militantemente contempladas desde la Religión. Es más, mientras que la autonomía del cuerpo, en cuanto sujeto de manipulaciones y atenciones higiénico/fisiológicas en sentido estricto, podía constituir perfectamente un lugar de coincidencia total entre el pensamiento liberal y el católico, el consenso se romperá en cuanto desde los sectores más progresistas del pensamiento liberal, como sucedió con el krausismo y posteriormente con los institucionistas, se intente hacer hincapié o potenciar nuevas lecturas de la higiene desde la autonomía, la libertad, o el protagonismo del cuerpo que, real o fantasmalmente, se crea que pueden incidir sobre la transformación y modificación de lo social.

En este sentido, el discurso liberal-higienista, sobre el cuerpo del niño de las gentes de la Institución, y no digamos de la Escuela Moderna, será vivido como posible antesala demoníaca de otras libertades, que trascienden las paredes de la escuela. En estas regiones es, donde a través del cuerpo, se transparentan ideología y política; abarcando desde los enfoques de la sexualidad, e igualdad de género; hasta la libertad física, psicológica y religiosa; pasando, por la dignidad, la autonomía emocional, ideológica, civil y profesional del maestro, el lenguaje que manda, será siempre el de la religión y la moral, como gran muralla protectora frente a cualquier amago de transformación de las estructuras sociales vigentes.

Al final, a pesar de todos los esfuerzos de la generación de profesores y médicos liderada por Monlau, las ingenierías sociales se irán desembarazando de una Higiene que no ha podido desbancar a la Religión como mecanismo de moralización, e irán buscando los apoyos de las sociologías y las psicologías a modo de herramientas laicas de reconducción de valores y comportamientos en la ciudad, la fábrica, el cuartel, o la escuela. Estas ingenierías de lo social, entre ellas la Pedagogía, cuando son diseñadas como estrategias autónomas, de producción de un determinado perfil de «sujeto productivo» de carácter laico-liberal serán miradas siempre en nuestro país con recelo, cuando no con franca animadversión, dado que actúan como proyección de valores burgueses considerados institucionalmente nefandos por la Iglesia desde 1856.


EL BUEN AMIGO.

HIGIENE PRÁCTICA

PARA USO DE LAS FAMILIAS,

PUBLICADA

POR D. I. S. D.

BARCELONA:

IMPRENTA COOPERATIVA Á CARGO DE J. TORRENS,

calle de Aviñó, núm. 6.

1873.

Por lo tanto, durante el Sexenio nos encontraremos con una Pedagogía práctica, que a pesar de los lenguajes innovadores del momento sigue en su protagonismo cotidiano funcionando en clave moderada/conservadora, sin que la higiene constituya por sí sola un recurso pedagógico autónomo e incluido en una filosofía educativa de carácter integral. Por lo que no nos tiene que extrañar la inexistencia de

un corpus teórico rotulado como «Higiene escolar», sino exclusivamente retazos deshilvanados de propuestas y recomendaciones higienistas, de un discurso pedagógico intensiva y permanentemente presidido por la tutela religiosa.

> La Religión, según nos enseña la experiencia diaria, es el único sostén, el único apoyo sólido é indestructible de la moral [...] La educación religiosa es, pues, la base, el fundamento de toda educación y el mayor beneficio que puede dispensarse al hombre.
> (1859, p. 149)

Cuyo espaldarazo, consagración y reafirmación definitiva para los nuevos tiempos, será dado por el Congreso Nacional Pedagógico de 1882, contando con el entusiasta liderazgo de Carderera.

¿Cual ha podido ser entonces la aportación del Sexenio, en relación a la modificación de las condiciones de vida, salud, y trabajo del maestro/a español? En principio, y ateniéndonos a la estricta materialización de hechos y situaciones concretas que vayan más allá de la retórica programática de los diferentes momentos legislativos de la época, podríamos decir, sin equivocarnos excesivamente que casi ninguno. Sin embargo, nuestra opinión es que durante estos años se sembró, merced al indudable clima de libertad de imprenta, expresión y opinión, el terreno, para una modificación y potenciación de expectativas, no solamente referidas a lo social, lo cultural y lo político, sino también relacionadas con la salud y las condiciones de trabajo de oficios y profesiones, que repercutiría durante los años de la Restauración en un proceso de ampliación legislativa y de mejora material, lento corto y desigual pero a la vez irreversible.

Por otra parte, y teniendo siempre presente que el oficio de maestro arrastrará una peculiar y persistente opacidad en lo que atañe a sus condiciones y necesidades de salud laboral, el mundo del trabajo en general (y aquí podríamos incluir perfectamente al maestro de escuela) durante el Sexenio y buena parte de las décadas posteriores, vivirá su cotidianeidad laboral y vital abrumado por necesidades de supervivencia básicas. De tal forma que las reivindicaciones de tipo higienista y de prevención de riesgos, serían secundarias frente a la de los salarios, duración de la jornada, o simplemente condiciones de contratación o ausencia de trabajo, que supondrán la urdimbre básica para mantener en pie, tanto su propia existencia como la de su familia.

Si echásemos una ojeada a las actas del I Congreso Obrero Español, celebrado en Barcelona en junio de 1870, observaríamos que si bien se presentan algunas comunicaciones en las que se hace referencia a determinados aspectos de higiene y salud, éstas o se proyectan sobre la mujer y los hijos que trabajan en los talleres (dando a entender que el hombre solo reclama para sí un salario y un tiempo de trabajo justo apechando con todo lo demás) o se mueven en relación directa con la supervivencia física, determinada y condicionada por la miseria y la fatiga, que es lo mismo que decir por el salario y las horas de trabajo. En general, el rosario de intenciones y agravios de los congresistas se concentrará alrededor del afán «emancipador» como primera condición para que el salario y la duración de la jornada no maten la vida.

> Contemplo con espíritu entristecido las penalidades de los hombres; empero mucho más de las débiles mujeres e infelices niños, que, con el trabajo a que se ven sujetos, muy en alto decir puedo que son verdaderas y serias calamidades [...] Las mujeres que necesitan el puro ambiente y el desarrollo mas completo [...] a la infancia, que necesita los rayos de sol, movimiento proporcionado y todo cuanto contribuye al desarrollo físico, ¿qué puede hacer, qué lograr, encerrada en la fábrica, donde se respiran aires infectos y

miasmas corrompidas? (Intervención de Juan Nuet por los cerrajeros de Barcelona. Referencia en I Congreso O. Español. Barcelona, 1870. Recopilación de Víctor Manuel Arbeloa. Madrid, ZYX, 1972, p. 117).

Yo también me lamento de que todos esos edificios, que no eran antes más que pocilgas de frailes, se hayan convertido en fábricas de trabajadores. ¿Quién no recuerda las fábricas de la calle de Carretas y Amalia, donde hay una atmósfera que no se puede respirar? Venga la idea Internacional; venga una arquitectura que represente nuestra idea antiautoritaria; levántense palacios de industria destinados al colectivismo universal. Esto no lo lograremos sino implantando nuestras ideas; porque al capital, obligado siempre a buscar lo mas barato, poco le importa que a los treinta años muera el trabajador de fatiga, pues que para él no es mas que una cosa (Intervención de Rubau Donadeu por los braceros de Villafranca de los Caballeros, en I Congreso O. Español. *Op. cit.*, p. 188).

Al igual que la maquinaria y la tecnología pedagógica en el mundo de la escuela no había alterado aún la salud del maestro, en los talleres, la máquina no sería aún considerada como un peligro directo para la salud. Y esto a pesar de los peligros derivados de la ausencia de mecanismos de seguridad, como ocurría con las «Diablos» (desmotadoras de algodón), o de los comentarios de Monlau denominandolas «cañones de la paz» produciendo «víctimas é inválidos, lo mismo que los cañones rayados y las ametralladoras»[15].

La máquina en la España del Sexenio no mataba ni quebrantaba la salud. Sus peligros venían de una filosofía pretaylorista que estaba convirtiendo el cuerpo del obrero fabril en prótesis abaratada de usar y tirar; en máquinas de «carne y hueso» que se pueden desechar y sustituir por las de hierro.

Por la maquinaria hemos experimentado alguna decadencia; sin embargo, aún hoy nos sostenemos un poco. La Maquinaria nos ha afligido, pues las faenas de fácil hacer las han aplicado a la maquinaria, privando del jornal a muchos padres de familia. Estas máquinas que han puesto sen de hierro, sin embargo, ¡hay máquinas de hierro y de carne y hueso! En nuestra clase los hombres son más bien máquinas que trabajadores, y si el jornal semanal excede un poco de diez o doce pesetas, dicen los explotadores que ya es bastante, que somos dichosos, no haciéndose cargo que vamos al trabajo con rostro pálido, porque no se trabaja como se debe, la atmósfera se halla corrompida y el peso de los moldes nos aplasta; de aquí que sea más corta nuestra vida: que si podríamos vivir hasta los cincuenta años, no llegaremos a vivir más que treinta (Intervención de Dionisio Farrés de las «Tres Clases de Vapor» de Barcelona, en *op. cit.*, pp. 140-141).

En algunos pero siempre contados casos, como el referido por Rafael Serrano García[16] acerca de la huelga de sombrereros fulistas[17] de Valladolid en 1872, se haría

(15) Referencia en Pedro F. Monlau: *Elementos de Higiene Pública ó Arte de conservar la salud de los pueblos.* Tomo I, Madrid, Moya y Plaza, 1871, p. 162.

(16) R. G. Serrano: *El Sexenio Revolucionario en Valladolid.* Junta de Castilla y León, 1986, p. 107. Haciendo referencia a un artículo de *La Crónica Mercantil* del 5 de agosto de 1872.

(17) El término «sombrerero fulista» parece que se refiere a aquellos que confeccionaban sombrerería cuya composición mayoritaria la constituía la seda. El término «fulista» derivaría del francés *fulard,* pieza, cinta o pañuelo de seda.

Las «drogas» a las que hace mención *La Crónica* podrían ser, entre otras, los barnices que se solían utilizar cuya composición, según expone Vernois en su *Traité Pratique D'Hygiène Industrielle et Adminstrative* (T. 1, 1860, p. 392) estaría habitualmente formada por: «gomme copal (resinada) de caoutchoue et de essence de térébenthine (aguarrás) ou de gomme laque et d'alcool».

mención junto a la habitual reivindicación salarial la de los riesgos para la salud, manifestando «la peligrosidad de las drogas usadas en el trabajo que eran nocivas para la salud de los operarios».

Al igual que años más tarde contestara el alcalde de Nerva a una especie de encuesta sanitaria realizada en la región por el médico Ángel Pulido Fernández[18] diciéndole con sorna: «¡Aquí no hay más enfermedades que las producidas por el hambre; apaguen ustedes las teleras y veinte mil familias perecerán!». Toda la problemática de salud se desenvolvería alrededor de las posibilidades de supervivencia. Supervivencia que, queramos o no, estaría potentemente unida a la incorporación de las gentes al sistema fabril. Es más, la salud laboral, o de los oficios y profesiones tal como la entendemos en la actualidad no sólo no existiría, sino que además no podría existir hasta que las clases populares no pudiesen remontar los umbrales mínimos de necesidades estrictamente fisiológicas.

Realmente en estos seis apretados y complejos años de nuestra historia, cómo durante algunas décadas posteriores, el riesgo laboral básico se centraría en la miseria y el hambre. La máquina, como muy bien expuso en el Congreso Obrero de Barcelona el representante del «Vapor» Dionisio Farrés, no mataba, podía incluso «soportarse», con tal de que no atacase la dignidad del oficio y, sobre todo, que no triturase el empleo. En definitiva, tener salud era poder llegar vivo a los 40, o 50 años como mucho, trabajando. Y las exigencias, tampoco eran excesivas: superar el listón de las 3 pesetas de jornal; faenar durante menos de 12 horas diarias; libertad para asociarse; y, por encima de todo, tener y poder mantener un trabajo con una cierta continuidad, dignidad y seguridad[19].

Por otra parte, las higienes públicas del liberalismo español no solamente mantenían resistencias ante la asunción de medidas de higienización y prevención del espacio fabril por razones económicas, políticas o de miopía y egoísmos de clase, sino que todavía se encontraban agobiadas por la tremenda losa de la mortalidad general de la población. Mortalidad derivada de la miseria de la mayor parte de las clases populares y en la que, por supuesto, incidían a modo de círculo infernal, los bajos salarios, el analfabetismo, la falta de trabajo, la fragilidad y lentitud del despegue industrial, o la bancarrota presupuestaria del Estado, junto con la sempiterna cerrazón conservadora y la mentalidad especulativa de las clases acomodadas.

En este sentido, posiblemente el discurso de Marx, iba demasiado lejos, y demasiado deprisa. De alguna manera, y aunque para algunos sea una blasfemia revisionista, el proletariado español del tiempo del Sexenio, con la excepción de los pocos núcleos más radicalmente «concienciados», lo que exigía y reclamaba, precisamente, era su inclusión con cierta

---

Los sombrereros que trabajaban el paño o fieltro, en lugar o además de la seda, estarían expuestos a peligros más graves debido a la utilización de sales de mercurio, que tenían severísimas repercusiones sobre la salud de estos trabajadores, generando, incluso, complejos cuadros de deterioro sicótico.

(18) A. Pulido Fernández: *Grandes Problemas*. Madrid, Est. Tipográfico de E. Teodoro, 1892, p. 271.

(19) Por esos años, el Marx de *El Capital* intentaría que la clase obrera, en sus sectores «ilustrados y militantes», comprendiese, desde un diseño científico, las repercusiones que las nuevas formas de producción capitalistas estaban teniendo y tendrían para la salud de los trabajadores.

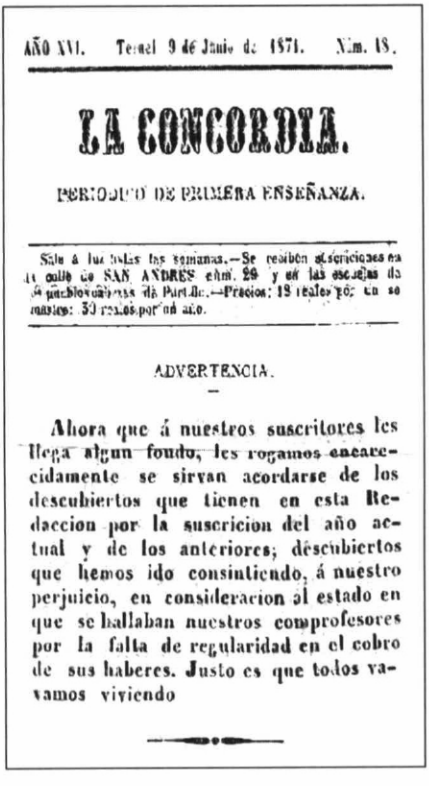
El libro I de *Das Kapital* es también un verdadero manual de Higiene Industrial. Una higiene heterodoxa, pero enormemente lúcida y premonitora de lo que más tarde serían los quebrantos y deterioros psicofísicos causados por la máquina y sus antifisiológicos ritmos de trabajo.

«dignidad» en los engranajes del sistema capitalista. Entrar de lleno en la dinámica de la alienación fabril, porque este nuevo estatus de «mercancía», frente al de siervo desterritorializado, le permitía, por lo menos, no morirse de hambre.

El problema estuvo, en que en España, las burguesías propietarias fueron más torpes y reaccionarias que las de otras latitudes. La radicalización por ejemplo de la Internacional (dejando de lado el episodio emblemático de la «Comuna» parisina) y, fundamentalmente, su potente sesgo anarquista, lo vemos como el resultado, probablemente lógico e imparable, de las ruindades y miserias de unas clases dirigentes que no supieron ni quisieron, incorporar «adecuadamente» a las masas de jornaleros agrícolas y obreros urbanos a los mecanismos productivos del capital, la tierra y el taller.

En este panorama, la mayor parte de los maestros de escuela, dentro además de su peculiar estatus de desclasados (a medio camino entre las profesiones liberales y el nuevo proletariado urbano, una especie de oficio inacabado e incompleto que para las clases conservadoras siempre estuvo presente la tentación de utilizarlos como simples cabos de cuartel para el «disciplinamiento» de la tropa infantil y juvenil) viviría y sufriría igualmente su salud, desde una combinación de humillaciones psicológicas y de precariedades de supervivencia biológica.

Las pocas referencias encontradas sobre el sistema reivindicativo del maestro durante estos años giran y giran, obsesiva y reiteradamente, alrededor del salario y de la extrema situación de miseria y pauperización que su parquedad y retraso en el cobro[20] determinaban sobre su vida cotidiana, no sólo en lo material sino también en lo psicológico, por la innecesaria vergonzante y penosa posición de dependencia con respecto a las autoridades municipales. Puede servirnos de muestra el contenido de un periódico semanal, *La Concordia,* órgano de expresión del magisterio turolense. En su número 18, del 9 de junio de 1871, de las ocho páginas de que consta, dedicará más de cinco, a tratar asuntos referentes al salario. De entre ellos, ocupa un lugar destacado el anuncio de que, en adelante, se va a conseguir que el pago de los haberes atrasados se efectúe mensualmente en lugar de trimestralmente, que parece era lo habitual hasta entonces. Se reseña también como algunos maestros se habían visto obligados a cerrar sus escuelas a causa del impago de



AÑO XVI. Teruel 9 de Junio de 1871. Núm. 18.

LA CONCORDIA.

PERIODICO DE PRIMERA ENSEÑANZA.

Sale á luz todas las semanas.—Se reciben suscriciones en la calle de SAN ANDRES núm. 29 y en las escuelas de los pueblos cabezas de Partido.—Precios: 18 reales por un semestre: 30 reales por un año.

ADVERTENCIA.

Ahora que á nuestros suscritores les llega algun fondo, les rogamos encarecidamente se sirvan acordarse de los descubiertos que tienen en esta Redaccion por la suscricion del año actual y de los anteriores; descubiertos que hemos ido consintiendo, á nuestro perjuicio, en consideracion al estado en que se hallaban nuestros comprofesores por la falta de regularidad en el cobro de sus haberes. Justo es que todos vayamos viviendo

(20) No más intensos o penosos que durante la década anterior y los años de la Restauración.

sus haberes y dedicarse a otros menesteres para poder sobrevivir. Remitiéndose, a una interpelación realizada ante el Gobierno por un diputado a Cortes.

> He pedido la palabra para hacer presente á los Sres. Ministros de Fomento y de Hacienda el estado angustioso en que se encuentran los Maestros de Instrucción primaria de la provincia de Teruel. Apesar *(sic)* del decreto en que se comprometió el Gobierno á satisfacerles sus haberes, estos Profesores se encuentran en tan deplorable situación, que algunos han tenido que cerrar las escuelas y dedicarse á faenas impropias de su profesión

Esta medida de cierre de escuelas, forzada por el impago de salarios[21], parece que no fue ni mucho menos un hecho aislado y, en cierta medida, pudo haber constituido una especie de conato generalizado de huelga por parte del magisterio español. Señalando, además, una cierta conexión y cohesión profesional a la que sin duda contribuyó la nueva prensa del magisterio y la libertad de expresión amparadas por la revolución de septiembre.

Así, encontramos referencias en la misma dirección en Extremadura, en donde un maestro de Matamoros, en la comarca de Jerez de los Caballeros, eleva instancia a la Junta Provincial de Badajoz en los siguientes términos:

> solicitando se le autorice á cerrar su escuela, conservando el derecho á la misma cuando se normalice el pago de estas obligaciones, toda vez que han sido estériles sus reclamaciones, que demanda por sesta *(sic)*, vez, en demanda del abono de sus adeudos de tres años, y que carece por tanto de todo recurso para subsistir y para dar enseñanza (Referencia en Fernando Cortés Cortés, 1995, p. 262, y contenida originariamente en *El Magisterio Extremeño* del 14 de marzo de 1874).

En el mismo periódico, según nos relata Fernando Cortés (Cortés, 1995, p. 263), al hilo de la instancia de este maestro se suscitarían, comentarios proclives a la conveniencia de que se cerraran en toda España las escuelas en donde se debiera el salario a los maestros.

Parece ser además, que la maestra de Matamoros Dª Isabel Álvarez, que se encontraba en la misma situación que el maestro que firma la instancia a la que hemos hecho referencia; fallece a los pocos meses en la más «espantosa miseria» según comentario del *Magisterio Extremeño* del 22 de diciembre de 1874, y referenciado también por Fernando Cortés (Cortés, 1995, pp. 268-269).

En la provincia de Valencia, según nos señala Alejandro Mayordomo (Mayordomo 1990, pp. 172-173), por la misma época, marzo de 1874, 61 municipios arrastraban deudas de 1871 y 1872; 35 ayuntamientos debían a maestros y maestras el curso 72-73 completo; y 248 tenían sin pagar el primer semestre del curso 1873-74. A pesar de los intentos de los Gobernadores[22] y de

---

(21) En el nº 85 de *El Magisterio Español*, de 15 de febrero de 1870, se da como noticia en la sección que denominan «Martirologio del Profesorado» la referida a la situación del maestro de Peleas de Arriba (Zamora) que

> después de veinte años al frente de la enseñanza en aquel pueblo, se ve precisado á recurrir á la caridad cristiana y tal vez de abandonar la educación que le está encomendada por dedicarse á otro trabajo, a fin de dar pan á su mujer e hijos, que hoy lo handan *(sic)* mendigando de casa en casa de los parientes y amigos

(22) Según algunos datos que hemos recogido, aparecen testimonios durante el Sexenio que apuntan a una cierta severidad de las autoridades provinciales con los alcaldes contumaces o que cometen irregularidades en el abono de los salarios que, no obstante, no nos atreveríamos nunca a considerar ni mucho menos como representativos de una postura firme y generalizada.

Así, el Alcalde de Gomesende (Orense) sería amonestado por la Diputación provincial al intentar descontar 1.250 reales de la dotación estipulada al maestro (Referencia en *La Educación* del 10 de enero de 1870).

la innegable voluntad política de los diferentes formatos de gobierno de la época, los atrasos e impagos, de haberes durante estos seis años parece que se siguieron manteniendo[23] dentro del marco de la habitual desidia municipal ante el sostenimiento de escuela y maestro que, como es sabido se mantiene en principio hasta 1901-1902.

Aunque carecemos de datos, el empobrecimiento de las haciendas locales derivado de la política fiscal del Sexenio y, en general, de las estrategias desamortizadoras liberales (que en lo referente a la Escuela, se agravaría con la absoluta competencia municipal) cada vez más vamos teniendo la sospecha de que ni los municipios se empobrecieron tanto, ni las medidas político-gubernamentales fueron el único ni el más decisivo condicionante en la situación de penuria de la

---

En Siete Iglesias (Valladolid) se condena al Alcalde a 8 años de presidio por amenazas graves al maestro, al que hizo devolver «a viva fuerza» el importe de su dotación de la que, además, había firmado el recibo correspondiente (Referencia en *La Educación* del 30 de mayo de 1870).

En Manises, se condena a una multa al Alcalde (B.O. de 16 de abril de 1873) por no pagar sus asignaciones a los maestros D. Manuel Díez y Dª Felipa Peña, aunque en represalia, dicho alcalde intentaría llevar a cabo una maniobra de intoxicación para que expedienten al maestro, consistente en propagar el bulo de que éste habría intentado promover entre los vecinos un escrito contrario a las quintas (Referencia en *El Magisterio Español* del 30 de abril de 1873).

(23) No nos consta que durante los años del Sexenio, los municipios españoles fueran más o menos reacios cicateros o miserables que durante tiempos anteriores o posteriores a la hora de pagar puntualmente a sus maestros. Estaría por realizar un minucioso trabajo de investigación que nos pudiese cuantificar adecuadamente el asunto y proporcionarnos una información lo más objetiva posible sobre los comportamientos de los ayuntamientos en relación con sus obligaciones educacionales a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX.

Repasando algunas referencias de la prensa profesional del magisterio durante los años del reinado isabelino, nos podemos encontrar con posturas de las autoridades municipales quizá más miserables aún que las que hemos podido constatar durante el Sexenio, amenazando por ejemplo con la cárcel a maestros que osaban reclamar sus salarios u obligándolos a realizar peonadas o trabajos excesivamente ingratos como componer caminos, limpiar pozos o desenterrar a sus propios alumnos fallecidos. (Referencias en *La Educación* nºs 117, 120 y 125 de agosto y octubre de 1861; y nº 151 de 10 de julio de 1862).

No obstante, esto no sería suficiente y lo que si podemos indicar es que a pesar de las escasas referencias que manejamos nos atreveríamos a pensar (o por lo menos nos gustaría) que durante estos seis años posiblemente fuera más continua la presión sobre los alcaldes, de los Gobernadores y Diputaciones provinciales.

A modo de cala, y únicamente con una validez indicativa, incluimos una serie de notas sobre el impago de haberes aparecidas en *La Educación* durante los meses de febrero, marzo, mayo y junio de 1870.

En las escuelas de niños y niñas de Torreiglesias (Segovia) se adeuda al maestro D. Juan Martín y a su señora, también maestra 15 meses de asignación personal a cada uno y 21 meses a ambos de dotación para material escolar. «Familia tan desgraciada y con hijos, mendiga el sustento, sumergida en la más extrema miseria» (Referencia en *La Educación* del 10 de febrero de 1870)

En Zahorejas (Guadalajara) se adeudan al maestro, 5.000 reales.

En Rosal (Pontevedra) 12 meses sin cobrar.

En Benaverre (Huesca), 18 meses sin cobrar.

En Aguilar (Palencia), 12 meses sin cobrar.

En Gergal (Almería), 16 meses sin cobrar.

(Referencia en, *La Educación* del 20 de marzo de 1870).

La maestra de San Cristóbal (Zamora), 15 meses sin cobrar.

En Sahagún (León), el Ayuntamiento deja morir de hambre «llenos de miseria» a los maestros; a quienes se les adeudaba 20 mensualidades. (Referencia en, *La Educación* del 30 de marzo de 1870)

La maestra de Carbonero el Mayor (Segovia) se le adeudan 16 meses.

(Referencia en, *La Educación* del 15 de mayo de 1870).

En Las Navas de Madroñedo (Cáceres) se adeudan 23 meses de la dotación del maestro.

(Referencia en, *La educación* del 15 de junio de 1870).

escuela pública española durante unos años en los que se intenta, sobre todo, construir un modelo de escuela civil (y no decimos laica) superando las innegables, pero a la vez tímidas, voluntades liberales del 45 y el 57.

Más allá del sabido desinterés local y rural por la instrucción, la cultura y la escuela, –e intentando no ver fantasmas– se nos malicia que el poder municipal real, durante estos años nacidos del fervor septembrino, no se modificó en profundidad, o no se transformó lo suficiente, en línea con los ideales del 68, y tampoco en la dirección en que la burguesía liberal española y la propia formación de las Normales estaban intentando imprimir en una perspectiva de escuela y de maestro que, de alguna manera, estaba sembrando e inaugurando (con todas las reticencias, contradicciones y precauciones que se quieran) los recorridos para la formación de un modelo de ciudadano/a diferente, útil y productivo para el capital, la fábrica, la familia y los oficios, y no únicamente para la gleba, y los ecos del «vivan las caenas».

Muchas veces la propia distancia histórica y nuestros propios prejuicios ideológicos sobre la función modeladora de la escuela desde los intereses de la burguesía, no nos dejan ver lo que supuso cómo factor verdaderamente revolucionario, de cambio y transformación de mentalidades y horizontes, en una sociedad como la española de la segunda mitad del s. XIX, que rezumaba conservadurismo, ruralismo, y servilismos feudales por todos sus poros.

La escuela que intenta edificar el Sexenio, el maestro y la maestra que, repetimos, con todas sus deficiencias, condicionamientos y entrecruzamientos ideológicos se comenzaría/continuaría modelando desde las Normales, se nos presenta como un hecho tremendamente incómodo y perturbador, para la mayoría de una sociedad instalada material, cognitiva y emocionalmente, en las sensibilidades y modos de control y productividad estamentales. En definitiva, escuela y maestro para las «fuerzas vivas», de la que más tarde sería denominada la «España eterna», no merecerían dispendios ni sacrificios económicos que alterasen ni sus pocos caudales públicos, ni sobre todo sus inamovibles convicciones sobre el orden de las gentes y las cosas[24].

Si además, como parece cierto, el salario del maestro no experimentó ninguna variación significativa en cuanto a su poder adquisitivo desde la escala fijada por la *Ley Moyano* en 1857 hasta entrado el pasado siglo XX; tendremos un panorama para sus condiciones de vida bastante penoso, sobre todo en los primeros años del sexenio por el aumento de los precios de los productos básicos, como arrastre de la crisis de subsistencias de 1867-1868, y posteriormente, por el restablecimiento del impuesto de consumos en junio de 1870[25].

---

(24) Desearíamos recordar, a propósito de los rechazos a la instrucción de las clases populares, unas palabras de Juan Bautista Vicens de la Llave (1895-1959), impulsor de las Bibliotecas populares durante la II República:

> En la actual lucha del pueblo español, hay un aspecto muy poco conocido: el pueblo español lucha por su libertad, por su vida, pero también está luchando por conquistar el derecho a la instrucción.
>
> Este derecho le ha sido negado sistemáticamente, sobre todo a los campesinos. Cuando a los caciques del campo se les habla de cultura para el pueblo, responden si ya dan tantos quebraderos no sabiendo ni leer, ¿qué pasará cuando empiecen a instruirse? En los pequeños pueblos, en los caseríos dispersos por el monte, lo habitual era que ricos y terratenientes se opusieran a la creación de escuelas, así era más fácil oprimir a los campesinos, y en época de elecciones conducían a los hombres en grupos, como rebaños, para hacerles votar por el candidato reaccionario (Referencia en Juan Vicens: *España Viva, el pueblo a la conquista de la cultura.* Madrid, Ed. Vosa, 2002, p. 31) (la edición original es de 1938, París, Editions Sociales Internacionales).

(25) La situación de los precios durante este período no está clara y, sobre todo, los precios reales de las cosas de comer, beber, arder, vestir y habitar, como gastos para la supervivencia básica y cotidiana. Algunos autores,

como Raymond Carr comentan que las grandes cifras de los precios experimentaron un descenso con relación a los últimos años del reinado isabelino (Carr, 1984, p. 332). Sin embargo, productos tan decisivos como el pan, aparte sus fluctuaciones regionales, siguieron experimentando subidas considerables. Serrano García señala para Valladolid precios máximos de la fanega de trigo, entre 1870 y 1872, comprendidos entre 12,11 y 13,55 pesetas; y para la pieza de pan de 2,5 libras (1.150 grs.) precios al comienzo del sexenio cercanos a los tres reales (2 reales y 5 cuartos), cuando el jornal del «plus» los días que había trabajo era de 4 rs. (Serrano García, 1986, p.45).

Tuñón daría para 1870 un precio medio global del pan de 700 grs. (una libra y media aproximadamente) de 29,5 céntimos de peseta, y de 31 cs para 1874 (Tuñón, 1986).

La tabla de Tuñón sobre el precio de la pieza de pan de libra y media (700 gr.) para los años del Sexenio nos parece un buen indicador del movimiento global del coste de subsistencias del período, dado el peso de este producto en la alimentación de las clases populares (Tuñón 1986, p. 145).

Años	Barcelona	Córdoba	Jaén	Valladolid
1869	107 cs	92,5 cs	73 cs	–
1870	29,5 cs (ptas.)	25 cs	22,5 cs	–
1871	30,5 cs	23 cs	19 cs	–
1872	29,5 cs	19 cs	17,5 cs	23 cs
1873	29 cs	19,5 cs	19 cs	24 cs
1874	31 cs	31 cs	25 cs	–

Otros autores como Juan B. Vilar fijarían el precio de la libra de pan (460 gr.) para 1869 en Murcia en 59 cs de real, que supondrían 88,5 céntimos de real para la pieza de libra y media, dato coherente con los contemplados por Tuñón de Lara para las provincias de Córdoba y Jaén (Vilar, 1983, p. 74).

El precio excepcional que da Rafael Serrano García para la pieza de dos libras y media en el Valladolid de 1868 de 22 cuartos (8,5 cuartos corresponderían en Castilla a un real de vellón) (Serrano García 1986, p. 45), que a nosotros nos da aproximadamente 155 cs de real para el pan de libra y media se acercaría también a la cantidad manejada por Tuñón, para la pieza de 700 gramos (con lo que podemos movernos con una cierta seguridad al decir que durante el Sexenio se vivió una situación de crisis de subsistencias en sus primeros años que se mejora sustancialmente en 1872 y 1873 para comenzar un repunte de empeoramiento en 1874.

Con los datos que manejamos y para el período 1870-1874, podríamos estimar el precio medio de la pieza de pan de libra y media, considerada a su vez como la ración individual de pan aceptable por los higienistas de la época, alrededor de 25,85 céntimos de peseta.

Considerando a su vez un salario medio de 8 reales, y suponiendo que se tenga trabajo durante 250 días al año, la disponibilidad diaria de recursos supone tan solo un montante de 5,47 reales diarios, de los cuales cerca de dos reales se emplearían por una familia de cuatro miembros en la adquisición de dos panes de libra y media. Cantidad que si no iba acompañada de materias azoadas e incluso de mayor cantidad de otros hidratos de carbono sería manifiestamente insuficiente.

La adquisición de esos otros productos alimenticios, así como los condimentos el combustible y la vivienda, encarecería notablemente la cesta de la compra superando los 5,47 reales de presupuesto.

Utilizando diversas fuentes y según cálculos propios hemos establecido el siguiente coste para lo que podemos denominar aporte alimentario mínimo de supervivencia familiar (padres más dos hijos):

– Una libra de bacalao	1,64 reales
– Tres libras de pan	2,06 reales
– Dos libras de patatas	0,47 reales
– Tres cucharadas soperas de aceite (50 mililitros)	0,20 reales
– Un porrón de vino	0,59 reales
– Un Kg. de carbón vegetal	0,56 reales
TOTAL	*5,52 reales.*

Cantidad a la que habría que sumar aproximadamente 1,31 reales como coste del alquiler de la vivienda si tomamos como base anual los 480 reales que fija Figuerola en su Decreto de «capitación» para estar exentos del mismo.

No nos vamos a equivocar mucho señalando que mientras otros oficios y profesiones incluidas las industriales, irían mejorando lentamente sus salarios a lo largo del último tercio del ochocientos, el maestro/a de escuela español, prácticamente hasta 1915 no experimentaría modificaciones sustantivas, con la excepción de la equiparación del sueldo de maestros y maestras por la Ley de 6 de julio de 1883.

Alrededor de 1885, solo un 7% de maestros y el 9% de las maestras superarían las 1100 pesetas al año. Esto significaría, en el caso milagroso de que se cobrase a tiempo, que la casi totalidad de los maestros (el 93%) y de las maestras (el 91%) tendrían que subsistir con salarios que únicamente en sus niveles más altos (entre 825 y 1100 pesetas) superaban el listón de supervivencia. Según nuestros cálculos, si se suma este porcentaje al correspondiente al segmento anterior de privilegiados tendríamos que los componentes del magisterio con condiciones de vida medianamente aceptables tan solo supondrían el del 15,9% de los maestros y el 24% de las maestras. Según estos mismos cálculos, el porcentaje de maestros sometidos a una situación cercana a la pauperización con salarios de 500 ptas. o menos alcanzaría al 48% de los mismos. Las maestras, quizá como resultado de la equiparación de 1883 y posiblemente por su mayor titulación y tener escuela en lugares más populosos suponían tan solo el 9,3% de esta última categoría.

Si éste era el panorama en 1885, entre 1869 y 1875 sería, presumiblemente, peor.

Como aporte energético supondría tan solo por persona: 575 gramos de hidratos de carbono y 115 gramos de materias azoadas; claramente inferior al canon de los 1.000 gramos de alimentos hidrocarbonatados y 300, de sustancias nitrogenadas.

Estas cifras siendo el resultado de una atrevida formulación personal y necesariamente imprecisas podrían no estar demasiado alejadas de otros intentos por supuesto más rigurosos, como el representado por las tablas de subsistencias elaboradas por Cerdá, que vimos en un atículo anterior (Revista *La Mutua,* nº 6, 2001) y que daban para 1856-57 un coste alimentario medio de 4,26 reales para el obrero barcelonés.

No obstante, siempre nos moveremos en un marco de aproximaciones por la ausencia de documentación contrastable, y por la propia atomización y diversidades regionales/sectoriales de los datos y de los propios emisores de la información. Así por ejemplo si nos atenemos al informe que el 2 de diciembre de 1871, envía Pedro Duro administrador propietario de la Compañía metalúrgica «Duro» de la Felguera a las Cortes, nos podemos encontrar con un escenario que para la época podría ser considerado como excepcional. En dicha comunicación Pedro Duro manifestaría que:

> La clase de alimentos es muy variada y no se puede precisar con exactitud. Por ejemplo: los obreros de poco jornal y naturales del país se alimentan muy frugalmente, tomando para almorzar tortilla de patatas, leche, sopa de pan blanco, huevos fritos o sardinas; al mediodía judías con tocino y leche y a la cena patatas y leche o arroz con bacalao, y en su tiempo castañas y leche [...] los de mayor jornal, que son propiamente obreros, se alimentan mejor y toman al almuerzo carne o pescado con pan blanco y vino, al mediodía sopa y cocido bien condimentado, alguna otra cosa las más de las veces, y pan y vino; y para cenar patatas con carne o arroz con bacalao, queso o pescado además y pan y vino (Cita contenida en Luis García San Miguel: *De la Sociedad Aristocrática a la Sociedad Industrial en la España del siglo XIX.* Madrid, Edicusa, 1973, pp. 103-104).

Lo que a nuestro entender tendría que quedar claro es que a excepción de los sectores fabriles emergentes –como el metalúrgico– y en colectivos de trabajadores minoritarios y atomizados territorialmente, que muy bien podrían llegar incluso en algunos y contadísimos casos a jornales de 28 reales, el peonaje, la inmensa mayoría de la clase trabajadora española subsistiría con jornales de 6 a 8 reales, trabajando como mucho los 269 días al año calculados por Cerdá para Barcelona. En el caso de los empleados del comercio y de la administración –en los que se comprenden muchos maestros de escuela– sus haberes no llegan a los 2.000 reales anuales y, por lo tanto, tienen apenas 5 reales diarios para comer y, además, llevar corbata y mantener una cierta apariencia de dignidad formal.

Cossío señala para 1880 salarios medios de 538 Ptas., en una tabla en la que se reflejan la parquedad de las mejoras salariales a lo largo de más de treinta años (Cossío, 1995, p. 142).

– Salario medio 1880	538 Ptas.
– Salario medio 1885	650 Ptas.
– Salario medio 1908	758 Ptas.
– Salario medio 1910	772 Ptas.
– Salario medio 1915	1.062 Ptas.

Para 1872 es el año modal del período estudiado el profesor Juan B. Vilar que nos presentaría una serie de datos salariales concernientes a diferentes sectores del funcionariado murciano que estarían comprendidos entre las 10.000 ptas anuales del Gobernador y las 547 del ayudante de cocina, o las 682 del sepulturero del Hospital provincial de Murcia, pasando por las 3.250 del Director de la Normal, y las 3.000 o 2.000 de los catedráticos y profesores numerarios del Instituto (Vilar, 1983, pp. 80-81).

Los salarios de los maestros de escuela, según este autor, no excederían en general de las 600 pesetas anuales situándose sensiblemente por debajo de la elite del magisterio murciano, e incluso del sepulturero del hospital.

Otros autores, como Ignacio Martín Jiménez, señalan como dotación media para 1870 la de 615,65 ptas, algo más elevada que la estimada por nosotros, y que seguiría igualmente colocando a la mayor parte de los maestros en una patente posición de precariedad económica y vital (Martín Jiménez, 1994, p. 109)[26].

Efectuando un grosero cálculo sobre la serie de promedios de Cossío, y los datos globales de sus cuadros estadísticos nº 3 y nº 9 contenidos al final de su obra la *Enseñanza Primaria en España,* podríamos

---

(26) Los datos manejados por Martín Jiménez estarían contenidos en dos magníficos trabajos sobre la situación del maestro español durante la Restauración. El primero en su libro *El sistema educativo de la Restauración* (Valladolid, 1994, pp. 107-116), y el segundo en un artículo titulado «Ser maestro en el XIX», en *Historia Social,* 33 (1999), pp. 3-23.

La tabla salarial elaborada por Ignacio Martín Jiménez para 1870, junto con algunos de sus comentarios, sería la siguientes:

– Más de 2.000 ptas. anuales	el 0,57% de los maestros.
– Entre 1.650 y 2.000	el 1,35% "
– Entre 1.375 y 1.650	el 1,61% "
– Entre 1.100 y 1.375	el 5,71% "
– Entre 825 y 1.100	el 13,01% "
– Entre 625 y 825	el 19,24% "
– Entre 500 y 625	el 12,01% "
– Entre 250 y 500	el 31,82% "
– Menos de 250 ptas. anuales	el 14,67% "

(Historia Social, 33)

Los valores expuestos son explícitos en cuanto a las condiciones socioeconómicas de los maestros: el 58,5% de los maestros percibe salarios inferiores a las 625 ptas en el conjunto de España, lo que en la práctica supone pauperismo: retribuciones mucho más bajas que las medias para los jornaleros del campo, y a gran distancia de lo que suele ser habitual en cualquier profesión artesanal mínimamente cualificada. Aproximadamente por la misma época, la Comisión de Reformas Sociales expuso como en Andalucía, una región económicamente deprimida, el salario de un obrero oscila entre 1 y 3 ptas diarias (lo que podía suponer unos ingresos anuales de aproximadamente 750 ptas); un mecánico cobra en Barcelona de promedio 1.090 pesetas al año; los jornaleros, con 1,75 ptas por día trabajado (o 300 ptas en números redondos al año). Es decir, un 14,67% de los maestros perciben menos sueldo que el habitual para los jornaleros, casi el 60% de los docentes gana menos que un obrero andaluz, y sólo un 155 de los maestros 3,4 ptas anuales, cantidad de la que no disponen el 58% de los maestros que vivan exclusivamente de su sueldo *(op. cit.).*

establecer para los años centrales del Sexenio una media «imaginaria» alrededor de las 512 pesetas anuales de salario[27]. Estas 512 ptas supone disponer al día de 1,402 pesetas o cerca de 6 reales. En estas circunstancias podemos afirmar que la situación de supervivencia fisiológica del maestro español y de su familia durante el Sexenio, no se diferenciaría mucho de la del conjunto de la clase trabajadora, con el agravante de que por lo menos a éstos se les pagaba, en principio, puntualmente el jornal, cada semana trabajada.

Con los escasos datos y la información que manejamos siempre será arriesgado reconstruir el escenario real, de las condiciones de salud laboral de maestras y maestros durante estos años, que por otra parte, aunque sean acotables desde una lectura histórico/coyuntural, difícilmente lo pueden ser desde la relacionada con los procesos de morbilidad general y profesional, y mucho más en nuestro caso, cuando estamos observando que las condiciones de vida y trabajo durante el Sexenio, tanto para maestros como para las clases trabajadoras en su conjunto, no difieren significativamente de las décadas anteriores y posteriores.

El que en el plano material se mantuviesen situaciones de precariedad cercanas a las de los tiempos que encuadran al Sexenio, puede hacernos pensar equivocadamente que durante estos años no se consiguieron cambios. Éstos, sin ser sustantivos, sí fueron probablemente significantes, en la medida en que nos señalan una considerable transformación de las sensibilidades públicas con relación a las condiciones de salud y trabajo de la población, que por lo menos, aparte las pequeñas mejoras conseguidas, sirvieron, junto con las propias reivindicaciones de origen obrero y popular, para ir consolidando una memoria colectiva con carácter irreversible que entre los meandros de la Restauración iría trasportando a lo largo de más de medio siglo (hasta desembocar en 1931), esperanzas, modos, sensibilidades, formas, culturas políticas y cotidianas, sensiblemente diferentes a las imperantes en los interminables tiempos de poder conservador. Por ejemplo, con respecto a las condiciones de trabajo del maestro, nadie podrá negar la permanencia de una infamante topografía de la precariedad tanto psicológica como material, agravada y reforzada cuanto más nos adentremos en la España rural. Nadie negaría además, la parquedad o incluso carencia absoluta de coberturas públicas de jubilación, baja por enfermedad, o tener acceso a cualquier grado o modelo de atención sanitaria facultativa a cargo de la municipalidad o de la administración provincial. Para todos será patente las carencias higiénicas y funcionales de muchos locales utilizados como escuelas. Manifiesta también, la absoluta apropiación del tiempo y de la libertad de movimientos del maestro por parte del municipio, convirtiéndole en la práctica en una especie de funcionario/siervo atado a la escuela[28] durante casi

---

(27) Con posteridad a nuestros cálculos, hemos encontrado en el periódico del magisterio *La Educación* de 20 de febrero de 1870 la siguiente referencia:

> El término medio de las dotaciones de esta penitente clase en toda España, se puede fijar en 6 rs., diarios. Este salario, en lo general, no se cobra íntegro, y puede reducirse á 4rs., toda vez que en unos pueblos hacen á los Maestros firmar recibos por la mitad ó tercera parte de su valor, á cuyo sacrificio se prestan para evitar que les maltraten en su honra *(La Educación,* 4, p. 55).

(28) La movilidad del maestro o la maestra fuera del espacio del municipio estaba enormemente restringida necesitando autorización de la Junta local de enseñanza, o lo que es decir lo mismo, del alcalde. En los casos en que, por el motivo que fuese (incluso por enfermedad) hubiese una pequeña demora las sanciones podían lle-

todo el año, sin tener opción a un descanso que, por lo menos durante la canícula, le permita recomponer su salud[29].

Todo esto es cierto. A primera vista, tocando y contemplando las mismas bambalinas remendadas y desastrosas del escenario de trabajo, no advertimos que durante el Sexenio estaría comenzando el bosquejo de una nueva representación, en la que los personajes no van a ser todos los de siempre y en donde comienza a desarrollarse una todavía débil pero relevante conciencia profesional, al amparo de la libertad de expresión que poco a poco se irá consolidando en la década de los ochenta y será ya imparable a partir de 1900. Hemos dicho que los personajes no serán todos los de siempre. Seguirían existiendo alcaldes y concejales cerriles[30] que continuarán humillando y convirtiendo en un infierno cotidiano el trabajo de los maestros. Pero junto a estos emergerá durante el Sexenio un talante en los responsables de la instrucción pública manifiestamente diferente, que se reflejará en una especial sensibilidad liberal y democrática que en ocasiones les hace enmendar disposiciones y medidas excesivas o inadecuadas como resultado de la presión colectiva de los maestros. Por supuesto que se estrellarán contra el muro creado por su propio fundamentalismo liberal y descentralizador, y dejarán sin resolver problemas como el del impago y retraso en los haberes o la ausencia de derechos pasivos; pero repetimos, intentan colocar las primeras piedras de una arquitectura civil y moderna de la Escuela y cuando pueden, saben dar marcha atrás con respecto a sus propias decisiones políticas como fue el caso, del nuevo impuesto de Figuerola (20 enero de 1870) que gravaba con un 10% más, el exiguo y ralentizado

---

gar hasta la pérdida del puesto de trabajo como queda referenciado en el periódico El *Magisterio Español* de 15 de enero de 1870. En este se manifiesta que la maestra de Tamajón por el «delito de haberse excedido unos días en el uso de la licencia que la concedió la Junta local y á pesar de haber dejado quien la sustituyera, ha sido destituida de su cargo».

(29) Aparte la referencia manejada por el profesor Escolano Benito sobre la petición de vacaciones durante la canícula por el maestro de Artana en 1859 (Escolano Benito, 2000, p. 56), nosotros hemos encontrado algunas más, entre otras un artículo en *La Educación* (nº 151) de 10 de julio de 1862, en el que se reclama «vacaciones completas en el mes de agosto cuando el sol abrasa, cuando por la higiene están prohibidas las reuniones de muchas criaturas y más en reducidos aposentos». Terminando con ironía: «pero los Profesores de instrucción primaria ¡Escándalo! ¿Qué derecho tienen para descansar? En su vida sedentaria, de comodidades ¿quieren también vacaciones? ¿Esto es gollería? ¿qué se queman? También se quemó San Lorenzo. Paciencia».

El mismo periódico, con fecha 10 de febrero de 1870, se haría eco de una petición de vacación los jueves por la tarde en donde aparece como argumento el aumento de la carga de trabajo del maestro como consecuencia de las horas que dedica a las clases de adultos.

(30) Junto a éstos también se darán casos de autoridades municipales desprendidas y seriamente preocupadas por la enseñanza como por ejemplo el Alcalde de Murcia Mariano Jiménez que, según *La Educación* de 30 de marzo de 1870, adelanta de su propio peculio los haberes de los maestros.

De cualquier manera parece que uno de los problemas de fondo podría estar relacionado también con el escaso nivel cultural de los propios alcaldes y cargos municipales que además constituían las Juntas locales de Instrucción. En un artículo de *La Educación,* contenido en su nº 2 de 20 de enero de 1870, se cita un comentario del diputado Ruiz Gómez relativo al nivel cultural de alcaldes y concejales españoles en donde se dice textualmente:

> De un interesante trabajo estadístico que debemos a nuestro compañero el señor Jimeno Agius, resulta que de los 72.798 Concejales que había en 1º de marzo de 1866, 12.484 no sabían leer ni escribir, 921 sólo sabían leer y únicamente 59.393 sabían leer y escribir. Entre los Alcaldes había 427 que ignoraban ambas cosas, 40 no sabían más que leer, y 8,903 sabían leer y escribir [...] encargarse a los hijos de la noche, á los que medran en la oscuridad, para que iluminen la inteligencia; encargarse á los que tenían un pedazo de mármol por corazón helado [...] era entregar las ovejas al lobo, era sumergir la humanidad en la negra sima del error y del materialismo *(La Educación,* 2, 1870, pp. 24-25).

sueldo de los maestros mientras que eximía del mismo, a los miembros de la clase de tropa de las fuerzas armadas, guardia civil y carabineros. Este decreto de Hacienda movilizó a los maestros y suscitó una aguda polémica de la que fueron abanderados los principales medios de expresión del magisterio como *La Educación* y *El Magisterio Español*[31].

Ambos periódicos elevarían en diferentes fechas[32] escritos a las Cortes, firmados por los directores respectivos y apoyados por cientos de firmas solicitando la anulación del impuesto y manifestando razonablemente la injusticia que suponía dicho recargo para unos funcionarios que recibían mermados salarios que no se abonaban a su debido tiempo. El gobierno de la Regencia, rectifica mediante una nueva disposición *(Gaceta* del 9 de junio de 1870) en la que se manifiesta:

> los empleados dependientes de las Diputaciones provinciales y Ayuntamientos pagarán el 2,5% de sus retribuciones cuando llegue o exceda a 1.500 pesetas

Quedando además los maestros exonerados del pago de la contribución industrial y comercial. Probablemente, este acontecimiento encierre una significación relevante en la medida en que pudo suponer uno de los primeros triunfos colectivos de los maestros españoles y, por otra parte, nos señala el creciente papel que comenzaba a representar la prensa profesional como catalizadora de sus reivindicaciones, aunque se estrellase durante interminables décadas, en el intento de conseguir unas condiciones económicas y

---

(31) *La Educación* se haría eco del asunto en su número del 20 de febrero de 1870, manifestando lo injusto de la medida del Ministerio de Hacienda, dado que la mayor parte de los maestros teniendo ya un salario teórico escaso de seis reales, en la práctica y cuando le cobran, se queda en realidad en 4 reales. Añadiendo, que esta inseguridad y retraso en los pagos les «hace pedir prestado y tomar de la usura el alimento» de tal manera que con estos 4 o 5 reales «inseguros» han de comer y vestirse, ellos y su familia «siempre numerosa», pagando además «médico, botica y contribución municipal y provincial».

Anteriormente en el nº 85 de *El Magisterio Español,* correspondiente al 15 de febrero, en un duro artículo en contra del impuesto, se expresaba en estos términos: «¿Qué descuento se puede hacer a estos desgraciados profesores que perciben 200, 100, 50 y hasta 25 escudos anuales?». Y continuaba diciendo que un descuento de 200 reales a un maestro es más que descontar 12.000 reales a un ministro.

También en el mismo periódico, en su nº 94 del 30 de marzo de 1870, se incluye una carta de los maestros de un pueblo de Málaga del que no se dice el nombre en donde se expone cómo la mayoría de los maestros que cobran alrededor de 3.300 reales (suponemos se referían a los de ese municipio) al año debían deducir las siguientes cantidades:

– El 10% de descuento por el nuevo impuesto	330 reales.
– Por el impuesto personal (el llamado de «capitación»)	160 reales.
– Por la iguala del médico	40 reales.
– Por limosna a las Hermandades	40 reales.
– Por suscripción a un periódico del magisterio	50 reales.
TOTAL	620 reales.

Con lo que le quedarían 2.680 reales de los que, si dedica para comer 2.200, en la medida en que en el mejor e improbable caso de que cobre puntualmente (esto es, cada tres meses) como no le queda otro remedio que «comprar fiado» a un interés del 20%, tiene un coste adicional de 440 reales, quedándole, según los firmantes de la carta, «exclusivamente 80 reales al año para vestido, lavado, sangrador y botica»

(32) El Director de *El Magisterio Español,* Emilio Ruiz de Salazar, firmaría el documento en el nº 88 del 24 de febrero, y Gabriel Fernández, director de *La Educación,* en el nº 6 correspondiente al 20 de marzo de 1870, acompañado con los nombres y apellidos de numerosos maestros de toda España.

de dignificación profesional mínimamente aceptables.

Igualmente, aunque visto desde nuestro tiempo puede admitir perfectamente una lectura crítica por lo que supone de increíble parcheo administrativo, la decisión gubernamental de permitir la sustitución de maestros (pagados por el propio interesado como consecuencia de quedar «inutilizados» para la enseñanza por razones de edad y salud) entraría también dentro del conjunto de tímidos pero decisivos intentos por paliar el creciente malestar de un maestro que gracias al clima reivindicativo del Sexenio, iría arrancando lentísimamente, una serie de mejoras sin duda mínimas y algunas veces como esta de la «sustitución», sarcásticas y tremendamente cicateras, pero que a la vez, pudieron funcionar como impulsadoras de futuras reivindicaciones y sin duda, servirían también, para ir esbozando una peculiar «conciencia de clase», que aunque no tuviese nada que ver con la «obrera», si pudo actuar en determinadas ocasiones, como adecuada palanca de movilización.

Por otra parte, el preámbulo al Decreto firmado por Echegaray el 7 de enero de 1870 admitiendo esta peculiar medida paliativa de la ausencia de derechos pasivos, serviría para hacernos ver desde el propio lenguaje administrativo en qué medida la ausencia de jubilación, condicionaba la salud del maestro (como por otra parte les sucedía al resto de los trabajadores), obligado a aguantar al pie del tajo escolar hasta edades avanzadísimas. En realidad, hasta su muerte.

> No es escaso tampoco el número de expedientes de separación de Maestros, de los que no resulta otro cargo contra el profesor que haberse inutilizado en la enseñanza después de muchos años de servicios. Privados estos modestos funcionarios de toda clase de derechos pasivos, llegan a edad avanzada ó contraen una enfermedad crónica que les inutiliza; y en la durísima alternativa de quedarse sin recurso alguno ó de seguir frente á la Escuela á costa de esfuerzos imposibles, optan necesariamente por este medio, no sin grave perjuicio de la enseñanza, que necesita como primer elemento condiciones de salud y robustez por parte del educador, que ha de emplear grandísima actividad y ejercicio continuo de todas sus facultades si ha de dar resultados positivos en el desempeño de su cargo (Referencia tomada de *La Educación,* 1, 10 de enero de 1870).

Hubo además durante estos años otro asunto que movilizó a los maestros, quizás con menor intensidad, y que también daría lugar a una rectificación gubernamental (esta vez ya con la República, Decreto del 14 de mayo de 1873), que obligaba a los maestros a jurar la Constitución del 69 (Decreto de 11 enero de 1870). *El Magisterio Español,* del 15 de enero de 1870, se preguntaba *¿qué derecho puede tener un Gobierno para obligar a jurar la Constitución a unos maestros que no cobran sus haberes?* Al hilo del nuevo Decreto de 23 de marzo de 1870, que marcaba un último plazo de 8 días para el juramento, se reabre la polémica. En *La Educación* del 20 de abril, se hace referencia a si ha votado el clero y a la situación de los maestros madrileños que parece no estaban obligados a dicho juramento. Un mes más tarde y también en *La Educación* (nº 11 del 30 de mayo) se volvería a recordar el privilegio de los maestros de Madrid, criticando su obligatoriedad para «los pobres maestros de aldea». Manifestando además, en relación a los maestros que se niegan, como éstos podrían ser probablemente los más honestos, dado que en las condiciones materiales en que se encuentran, jurarían cualquier cosa, añadiendo a continuación cómo, muchos funcionarios mejor situados serían y son capaces de «hasta jurar el Koran por chupar del presupuesto». Y, por último, recordar el intenso

movimiento asociativo entre los maestros que propició el Sexenio y que según nuestros cálculos pudo suponer, al finalizar 1873, la existencia aproximada de 120 asociaciones del magisterio en toda España[33].

En un escenario tan complejo, intentar delimitar aspectos tan mínimamente documentados, como son los relacionados con la situación de salud y riesgo profesional de los maestros y maestras de los años que transcurren desde el 18 de septiembre del 68 hasta el pronunciamiento de Martínez Campos el 29 de diciembre de 1874, nos lleva necesariamente a movernos más allá de los datos e intentar una aventura interpretativa que, rodeando unas condiciones de trabajo insuficientemente constatadas y cuantificadas, nos lleve a intentar por lo menos comprender la condición laboral y profesional en la que se movían estos maestros atrapados entre los solemnes discursos de la libertad de enseñanza y la dignidad de su oficio, y las realidades de un quehacer profesional sumido en la precariedad. Aunque dicho rodeo pueda ser obligado, no es en absoluto un ejercicio gratuito, en la medida en que preguntarse por la condición laboral puede constituir una de las mejores maneras para entender cómo se organizó el oficio de maestro durante el Sexenio; desde qué sistema de imaginarios y realidades se fue construyendo su profesión; y el lugar que ocupó su bienestar material en esa condición concreta y en relación con el conjunto de las condiciones laborales y de salud del resto de la población trabajadora. Porque cuando hablamos de salud laboral, tanto para maestros como para cualquier otro oficio, tendríamos que comenzar por reconstruir un sin fin de condiciones que probablemente se muevan y tengan que contemplar «operadores» situados y «situables» en planos diferentes a los de las condiciones de trabajo. Hacer una lectura de las características o deterioros en la salud de los maestros exclusivamente desde su capacidad económica, aunque ésta apunte a una incontestable precariedad, o desde las condiciones higiénicas y de habitalidad de los locales escolares supone tan sólo contar con una buena fotografía de posición. En el fondo, quedarnos en las habituales topografías sociológicas de las búsquedas de contenidos o de distribución estadística de observaciones. Los resultados de estas pesquisas planas del acontecer humano y social ofrecen, sin duda, una información útil para inventariar diferencias y geografías de la historia social y de los oficios, pero dudamos mucho que nos sirvan para comprender, en qué medida el estatus corporal, los significados que representa y son representados por el cuerpo como sujeto de coberturas higiénicas o de salud, atraviesan las condiciones de trabajo para situarse en el sentido y en los significados de su propia condición laboral. De lo que se trataría es, al ir entendiendo el trabajo y las profesiones desde su «condición laboral» más que de sus condiciones de trabajo puntuales, es comprender los procesos (siguiendo a Eduardo Crespo) que, desde el estar de los oficios, constituyen el ser psicosocial de las gentes como lugar paradójico en el que se reflejan, por lo general, intereses ajenos o cómplices con el sujeto, que siempre tendrán que ver con los mecanismos de construcción de imaginarios útiles para la reproducción de los poderes e intereses de las clases privilegiadas. Las condiciones de trabajo (como

(33) Para la consecución de esta cifra provisional hemos utilizado la información contenida en el ejemplar de *El Magisterio Español* de 5 de enero de 1873, en donde para 34 provincias y desde 1871 el número de asociaciones de maestros contabilizadas es de 88, y en donde no están contempladas provincias tan representativas como Madrid, Barcelona, o Valencia.

conjunto de variables localizables y cuantificables desde un exclusivo espacio/tiempo psico/físico, de ahí, seguramente, su ineficacia para comprender en la actualidad lo que está pasando con los deterioros en la salud de los trabajadores) seguirían asentadas sobre las herencias más elaboradas del maquinismo cartesiano, como pueden ser las del nuevo maquinismo cognitivo, olvidándose de que el trabajo construye y es construido desde la propia mismidad/comunidad psico/socio/histórica, traspasando los juegos de palancas y circuitos para ser probablemente una de las expresiones más relevantes de la constitución tanto de la subjetividad humana como de los «significados» y «perversiones» que sobre la misma ejercen los diferentes dispositivos y modelos de socialización.

Entender la salud del maestro durante el Sexenio desde su condición laboral, en lugar de hacerlo a partir de sus condiciones/situaciones de trabajo, supone, en primer lugar, tener claro el modelo de maestro que se intentó construir desde los diferentes poderes del momento. La condición laboral/profesional del maestro sería la resultante de un proceso de decisiones, indecisiones y enfrentamientos políticos y sociales que, representando las diferentes sensibilidades e intereses de clase de las burguesías y los núcleos de poder presentes durante el Sexenio, organizarían y fijarían modelos, espacios y escenarios (ambientales, económicos, materiales, profesionales, pedagógicos, culturales, psicológicos y emocionales) acordes con aquellos. En segundo lugar, realizar una lectura de sus condiciones concretas de trabajo desde el escenario en que se organiza su condición laboral. Y, en último lugar, determinar el umbral de deterioro/quebranto de su salud, desde las tensiones y flujos que la condición laboral organiza sobre sus condiciones de trabajo.

Durante estos años tanto el Gobierno provisional como el Monárquico democrático y el Republicano intentarían sin duda pergeñar una condición laboral y profesional para el maestro de carácter civil que, sin arrinconar la sensibilidad religiosa católica, pudiese desarrollar su actividad desde coordenadas de dignidad y eficacia acordes con las necesidades de progreso de una sociedad que por primera vez intentaba acercarse al umbral de la modernidad democrática, industrial y burguesa, culminando los recorridos de voluntades pedagógicas, más que de hechos, que partían de los tiempos de Montesino y Gil de Zárate. En lo referente al maestro, la primera condición sería sin duda, dotarle de un estatus profesional que nosotros denominaremos de carácter «funcional». Y ello a partir de la consecución de una condición laboral definida, adecuada, homogénea, estable y civil, sujeta a la disciplina y tutela del Estado, con el horizonte puesto en las necesidades que la nueva sociedad del capital requería de la instrucción pública elemental. Esta desiderata de condición laboral, absolutamente idealizada pero coherente en principio con los supuestos intereses de los protagonistas institucionales de la Revolución de Septiembre, se hubiera podido cumplir si la sociedad española hubiese seguido senderos cercanos en lo económico y lo político a los de otros países. Por el contrario, la condición laboral que mayoritariamente se pergeñó durante el Sexenio, fue la de un maestro incompleto, en una escuela incompleta que intentaba sobrevivir en territorios cultural, social y económicamente ruralizados. En donde un maestro o maestra, independiente funcionarial y económicamente de los poderes y miserias locales y un niño o niña medianamente instruido hubiesen podido constituir fantasmales e insoportables peligros para una sociedad edificada sobre una economía basada en las mezquinas productividades de la sumisión.

Las ingenuidades doctrinarias del Sexenio, haciendo hincapié en un imposible discurso de la libertad y de la descentralización administrativa de la escuela que curiosamente, se dio en la esfera de la instrucción pública elemental, y no se dio en los terrenos de la enseñanza superior o en los de la seguridad pública, en donde se desmantelaban a la primera ocasión las milicias ciudadanas nacidas en momentos de fervor progresista o republicano, y en donde se mantuvo una institución de seguridad territorial como la Guardia Civil, absolutamente centralizada y dependiente del Gobierno de la Nación. ¿Nos podemos imaginar, lo que hubiese ocurrido en la España de la segunda mitad del s. XIX, si en ausencia de una cultura de seguridad del territorio (aunque hubiesen existido milicias provinciales), las casas cuartel de la Guardia Civil, los sueldos y la disciplina funcional de la Institución hubiese dependido absolutamente de los alcaldes y de unas imaginarias juntas de seguridad locales, a modo de Juntas de instrucción primaria de los municipios? Más importante que contestar a esta pregunta en cierta manera surrealista sería reflexionar sobre el juego de poderes que se organiza durante el Sexenio. Pues el problema no está en que una institución escolar o de seguridad (aunque sea una gendarmería) dependa funcionalmente del alcalde (lo cual puede ser en una sociedad estabilizada perfectamente viable) sino en el modelo de poderes que se establece, que ha corresponderse con la distribución real de intereses económicos y políticos.

Las burguesías del Sexenio (unas más o menos fabriles; otras pegadas a la especulación de los ensanches o al comercio colonial, incluidos los esclavos; algunas, las más poderosas, aliadas con el latifundio y los grandes negocios) necesitaron instrumentos institucionales que asegurasen su reproducción social, la permanencia y el mantenimiento de privilegios y productividades económicas y políticas por encima o por debajo de la coyuntura gubernamental. Apuntalando esas necesidades estarían instituciones como la administración judicial, la militar, la universidad, los institutos de secundaria, el orden público, que ineludiblemente tenían que estar centralizados, para amarrar su eficacia en orden al mantenimiento de unos intereses de clase[34] que necesitaban que estos mecanismos institucionales tuviesen carácter y urdimbre nacional. Pero en el medio rural español, los dispositivos de reproducción del poder de las clases acomodadas, y fundamentalmente de la oligarquía agraria, en cuanto que basados en el caciquismo y clientelismo local, necesitarían indiscutiblemente de la autonomía administrativa y de la descentralización municipal.

La escuela pública que reconstruye el Sexenio, como prolongación de la escuela de los liberales moderados del tiempo de la *Ley Moyano,* será una escuela quebrada, escindida según diversas estrategias de socialización y de poder. Esta escuela, a su vez generaría diversos modelos de maestro que, aunque en principio pudiese parecer que participaban de la misma condición laboral, ejercían papeles y desarrollaron formas de vivirla y sobrevivir diferentes según que su oficio se desarrollase dentro de los núcleos de poder del Magisterio (Ministerio, Normales, Inspección), las grandes capitales y núcleos urbanos, o el resto de la mayoritaria España rural.

En primer lugar, y como característica referencial, la escuela pública española, más que como escuela de propósito general que

(34) Lo sentimos pero no sabemos –queremos– llamarlos de otra manera.

valga para la mayoría de la población infantil y juvenil de un país, será sobre todo una escuela para pobres. En ese sentido genérico, su maestro participará de una condición de marginalidad y pobreza compartida con el territorio de su actuación profesional, como lugar en la mentalidad del s. XIX, simbólicamente cercano a los espacios institucionales de exclusión como el hospicio o el gran hospital público de beneficencia. Escuela pública que, a pesar del voluntarioso lenguaje educativo del Sexenio, ni entraba ni podía entrar en las expectativas de interés de unas burguesías hegemónicamente conservadoras e ideológicamente «incompletas», perfumadas con algún ritual liberal pero con el alma profundamente teñida de querencias estamentales, para quienes la plusvalía sobre los cuerpos de los trabajadores y de sus hijos se debería seguir obteniendo exclusivamente de un juego de rendimientos y sumisiones físicas y emocionales. Desde esta perspectiva, la ignorancia de las clases populares, junto con un maestro semiprofesionalizado, precarizado y psicológicamente cautivo de las estructuras detentadoras del poder económico y social, suponía a corto plazo de una indudable rentabilidad. Como refuerzo a esta situación, la existencia de una jerarquía y un clero católico para el que la ignorancia popular constituía sin duda uno de sus más potentes aliados en la lucha por conservar unas cotas de poder e influencia social y política cada vez más problemáticas.

El Profesor[35] de esta escuela marginal, con la excepción del de las grandes ciudades y capitales de provincia (en donde desde los salarios hasta las características socioeconómicas del alumnado permitirían una situación diferente) sería a su vez un maestro marginal y marginado, con un estatus profesional, que si bien ha superado el carácter trashumante de otros tiempos, con su carga de patetismo e ignorancia a modo del Maestro Cascaciruelas[36], no ha conseguido ni con mucho salir de la precariedad material, cultural, ni psicológica. Precariedad genérica a la que se añadiría una especial condición de dependencia y sumisión funcional y profesional, a pesar de la intermediación de los inspectores de instrucción pública, a la voluntad e intereses del alcalde, o de las «autoridades municipales». En cierta medida, el liberalismo español, desamortizaría en parte la escuela pública y sus profesores del control de la Iglesia, para entregarla totalmente a los intereses y poderes locales en los pueblos pequeños. De manera que el maestro fue

---

(35) En la prensa profesional del magisterio durante el Sexenio, y en algún documento público, va siendo habitual utilizar al referirse al maestro de escuela el término «profesor».

(36) El Maestro Cascaciruelas es un personaje de ficción, rescatado del olvido gracias al afán investigador de la profesora Carmen Labrador. Personaje que, sitúado entre el esperpento y la realidad, seguramente no estaba muy lejos de representar la imagen que se tenía del maestro de escuela en el XVIII.

Este tal Maestro Cascaciruelas en una carta (su autor según apunta C. Labrador, sería Santos Dagelio) enviada y publicada por *El Correo de Madrid* en 1789 (Labrador y de Pablos, 1989, p. 155) aconseja con un cinismo no exento de gracia a los futuros maestros:

> Con el fin de que puedan ser tan Maestros como yo, el día de mañana, sin matarse a estudiar ni cavilar en nada de aquello que dicen algunos que consiste el verdadero Magisterio de primeras Letras [...] Es nuestro empleo de romperse la cabeza con muchachos, para lo cual...es menester cabeza de hierro colado, como para las ollas de los conventos [...] después comprar un par de disciplinas junto con una palmeta de cinco agujeros y con ello... ya pueden a cara descubierta dar lecciones de secreto por esas casas [...] reedificar la cara con una indigestión, tetricidad y seriedad inapeables [...] Los ojos con especialidad han de ser de Turquía, leoninos y arredradotes. Finalmente toda posición del cuerpo es preciso que sea entre Don Quijote y Don Estirado, como conviene a la magisterialidad respetable. Este es el exterior de mi Maestro [...] Y en lo interior, que sea lo que Dios quiera, que eso no juzgan los hombres (Carmen Labrador, Juan Carlos de Pablos: *La Educación en los Papeles periódicos de la Ilustración Española.* Madrid, MEC, 1989, pp. 156-157).

considerado en incontables municipios como una especie de funcionario «incompleto», o de comodín multioficio, para arreglar caminos, enterrar o desenterrar cadáveres, cuidar el reloj o hacer de sacristán u organista y, en el mejor de los casos, de secretario. Todo ello, además, dentro de un conjunto de ataduras, presiones y chantajes relacionados con su sujeción territorial, económica, psicológica y corporal a los poderes locales. Esta condición laboral todavía indefinida e incompleta, seguiría por ejemplo manifestándose en las ofertas de empleo de algunos pueblos en donde junto al empleo de maestro se indicaba cómo éste llevaba aparejado al igual que en el s. XVIII, el ejercicio de otros oficios municipales. Así en un anuncio insertado en El Magisterio Español, del 31 de enero de 1870, para la plaza de maestro en la escuela incompleta de niños de Larraul, en Guipúzcoa, se habla de un sueldo de 130 escudos[37], más otros 12 por el cuidado del reloj, junto con «casa para habitar» y aproximadamente otros 50 escudos y un cuartel de trigo y maíz, como contribución de las familias del lugar. Para otro municipio de la misma provincia, Balaunza, se añadirían los empleos de secretario y sacristán.

Desde esta posición referencial, seguramente simplificada en exceso, existieron dos modelos de escuela y de maestro. El primero en los grandes núcleos de población[38], respondiendo a los intereses de las burguesías urbanas, para quienes la escuela comenzaba a ser entendida desde diseños productivos «modernos», y donde desde incluso antes de la Ley Moyano, se habrían establecido dotaciones económicas notablemente superiores a las de la España rural. En este escenario, aunque la escuela pública siguiese siendo considerada una escuela de pobres –segmentada además desde su propia ubicación en el tejido urbano– respondía a las necesidades de empleados y obreros alfabetizados que iban poco a poco necesitando industrias, comercios y talleres, a lo largo de la segunda mitad del siglo. Aquí, las condiciones de trabajo del maestro en la medida en que se movían en el marco de una condición laboral, diseñada desde un entramado de intereses burgueses fabriles, permitiría suavizar y mejorar sensiblemente los aspectos retributivos, las dependencias psicológicas y su propio nivel de formación, acercándole al estatus soñado de funcionario consolidado e incluso de profesional de la «inteligencia», aunque su rótulo siguiera siendo el de «maestro de escuela». Estos maestros y maestras completos, titulados de las Normales, ejerciendo en escuelas completas, con condiciones higiénicas suponemos

(37) Un escudo era equivalente a 10 reales.

(38) En las grandes ciudades como Madrid, la escuela pública cohabita con la escuela de instrucción primaria privada, que siendo la mayoría de las veces una escuela para pobres es en algunos casos un lugar preparatorio para el bachillerato.

El mundo de la escuela privada en España (sobre todo el no perteneciente a las órdenes religiosas) es un gran desconocido para los estudios sobre la condición laboral del maestro, incluso en la actualidad.

En lo que se refiere al Sexenio, estamos sorprendidos por el enorme peso numérico que representa en las grandes poblaciones, junto con nuestra impotencia al encontrarnos con un panorama de absoluta opacidad. Piénsese que por ejemplo en Madrid, según datos de El Magisterio Español del 10 de enero de 1873, existirían 104 escuelas públicas con 15.260 niños y niñas y 372 privadas, con la increíble cifra de 43.644 niños y niñas como alumnos.

Desconocemos toda una serie de datos referentes tanto a los salarios y condiciones contractuales de los maestros de las escuelas privadas, como de la situación higiénica y de habitalidad de los locales. Muchas de ellos estaban ubicados en casas de vecindad, que nosotros todavía recordamos al rememorar nuestros paseos de *flâneur* por el viejo Madrid a comienzos de los setenta.

que infinitamente mejores que las de los pueblos y pequeñas ciudades «levíticas», tendrían además opción, por su cercanía a los centros de formación, decisión y poder, de la arquitectura administrativa del magisterio, a prosperar en su propia carrera funcionarial y a constituirse en parte como elite y colectivo privilegiado del oficio de maestro[39]. Si la condición laboral mayoritaria del maestro de escuela español, giraba alrededor de su fragilidad existencial, el papel que les tocó en suerte a este conjunto de maestros y maestras de elite sería el de servir como depositarios emblemáticos del arsenal ideológico/normalista de la doctrina pedagógica que, desde diversas sensibilidades (conservadoras o progresistas), permitieron y alimentaron los imaginarios doctrinarios desde los que se nutrió durante más de medio siglo el quehacer y las fragilidades profesionales de aquellos otros profesores menos privilegiados, y que suponiendo porcentajes superiores al 90% difícilmente podrían ni siquiera acercarse a salarios cercanos a las 1.000 pesetas anuales.

Para estos maestros avocados a una vida profesional absolutamente dependiente de la arbitrariedad administrativa de los Ayuntamientos, cuando no de la personal de alcaldes y concejales, la única condición laboral posible sería el doblegamiento y la precariedad.

Condición además coherente con la segmentación que sobre la generalidad de las clases populares necesitaban mantener unas burguesías afianzadas poderosamente todavía en un modelo de producción «primario»[40], y para las que continuamente restallaban los ecos de las tremendas palabras nada menos que de un ministro de Fomento a propósito de la instrucción de los trabajadores: «Aquí no necesitamos hombres que piensen, sino bueyes que trabajen»[41].

Para este inmenso conjunto de maestros y maestras de la España rural o

---

(39) Esta situación de privilegio patente por ejemplo en los maestros de Madrid podría explicarnos hechos como el de estar exentos del juramento de la Constitución de 1869.

Años	Sector Primario	Sector Secundario	Sector Terciario
1860	62,8%	17,5%	19,5%
1877	70,0%	12,7%	17,2%
1900	71,4%	13,5%	15,0%
1930	47,4%	31,1%	21,3%

(40) Según datos de los Censos de Población, la segmentación por sectores productivos entre 1860 y 1930 sería considerada por Soto Carmona según el cuadro adjunto en el que se observa un potentísimo predominio agrícola durante toda la segunda mitad del s. XIX (Soto Carmona, 1989, p. 57).

En la Alemania de 1930, el reparto de la población trabajadora según sectores de producción era la siguiente:

– Sector primario	28,9%
– Sector secundario	40,4%
– Sector terciario	30,7%

Primitivo de la Quintana y J. Dantín: *Curso de Higiene del Trabajo.* Tomo I. Madrid, Publicaciones Jefatura Prov. de Sanidad, 1944, p. 90.

(41) Frase atribuida al político «moderado» Juan Bravo Murillo (1833-1873) siendo ministro de Fomento en el Gobierno Narváez de 1849.

Referencias en VV.AA.: *Bases documentales de la Historia Contemporánea.* Vol. IV. Madrid, 1972, p. 134. También en Martín Jiménez, 1994, p. 191.

semiurbana[42], pero con economía y cultura agraria y en donde las relaciones de producción y poder se vivían y vivirían durante años desde la más absoluta amortización del cuerpo y las mentes de las gentes, se construiría una condición laboral huérfana de cualquier significado que se acercase a lo que podemos entender como «profesional», para constituir una especie de oficio anómico, inacabado y marginalizado que, sin embargo, seguiría siendo en muchas ocasiones incómodo para el caciquismo local. Desde esta condición laboral, es de donde debemos contemplar y comprender sus precarizadas condiciones de trabajo.

El oficio de estos maestros del Sexenio, en parte como los oficios de la población jornalera y del subproletariado urbano, se encontraba aún en un estadío en el que sus umbrales de productividad no hacían necesaria la utilización de coberturas de protección de su salud. Las diferencias existentes entre unos y otros nacían, como ya hemos comentado, del lugar ocupado en los territorios de lo económico y lo político. El maestro como clase, estaba fuera de los temores y peligros desprendidos y englobados en «la cuestión social». A lo más, podría formar parte de una problemática estética o moral, como «cuestión pedagógica», a modo de percha retórica en cuyas explanaciones teóricas podían darse perfectamente infinidad de coincidencias entre el discurso conservador y el progresista a propósito de los habituales lugares comunes sobre la importancia de la instrucción pública para el progreso de la nación, el número de escuelas o la urgente corrección de la elevadísima tasa de analfabetismo[43].

Podríamos decir además, que durante estos años –que irían más allá del Sexenio– el cuerpo del maestro se encuentra en cierta medida obscurecido por el cuerpo del niño. Aunque hayamos establecido semejanzas en el tratamiento de la salud de maestros y jornaleros, como clases cuya «productividad» reside precisamente en el doblegamiento y la sumisión, característica extensible al cuerpo de los hijos e hijas de los trabajadores, el tratamiento desde las burguesías de la salud de los niños, teniendo incluso presente la lectura diferenciada entre niño urbano y rural, como

---

(42) La cifra de 20.000 habitantes como indicador de la frontera entre lo rural y lo urbano se viene utilizando en España desde 1857. En el censo de 1877 tan solo el 20,8% de los núcleos de población española contendrían o superarían los 20.000 habitantes. Desde un punto de vista sociológico este criterio administrativo sería inadecuado, ya que hasta casi los años cincuenta del pasado siglo XX, numerosos municipios de Andalucía, Extremadura y Castilla, con poblaciones superiores a los 20.000 habitantes vivirían inmersos en un medio cultural y económico presidido por un intenso carácter rural; mientras que pequeños núcleos de población de Cataluña o las Vascongadas presentarían características socioeconómicas cercanas a lo que entendemos por «urbano». Puede que no nos equivoquemos mucho si cifrамos en porcentajes cercanos al 10% los núcleos de población de los años del Sexenio que se puedan realmente considerar como escenarios de una cultura y economía urbana y fabril. (piensese que en 1857, según el criterio administrativo estricto que hemos señalado la cifra era del 8%).

(43) Según el censo de 1877, la tasa de analfabetismo en España era del 72,01%, en el de 1860 la cifra fue del 75,52%. De manera que, considerando una regresión anual del 0,20%, nos encontramos para los años del Sexenio con porcentajes entre el 73,32 y el 72,61%.

Al poco de proclamarse la III República en Francia su tasa de analfabetismo era de un 43%.

En una noticia contenida en la Revista de los *Progresos de las Ciencias* (Tomo XIX, Madrid, Imp. de la Viuda e Hijos de Aguado, p. 192) de abril de 1871, se señala cómo durante la guerra Franco-Prusiana, el Imperio Alemán movilizó 80.028 reclutas de los que solo el 3,17% no sabían leer ni escribir. En el reemplazo español de 1913, que supuso un contingente de 109.545 reclutas, todavía teníamos un porcentaje de analfabetos del 36,11%, según datos de Lorenzo Luzuriaga en su trabajo sobre «El analfabetismo en España».

niño para la sumisión en el taller, el comercio o el campo, va siendo mucho más compleja a medida que avanza la segunda mitad del s. XIX.

Sin llegar al convencimiento de los beneficios políticos, militares y económicos de la escuela y el maestro, al que llegaron los republicanos franceses después de la derrota de Sedan, lo que parece claro es que las únicas medidas legislativas sobre condiciones e higienización de espacios de trabajo (desde los intentos fallidos de los liberales del Bienio, a los conseguidos por los progresistas o republicanos), se refieren casi exclusivamente, al cuerpo del niño (horas y edad de la Ley Benot del 24 de julio de 1873) y al espacio escolar (Decreto del 18 de enero de 1869). Hasta 1900, con la 1ª de las leyes Dato, el niño o la niña trabajadores habrían sido los exclusivos destinatarios de las leyes sociales[44].

En lo referente a la escuela, las coberturas higienistas o de protección de la salud del maestro, resbalarían sobre su cuerpo hasta la legislación de la Restauración con la normativa sobre vacaciones estivales y derechos pasivos. Podemos considerarlas, a pesar de su tardanza, como contribuciones importantes y pioneras, para la mejora de sus condiciones de vida y trabajo.

La mecánica de utilidades productivas sobre el cuerpo del maestro, aunque se mueva en un espacio, el escolar compartido con el niño, serán claramente diferentes. Del niño se esperan productividades y docilidades en el trabajo y en la sociedad, que deberán ser propiciadas. Del maestro se cuenta ya con una docilidad civil, que habrá que ir no obstante asegurando con el juego combinado de imaginarios misioneros y precariedades materiales. Con atenazar su espíritu, como verdadera región productiva de su oficio, sería suficiente. Su cuerpo, como comentaría irónicamente algún maestro travieso, aunque todavía no había conseguido la milagrosa condición de sobrevivir sin alimentos, tenía su reino en otros mundos. Por el contrario, las coberturas y preocupaciones higienistas sobre el cuerpo del niño en el taller o la escuela, aunque parcas y escasamente llevadas a la práctica –y a su vez despreciadas por las oligarquías y pequeñas burguesías de la tierra– se articularían directamente con el ideario de utilidades sociales de los lenguajes pedagógicos y fabriles de las burguesías emergentes durante el Sexenio. A su lado, la nueva pedagogía emanada de las Normales, aún contando con las inercias de los potentes y persistentes flecos de la pedagogía del moderantismo, iría dejando pequeños huecos a la presencia curricular de la naturaleza, la higiene y lo fisiológico[45],

---

(44) Exceptuando entre medias la Ley de 21 de julio de 1887 referida al trabajo peligroso de los niños, y el Reglamento de Policía Minera del 15 de julio de 1897 como desarrollo del insustancial Decreto Ley sobre Policía Minera de 29 de diciembre de 1868.

(45) Sin embargo, se moverían, como hemos apuntado, en un marco de parquedad que, probablemente, habría que entender desde las resistencias que el especial espíritu del capitalismo español, ruralista y oligárquico, imprimió a los contenidos curriculares de la escuela para que girasen alrededor de todo aquello que pudiera desviarse de una pedagogía centrada en la catequística religiosa y, por lo tanto, incorporase metodologías y sensibilidades basadas en la observación y conocimiento del cuerpo y la naturaleza.

Estas resistencias, desarrolladas sobre todo durante el moderantismo, estaban en patente contradicción con ese otro «espíritu del capitalismo» de corte progresista y liberal, que ya desde Montesino había intentado introducir operadores de acercamiento al cuerpo y a las «cosas», en el currículo de la escuela primaria e incluso en la de párvulos, en línea con el proceso que se estaba siguiendo en Alemania, Francia o Inglaterra. En este país, desde 1830, fecha en que se publica la emblemática obra de Elizabeth Mayo *Lessons on Objets* (traducida en 1849, por un hijo de Montesino), se intentaba que los niños fueran incorporando conocimientos útiles para su posterior utilización en las productividades de la tierra y la fábrica, así como en conseguir mediante conocimientos rudimentarios de higiene, comportamientos y actitudes básicas que permitieran aminorar las altas tasas de mortalidad y morbilidad general.

En España, estas estrategias de utilidad y productividad burguesas desde la naturaleza y sobre el cuerpo de los niños, que de alguna manera apuntaban al mismo desinterés por el cuerpo de sus padres, serían en general desatendidas –en cuanto a su materialización práctica– también durante el Sexenio hasta la aparición del discurso pedagógico/naturalista de los institucionalistas reflejado en la obra de Pedro de Alcántara en 1881 *(Educación intuitiva y Lecciones de cosas)*. Las excepciones a esa tónica general vendrían representadas por Luis Oliveros *(Curso Elemental de Pedagogía* de 1873), y José María Santos (en su primera edición –para nosotros de 1872- de su *Curso completo de Pedagogía)*.

Puede, no obstante, que hubiese alguna excepción incluso de la mano de nuestro prolífico Carderera. Así, en 1861, publica un librito titulado *Nociones elementales de Industria y Comercio.* Constituye una obra poco conocida y estudiada de este autor, en donde despliega un inusitado entusiasmo por las actividades fabriles e industriales. En capítulo V. desarrolla un interesante esbozo de la utilidad de las máquinas y de sus relaciones con el trabajo, en la mejor línea apologética de las bondades de la industria moderna.

> Las máquinas, como las herramientas y otros instrumentos, economizan tiempo y esfuerzos, y sobre todo suprimen la parte más penosa del trabajo encomendándola á las fuerzas de la naturaleza. Por su medio, emancipándose el hombre de procedimientos duros y groseros que conducen al embrutecimiento, pasa del estado de autómata al de ser inteligente encargado de dirigir la aplicación de la fuerza bruta, dócil y sumisa á sus órdenes, y encomienda á estas fuerzas el trabajo del esclavo, reservándose el puesto de dominador y regulador (M. Carderera: *Nociones elementales de Industria y Comercio.* Madrid, Imprenta de D. Victoriano Hernando, 1861, pp. 39-40).

Con respecto a la Educación Física, aunque se intentara su inclusión en el currículo de la enseñanza secundaria en 1847 y posteriormente como gimnástica higiénica durante la Primera República, en la práctica, estuvo sometida al mismo abandono a pesar de la existencia y recepción continua de un considerable acervo doctrinario que echaba sus raíces más cercanas en los ilustrados españoles como Josefa Amar (1790), Cabarrús (1792) o Jovellanos (1790, 1809), y que, además, contaría con las aportaciones recientes de autores españoles y de traducciones de obras emblemáticas como la de Jullien.

De entre ellas, tenemos referencia precisa de las siguientes:

Jean-Augustin Amar du Rivier: *La Gimnástica o Escuela de la juventud: Tratado elemental de juegos, de ejercicios considerados en razón de su utilidad física y moral.* Madrid, imprenta de Alvarez, 1807.

Félix González: *Educación física en el hombre: Necesidad de promoverla en España por las madres y escuelas públicas de enseñanza.* Madrid, imprenta de Sancha, 1814.

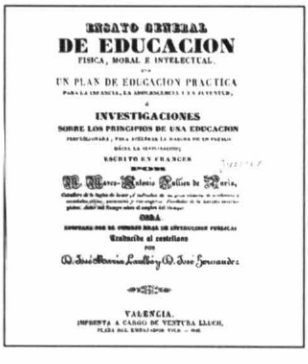
Marco Antonio Jullien: *Ensayo general de Educación Física, Moral e Intelectual, con un plan de educación práctica para la infancia, la adolescencia y la juventud, ó investigaciones sobre los principios de una educación perfeccionada, para acelerar la marcha de un pueblo hacia la civilización.* Valencia, imprenta de Ventura Lluch, 1840.

Pablo Montesino: *Curso de educación: Métodos de enseñanza y pedagogía.* Madrid, imprenta del Colegio de sordo-mudos y ciegos, 1845.

Pedro Carlier: *Tratado de gimnasia médica y civil.* Santander, imprenta de I. González, 1867.

Salvador López Gómez: *El gimnasio: Tratado teórico práctico de todos los principios y reglas de aplicación a esta importante parte de la higiene.* Sevilla, imprenta de Baldaraque, 1873.

Herbert Spencer: *De la educación física, intelectual y moral.* Sevilla, Biblioteca Científico-Literaria. Madrid, Librería de Victoriano Suárez, Imprenta de Baldaraque, 1879.

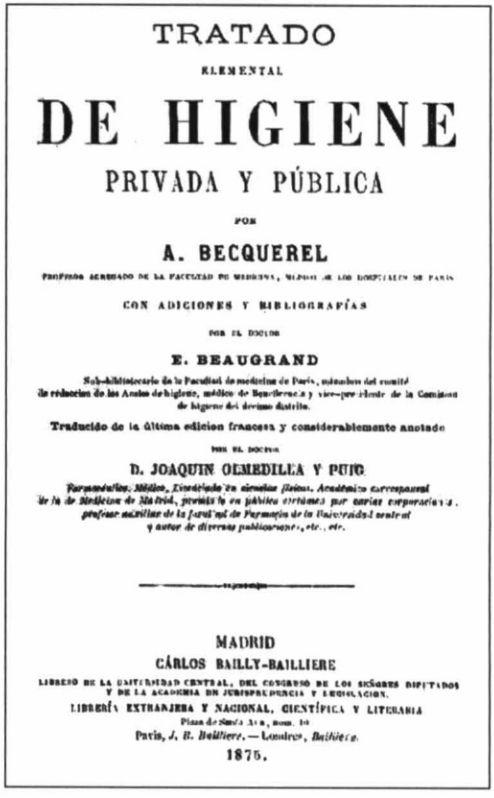

ENSAYO GENERAL
DE EDUCACION
FISICA, MORAL E INTELECTUAL.
UN PLAN DE EDUCACION PRACTICA
INVESTIGACIONES
SOBRE LOS PRINCIPIOS DE UNA EDUCACION
ESCRITO EN FRANCES
POR
M. Marco-Antonio Jullien de Paris,
OBRA
Traducido al castellano
POR
D. José María Lanfranco y D. José Fernandez
VALENCIA.
IMPRENTA A CARGO DE VENTURA LLUCH,


MANUAL
DEL
ARTE DE PROLONGAR LA VIDA,
O SEA
INTERMINAR LAS CAUSAS Y LOS MEDIOS DE LA LONGEVIDAD NATURAL Y ARTIFICIAL,
POR
D. Ramon Carranza é Ibañez,
SALAMANCA.
1868

en el contexto de los lenguajes escolares, como ínfima y timidísima superación de los dispositivos de socialización y aculturación de carácter tradicional, asentados preferentemente en la religión y la escueta alfabetización. Estos pequeños huecos, que realmente tendríamos que considerar como testimoniales, quedarían resumidos en la introducción en el currículo desde la *Ley Moyano* de unas «nociones» de agricultura, industria y comercio para los niños de la escuela primaria elemental, y de las nociones, en este caso además «breves», de higiene y economía doméstica para las niñas del nivel superior de la escuela primaria. Ésta mínima presencia de enseñanzas con relación al cuerpo y la naturaza en la escuela primaria sería mantenida por los gobiernos del Sexenio y por los de la Restauración hasta 1901. Sin duda, constituyó la excepción la incorporación de la «Fisiología y la Higiene» en la enseñanza secundaria por el Gobierno provisional de la septembrina, como reflejo de los diferentes raseros con los que las burguesías progresistas calculaban las «productividades» de los cuerpos de los hijos de las clases populares, o de las acomodadas. Esta operación de escamoteamiento y privación de una instrucción que girase alrededor del cuerpo y la naturaleza para los hijos de los trabajadores durante casi medio siglo que además no supo «desamortizar» el Sexenio, nos parece un dato esclarecedor que puede hacernos reflexionar sobre los complejos mecanismos y el juego de intereses y temores que se movieron durante esos años. A pesar de que digamos que el tratamiento de las condiciones de trabajo y de higienización de los espacios ocupados por el niño (escuela y taller) fuesen abordadas por primera vez en estos años de gobiernos progresistas, el hecho real es que pervivirían potentísimas resistencias a que los hijos de las clases populares incorporasen saberes que, aunque inicialmente utilizables en las regiones de la cotidianidad doméstica y privada, pudiesen dejar sus resonancias en los territorios del trabajo. A nosotros se nos presenta como algo dotado de una significación importantísima el hecho de que la higiene, bajo el formato de «Higiene doméstica», se introdujese exclusivamente durante nada menos que 44 años en el currículo escolar femenino y, además, únicamente en la escuela primaria superior. Parecería que el cuerpo de la niña, que la propia niña como sujeto producido moral y socialmente para la productividad eugenésica y doméstica y de paso para la reproducción de la moralidad burguesa –desde el modelo que nosotros denominaríamos de confesionario– pudiese, sin ningún peligro, adueñarse de habilidades higienizadoras. Mientras que al niño, que perfectamente podía utilizar estos saberes y hábitos como semilla de posteriores arietes reivindicativos en la agricultura o la fábrica, se le privaba de esta instrucción, que podría llevar sin duda desde las necesidades del cuerpo a remontarse hacia las necesidades sociales. Aparte que con esta estrategia se hurtaban también de las enseñanzas higiénicas a las niñas de las escuelas elementales, mayoritariamente rurales, se eliminaba a la gran cantidad de niñas que en ese mismo medio únicamente tenían acceso a escuelas incompletas. Con lo que tanto niños como niñas de la España más empobrecida y más necesitada de una instrucción higiénica, aunque fuese «breve», quedaban en la práctica fuera de las posibles utilidades sociales y personales de estas enseñanzas. De esta manera, además, se construía un perverso mecanismo de moralización, en el fondo exclusivamente dirigido a las niñas de los segmentos menos pauperizados de las clases populares, cuya utilidad como sujetos productivos se podía organizar desde los valores de reproducción moral y eugenésica de las burguesías. Para las otras, las de la escuela incompleta, avocadas al trabajo doméstico, fabril, y agrícola o, a veces, a otras sumisiones como la de la prostitución, las enseñanzas higiénicas y de economía doméstica no merecerían esfuerzos, como no fueran los del

aprendizaje de la historia sagrada, el silabario y la devoción a la virgen María o a alguna víscera sagrada. El cuerpo del maestro, por el contrario, se mantendría apartado de estos mínimos y paradójicos dispositivos de higienización escolar que, como vemos, se moverían exclusivamente alrededor de algunos territorios infantiles. La verdadera productividad del oficio del maestro de escuela para las burguesías del Sexenio radicaría en su mantenimiento como profesión incompleta y sumisa, atada al duro banco de los poderes del caciquismo, para no desestabilizar así un modelo de utilidades económicas, políticas y sociales que nadie, a excepción de algunos utópicos soñadores, deseaba modificar ni en su fondo ni en su superficie. Sin embargo, el tiempo del Sexenio, aunque se presentase desbordado de indecisiones, fue como hemos dicho el lugar de la libertad. Posiblemente, el maestro y la maestra española nunca, o en contadísimas ocasiones, hicieron suya la rabia y los intentos de superación de su condición laboral a través de un discurso reivindicativo cercano al del «proletariado militante». A pesar de ello, el potente desarrollo del asociacionismo y de la prensa del magisterio junto con algún mimetismo, emoción o chispa derivada de los encendidos lenguajes de la Internacional y de los «federales» irían fisurando lentamente esta condición laboral, anclada en utilidades prefabriles para dar paso a una «siempre controlada» conciencia de clase profesional que reivindicase el mismo papel pero dentro de un marco de condiciones en donde las ataduras caciquiles y estamentarias se corrigiesen y sublimasen en aras a la regeneración nacional, como nuevo imaginario del liberalismo español para escamotear otra vez más, la transformación de las relaciones de servidumbre social en relaciones de igualdad ciudadana y de productividades civiles sustentadas por una moralidad laica y republicana.

Desde esta condición laboral, podemos ahora entender perfectamente las


TRATADO

ELEMENTAL

DE HIGIENE

PRIVADA Y PÚBLICA

POR

A. BECQUEREL

CON ADICIONES Y BIBLIOGRAFÍAS

POR EL DOCTOR

E. BEAUGRAND

Traducido de la última edicion francesa y considerablemente anotado

POR EL DOCTOR

D. JOAQUIN OLMEDILLA Y PUIG

MADRID

CÁRLOS BAILLY-BAILLIERE

LIBRERÍA EXTRANJERA Y NACIONAL, CIENTÍFICA Y LITERARIA

1875.

precariedades vitales y laborales de la mayoría de los maestros españoles durante estos años. Su pobreza material, las condiciones a las que se vería sometida su salud por la potente corrosión derivada de operadores psicosociales. La necesidad de aguantar en su trabajo hasta edades avanzadas para tener acceso, y no siempre, a una ínfima cobertura benéfica del municipio. Las reiteradas humillaciones, las mutilaciones de su libertad de expresión y de la propia libertad para modular un discurso y una práctica pedagógica, desde contenidos no estrictamente pegados al canon normalista. En definitiva, unas condiciones de trabajo que, aparte su inventario de penalidades, presentarían una significativa pertinencia con un modelo de oficio construido desde una condición laboral hecha, institucionalizada y pensada

mayoritariamente, para la producción y reproducción de sumisiones. Compartida ésta, además, sin ser conscientes de ello, con una inmensa muchedumbre de hombres y mujeres de otros oficios, asentados igualmente en la precariedad.

Buscar datos, referencias fiables, que nos puedan proporcionar una fotografía de las condiciones reales de morbilidad de los maestros de este período es aún más difícil que encontrarlas para la población trabajadora en general[46]. Una línea de investigación interesante estaría en la iniciada por Ignacio Martín Jiménez para las escuelas del Distrito Universitario de Valladolid, durante los años 1866 a 1899. Bucea en los legajos depositados en el rectorado, en donde se pueden encontrar referencias de los expedientes de aquellos maestros que solicitaban licencias por enfermedad. En esta interesante y valiosa aportación de Martín Jiménez, podemos ver el siguiente cuadro de patologías que conformarían con bastante probabilidad, dado el tamaño muestral y en ausencia de un tratamiento aleatorio, el escenario de morbilidad del maestro (no se especifica el género) durante estos años, incluidos los del Sexenio (Cuadro contenido en Ignacio M. Jiménez: *El sistema educativo de la Restauración.* Valladolid, 1994, p.115; e *Historia Social,* 33 [1999], p. 11).

---

(46) Aunque durante el Sexenio se estableciese por primera vez en España el Registro Civil (1870) y durante los primeros años de la Restauración se realizasen diversos intentos por fomentar y normalizar la estadística médica y administrativa (como por ejemplo, según apunta Esteban Rodríguez Ocaña (1987, p. 18), los esfuerzos protagonizados por el que fue Director General de Beneficencia y Sanidad, Cástor Ibáñez de Aldecoa en 1879) no será hasta 1902 cuando realmente se comience a contar con una información estadística-sanitaria razonablemente fiable, a partir de las publicaciones sobre el «Movimiento de la población de España».

(47) La cloroanemia probablemente haría referencia, según nos aclara amablemente el Dr. José María Picó Sambucety, a la «cloroanemia aquílica» o síndrome de Knud-Faber que, como clorosis de mujeres adultas (la clorosis como síndrome ferropénico estaría en sentido estricto asociado con la mujer púber, mencionado por Hipócrates como «morbus virginum») supondría una carencia de hierro en la dieta junto con una situación generalizada de desgaste y fatiga en donde posiblemente al lado de sus aspectos estrictamente fisiológicos (pérdidas menstruales, hipoalimentación...) podríamos encontrar otros de carácter psicosocial.

La inclusión de este rótulo diagnóstico, le interpretaríamos asociado exclusivamente a la maestra y tendría para nosotros una especial relevancia en la medida en que de alguna manera este cuadro estadístico elaborado por Ignacio Martín individualiza desde la perspectiva de género una especial patología profesional de la maestra de escuela, que puede haberse mantenido hasta fechas recientes.

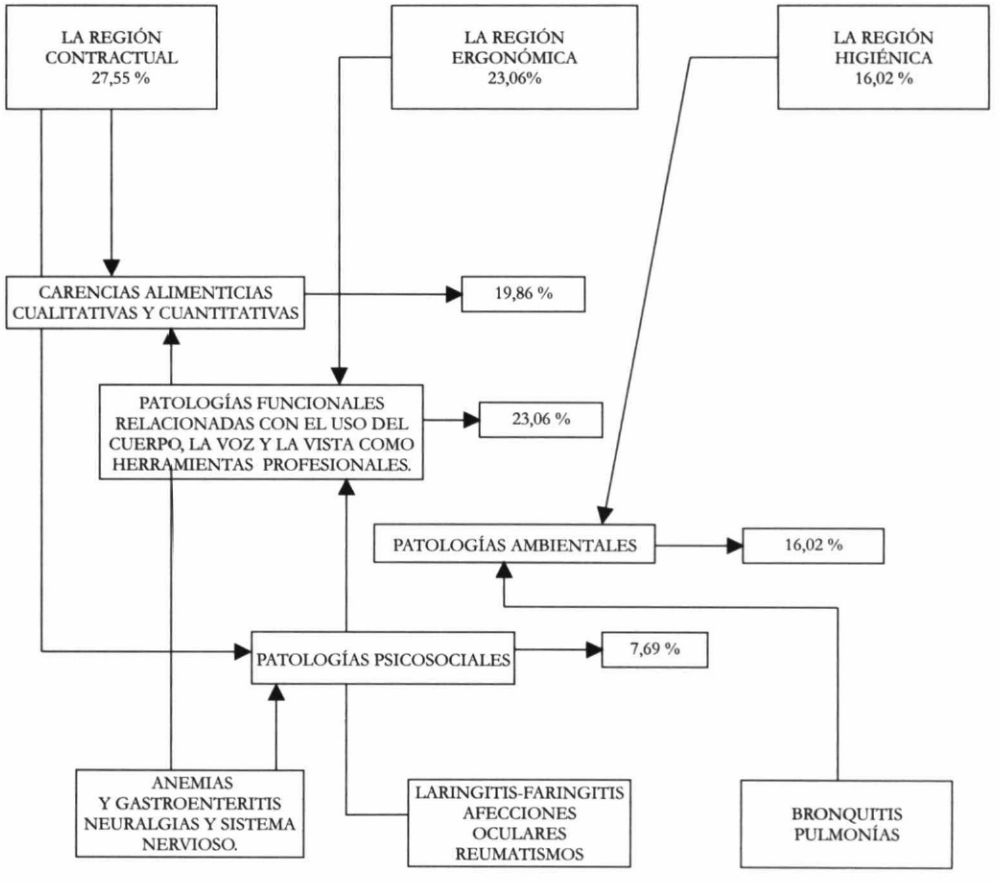
Además, en nuestros incansables «ratoneos» por librerías de viejo y bibliotecas hemos encontrado una referencia a la clorosis en una obra de higiene de la época, *Manual del arte de prolongar la vida* del profesor de la Universidad de Valladolid Ramón Carranza Ibáñez, publicado en 1868. En esta obrita, como otras muchas del XIX, desconocida y olvidada, el autor reconstruye el ideario preburgués e individualista de la longevidad diseñado por Luigi Cornaro (1475-1566) en el XVI *(Trattato de la vita sobria,* 1558; versión castellana de 1782). Intenta acoplar este ideario a la nueva sociedad burguesa de la segunda mitad del XIX, colocando a la higiene (que tiene que ser nacional y «fundada en la estadística») y en particular a la higiene pública, junto a la educación popular. En esta resalta la importancia de la educación física como elemento básico para preservar la salud y la longevidad, dentro de un horizonte de racionalizaciones productivas en donde «individuos y gobierno [...] examinan las condiciones salubres que deben reunir los centros fabriles, los asilos de beneficencia, las cárceles, cuarteles, cementerios, mataderos etc.» (Carranza, 1868, p. 96). En relación con la «clorosis», Ramón Carranza comenta:

> Lo mismo diremos del hierro agente farmacológico, del cual se ha dicho para ensalzar su importancia, que no hace daño más que de punta. Hay una enfermedad casi propia del bello sexo que en un principio apenas constituye una dolencia formal, pero que abandonada a las fuerzas naturales llega a ser origen de un sinnúmero de padecimientos graves, tal es la clorosis ú opilación.
>
> Ved a una joven hermosa palidecer repentinamente, perder su alegría habitual, y suceder á la viveza la languidez, á la diligencia la pereza; en una palabra, al simpático trato y graciosa amabilidad, la tristeza y el retraimiento.

– Anemia y cloroanemia[47]	8,97%
– Gastroenteritis	10,89%
– Bronquitis	9,61%
– Pulmonía	6,41%
– Laringitis/faringitis	8,33%
– Reumatismos	10,89%
– Neuralgias y sistema nervioso	7,69%
– Afecciones oculares	3,84%
– Otras	33,33%

Si agrupamos estos datos por tipologías diagnósticas regionales de las condiciones de trabajo, nos encontraríamos con una topografía de la enfermedad del maestro, que seguramente reproduzca más que un cuadro de contingencias comunes un verdadero mapa de la patología profesional del maestro durante el Sexenio y la Restauración, que además puede que no estuviese excesivamente alejado de la maqueta actual, de deterioros significativos en la salud de los maestros.

Nos encontramos por lo tanto con que las patologías que se organizan y giran



Pues bien, hacer beber á esa doncella el agua, en donde de antemano hayáis colocado algunos fragmentos de hierro, y pronto la veréis recobrar aquella frescura y lozanía que insensiblemente se había marchitado (Ramón Carranza é Ibáñez: *Manual del arte de prolongar la vida, ó sea determinar las causas y los medios de la longevidad natural y artificial.* Salamanca, Imprenta de D. Sebastián Cerezo, 1868, pp. 125-126).

alrededor de la situación contractual son las más numerosas. En dicha situación, presidida por la precariedad y el escamoteo de salarios junto con las humillaciones, vigilancias, tensionamientos y corrosiones emocionales, no estaría presente ni el cuerpo como herramienta y sujeto de la ergonomía, ni el espacio de trabajo como referencia a higienizar. Aquí, únicamente están presentes las dimensiones sociales de las condiciones de trabajo que se resuelven en patologías de la pobreza y de la sumisión: el déficit energético y reconstructivo de los alimentos, su calidad e higiene, que ocasionan cuadros de anemia y gastroenteritis; la sintomatología neurológica, que con el lenguaje diagnóstico de la época, perfectamente puede apuntar a procesos de sufrimiento y agotamiento anímico que probablemente, hoy en día, rotularíamos como estrés.

Podríamos decir que esta región de lo contractual, en donde se enganchan y afloran lo económico, lo social y lo político –más cerca de la condición laboral que de las condiciones de trabajo, en donde los riesgos para el cuerpo del trabajador son estructurales, desgarrando la vida humana en su mismidad psíquica y fisiológica– son precisamente los que mejor nos pueden ayudar a entender el grado de deterioro significativo al que estaría expuesto un determinado oficio o profesión. Aunque desencadenen patologías sobre el cuerpo, lo que verdaderamente reclaman son estrategias preventivas y terapéuticas que deben moverse en los territorios de lo social, asumiendo pero también superando los del cuerpo y los de la «máquina». Su captura como datos se encontrará siempre difuminada y obscurecida por los ruidos del conflicto, la subjetividad y la ideología. A pesar de ello, probablemente constituyan el único camino para llegar a entender la salud laboral.

Las condiciones de trabajo, por el contrario, se mueven en las regiones manifiestas del accidente o de la estricta enfermedad profesional. Serán siempre aprensibles desde las ciencias, las disciplinas o las rutinas ergonómicas, médicas o científicas en general. Su referencia y anclaje reside en el cuerpo o en los escenarios manifiestos del trabajo. Su captura es cómoda. Los posibles ruidos dependen exclusivamente de la finura y madurez de las metodologías y disciplinas manejadas. Una bronquitis, una escoliosis o un brazo arrancado por una desmotadora de algodón pueden traducirse y manejarse perfectamente como datos. Un trastorno nervioso, un episodio depresivo, un quebranto emocional, escapan a los dispositivos de captura y manejo habitualmente utilizados. Algunas veces pueden atravesar todo el inventario de patologías manifiestas, otras veces nos puede parecer que el asunto es más fácil. Nos equivocaremos. Sin necesidad de acudir a las patologías estrictamente psicosociales, afecciones reumáticas semiológicamente acotadas, pueden constituir una enmarañada madeja polisémica en su origen y gestación. Detrás de un cuadro de cloroanemia en una maestra rural de los años que estamos estudiando, o detrás de la gastroenteritis aguda de un maestro, hay mucho más que un déficit de hierro o un proceso alimentario infeccioso. Sus «modificadores sociológicos»[48] obedecerían a una

(48) El concepto de «modificador sociológico» fue introducido en la bibliografía higienista española por Alexandre Lacassagne (1843-1924) a partir de su obra, traducida por José Sáenz y Criado, *Resumen de Higiene Privada y Social* (Madrid. Imprenta de Campuzano hermanos, 1876; La 1ª edición francesa fue del mismo año).

En dicho libro, Lacassagne, seguiría contemplado la ordenación galenista/boerhaaviana, utilizada por Michel Lévy (1844), pero ya encuadrada en cuatro contenedores o condiciones estructurales:

– Modificadores físicos: calor, luz, electricidad, sonido, gravedad.

condición laboral, en donde la precariedad contractual responde siempre a un particular modelo socioeconómico de rendimientos y utilidades sobre su profesión.

De cualquier manera, el cuadro de patologías derivado del esquema que hemos establecido a partir de los datos de Ignacio Martín nos pueden acercar a la foto fija de los deterioros más significativos en la salud de los maestros y maestras en estos años de las tres últimas décadas del s. XIX. Los psico/neurológicos[49] (fundamentalmente

---

– Modificadores químicos: aire, agua, terreno, alimentos.
– Modificadores biológicos o individuales: sexo, edad, herencia, constitución, temperamento...
– Modificadores sociológicos: profesión, familia, patria...

(49) En este terreno de los quebrantos neuro/emocionales, contamos con una serie de datos obtenidos a través de una estadística sobre los enfermos ingresados en el Manicomio del Hospital barcelonés de la Santa Cruz, realizada por el médico mayor del centro, Dr. Emilio Pi y Molist, en 1856.

Uno de los cuadros presentados nos ofrece la relación de admisiones por oficio o profesión. Aunque la rotulación diagnóstica utilizada es la genérica de «locura», y apuntaría más al trastorno sicótico o a deterioros genéticos y cognitivos profundos, que a episodios estrictamente emocionales. Dado el desierto informativo en que nos movemos, pensamos que estos datos siempre nos pueden ir ayudando a rellenar el vacio documental en que nos encontramos a propósito de la salud del maestro.

Profesión ú oficio de los locos en la época de su admisión (sic)

– Abogado	1	– Palanquín	1
– Albañil	1	– Panaderos	2
– Alfarero	1	– Pasante de maestro	1
– Alpargatero	1	– Pelaire	1
– Bachiller en jurisprudencia	1	– Peluquero	1
– Calafate	1	– Pellejero	1
– Caleró	1	– Peón de albañil	1
– Carpintero	2	– Presbíteros	2
– Cerrajero	1	– Revendedor	1
– Cintero	1	– Sastre	1
– Comerciante	1	– Sillero	1
– Cortador	1	– Soldado	1
– Chapucero	1	– Tejedores	3
– Ebanista	1	– Tejedor de velos	1
– Empleados	3	– Tornero	1
– Estudiante	1	– Trapero	1
– Farmacéutico	1	– Zapateros	3
– Guarnicionero	1	– Se ignora, ó no tenian oficio	17
– Hacendados	3		
– Herrero	1		
– Labradores	24		
– Librero	1		
– Maestros de instrucción primaria	2		
– Marineros	2		
– Mayordomo de fábrica	1		
– Músico	1		
TOTAL			97

(Emilio Pi y Molist: *Estadística del Manicomio del Hospital de Santa Cruz de Barcelona (1856).* Barcelona, Imprenta y Librería Politécnica de Tomás Gorchs, 1857, pp. 17-18.).

psicosociales); los ergonómicos o funcional/profesionales, derivados de la utilización de su cuerpo como «máquina laboral»; y los higiénicos y ambientales, relacionados con su exposición a procesos infecciosos (pulmonías y bronquitis) seguramente reforzados por la penuria económica.

No tenemos más datos. Responder desde los que tenemos a una serie de preguntas que a todos nos gustaría plantear, como podría ser la comparación de su situación de riesgo y salud con relación a la de otros oficios o la población española en general[50], es para nosotros, y por ahora, manifiestamente imposible. Lo único que

---

(50) Las condiciones concretas de salud y de enfermedad de la población española durante estos años son prácticamente desconocidas. A lo más, se llega al conocimiento de los indicadores genéricos de esperanza de vida y a las tasas de mortalidad global.

Para los años del Sexenio, el índice de mortalidad estaría en 33 por mil habitantes para 1869, y 30,6 en 1870 (Luisa Clemente Fuentes, 1988, p. 56). Para 1874, Lacassagne, citando a Maurice Block, señala para España una tasa del 29,6; del 22,7 para Inglaterra; del 23,0 para Francia; del 26,9 para Prusia; del 19,7 para Suecia; del 18,3 para Noruega y del 36,8 para Rusia (Lacassagne, 1876, p. 560).

En 1900, era todavía del 28,8. Para 1935, a un año de la sublevación fascista, España conseguiría una tasa de mortalidad del 15,6 por mil. En 1941, «segundo año triunfal», el índice de mortalidad había ascendido al 18,6 por mil.

La esperanza de vida en España en 1860, era de 29,1 años. Cerdá calculaba para el decenio 1837-1847, el 23,55 de media. En 1900, era de 34,8, mientras que en Francia era ya de 50,4. De 49,0 en Alemania; y de 53,5 en el Reino Unido (Cerdá, 1867, Tomo II, p. 304).

La mortalidad infantil en el primer año de vida se mantuvo en España durante la primera mitad del s.XIX cercana al 300 por mil. Según Moreda entre 1886 y 1892, la tasa de mortalidad antes de los 5 años fue de 429 por mil (Moreda, 1993, p. 404).

Como dato significativo de las condiciones generales de alimentación y salud de la población española de la época, tenemos un breve estudio de Laureano Figuerola sobre la talla de los mozos en donde para 1867. Anota que de los 869.164 reclutas medidos, tuvieron que ser excluidos 12.005 (el 14,66%), por no llegar a la talla mínima de 1 metro 56 centímetros.

Con estos datos presentes, parece claro que las condiciones de salud de los españoles durante la segunda mitad del XIX eran sensiblemente negativas, aunque se hubiesen superado las etapas puntuales de mortalidad catastrófica de los años que van de 1794 a 1814, época en la que se juntan persistentes epidemias de tifus con una profunda y continuada crisis de subsistencias.

Sin embargo, tenemos la impresión que durante el Sexenio se vive una situación general de salud que, aunque pueda seguir manteniendo unas cotas altas de mortalidad epidémica regional y coyuntural (por ejemplo, las epidemias de tifus y viruela en Castilla durante 1868-1869 y, posteriormente, en 1873, de sarampión en Soria. Rafael Serrano, 1992, p. 245) por lo menos se escapa tanto de los mortíferos zarpazos de los brotes de cólera que atraviesan todo el siglo XIX español (1833-1835; 1853-56; 1859-1860; 1865 y 1885) como de los derivados de las crisis de subsistencias de 1856-1857; 1867-1868; 1879 y 1882.

Una de las medidas higiénico-sanitarias del Sexenio sería la creación de un Instituto Nacional de Vacunación, a propuesta de Méndez Álvaro (20 de mayo de 1871), motivada por la elevadísima tasa de mortalidad infantil originada por la viruela (que según Moreda fue superior al 500 por mil entre 1872 y 1873; Moreda, 1993, p. 405), y por la desidia y resistencias ante la vacunación antivirólica que había descubierto Edward Jenner en 1798 y que según López Piñero se introdujo en España en una fecha tan temprana como 1799 por un médico catalán (López Piñero, 1990, p. 159).

Con todo ello, seguiríamos siendo «el país de la muerte» (P. Moreda, 1993, p. 404) y continuaríamos presentando un panorama de supervivencia y de salubridad pública indiscutiblemente deficiente. Esto haría necesario, por ejemplo, que en el acto de presentación de la propuesta para la creación de la institución pública de vacunación a la que nos hemos referido fuese necesario que Francisco Méndez Álvaro pronunciase un encendido discurso ante la Real Academia de Medicina de 70 apretados folios en defensa de la utilidad de la vacuna de Jenner, tres cuartos de siglo después de su descubrimiento. *(Discurso acerca de la preservación de las viruelas.* Madrid, Imprenta y Estereotipia de M. Rivadeneyra, 1871).

nos atreveríamos a decir es que estos maestros y maestras del Sexenio, que aguantan trabajando en condiciones precarias hasta edades avanzadas y que difícilmente tienen acceso a una dispensa por enfermedad como les exigía en sus escritos pedagógicos Mariano Carderera, debían estar provistos de una salud de hierro, y tener no solo la cabeza –como recomendase el maestro Cascaciruelas–, sino todo el cuerpo, y sobre todo el corazón, recubierto «de hierro colado como para las ollas».



CURSO ELEMENTAL

DE

HIGIENE PRIVADA Y PÚBLICA,

POR EL

Doctor D. Juan Giné y Partagás,

CATEDRÁTICO NUMERARIO DE LA FACULTAD DE MEDICINA
DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA,

Sócio de número de la Academia de Medicina y Cirugía de Barcelona, de la Económica Barcelonesa de Amigos del País y de la de los Amigos de la Instruccion; Sócio corresponsal de las Academias de Medicina y Cirugía de Valencia, Sevilla, Galicia y Asturias y de la Médico-quirúrgica Matritense; Médico consultor del Manicomio Nueva-Belen, etc., etc.

TOMO CUARTO.

HIGIENE INDUSTRIAL.

BARCELONA.

IMPRENTA DE NARCISO RAMIREZ Y COMPAÑÍA.

Pasaje de Escudillers, número 4.

1872.

investigaciones y experiencias

ROBERTO VELÁZQUEZ BUENDÍA Y JUAN LUIS HERNÁNDEZ ÁLVAREZ
Deporte y formación de actitudes y valores en los niños, niñas y adolescentes de la Comunidad de Madrid

ÁNGEL CONTRERAS DE LA FUENTE, LORENZO LUQUE CAÑADA Y LOURDES ORDÓÑEZ CAÑADA
Una perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de la continuidad y la derivada de una función en Bachillerato y Universidad

ROSARIO MÉRIDA SERRANO
Los mapas preconceptuales como estrategias de aprendizaje cooperativo en educación infantil

JOAQUÍN GONZÁLEZ-PÉREZ Y VÍCTOR SANTIUSTE
El procesamiento de la comprensión lectora: una aproximación a su estudio en el retraso mental

EMILIO ROJAS SUAZO
Importancia de la familia en la educación de los hijos: una evaluación cuantitativa en seis países de América Latina

SONIA MARCELA ARAUJO GONZÁLEZ
Evaluación de la actividad investigadora, incentivos y efectos en el trabajo académico. Estudio de un caso en Argentina



DEPORTE Y FORMACIÓN DE ACTITUDES Y VALORES EN LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DE LA COMUNIDAD DE MADRID[1]

ROBERTO VELÁZQUEZ BUENDÍA (*)
JUAN LUIS HERNÁNDEZ ÁLVAREZ (*)

RESUMEN. La investigación que aquí se presenta aborda, básicamente, el estudio de la imagen que los niños, niñas y adolescentes de la Comunidad de Madrid se hacen del deporte, las influencias que determinados agentes e instituciones sociales ejercen en la formación de dicha imagen y, en definitiva, cómo la propia representación del mundo del deporte y las relaciones que se establecen en la práctica deportiva influyen en la formación de valores y actitudes acordes con los que requiere la convivencia interpersonal en el seno de una sociedad democrática. A partir de los resultados obtenidos se ha elaborado una propuesta de actuación educativa, cuyos rasgos básicos también se presentan aquí.

ABSTRACT. This research basically tackles the study of the image that children and teenagers of the autonomous region of Madrid have about sports, and the influence that some social agents and institutions exert on the formation of that image. The study shows how children and teenagers' representation of the sports world and relations established in sport practice influence the formation of values and attitudes, in accordance with those values required for coexistence in a democratic society. Parting from the results obtained, we have elaborated a proposal of educational performance which main characteristics are presented here in this work.

---

(1) En este artículo se exponen los resultados de la investigación realizada en el año 2000 bajo el título de *«Deporte, salud y formación de actitudes y valores en los niños, niñas y adolescentes de la Comunidad de Madrid»*. La investigación fue financiada por la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, en el marco de la convocatoria de ayudas para la realización de proyectos de investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. El equipo de investigación estuvo configurado por Roberto Velázquez Buendía (investigador responsable), Javier Castejón Oliva, Juan Luis Hernández Álvarez, Antonio Maldonado Rico, Clara López Crespo y Mariano López del Olmo.

(*) Universidad Autónoma de Madrid.

Fecha de entrada: 11-01-2002 Fecha de aceptación: 13-03-2002

INTRODUCCIÓN: FINALIDAD Y ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito general de la investigación ha de entenderse en un doble sentido. Por un lado, estudiar la influencia que tiene el deporte sobre los niños, niñas y adolescentes (10-14 años) de la Comunidad de Madrid, en lo que se refiere a la formación de valores y actitudes y al desarrollo de hábitos positivos hacia la práctica de actividades deportivas, como forma saludable y recreativa de ocupar los momentos de ocio y tiempo libre. Por otro lado, elaborar, a partir de los resultados obtenidos, una propuesta de actuación educativa dirigida a propiciar la formación de hábitos favorables hacia la práctica deportiva y el desarrollo de actitudes y valores acordes con los requerimientos de la convivencia en el seno de una sociedad democrática.

El estado actual del objeto de la investigación fue abordado a través del estudio de diversas aportaciones. Para conocer la realidad internacional se revisaron los estudios de Gill, Gross y Huddleston, 1983; Roberts, 1984; Roberts y Duda, 1984; Horn y Hasbrook, 1986; Durand, 1988; Patterson y Faucete, 1990a; 1990b; Portman, 1995; todos ellos relacionados con el niño y la actividad física, así como la revisión del estado de este ámbito de estudio realizada por Silverman y Subramaniam (1999). En lo que se refiere a España, ha merecido especial atención la continuación del estudio iniciado en el año 1975 por Martín Martínez –mediante una encuesta titulada *Encuesta sobre el Deporte en España*–, que ha realizado García Ferrando (1982, 1986, 1990) a partir de muestras representativas de la población española. Otro de los trabajos considerados ha sido el dirigido por Vázquez titulado *Actitudes y prácticas deportivas de las mujeres españolas* (1993). Por último, hemos de señalar el relevante estudio realizado por Gutiérrez Sanmartín (1995) con una muestra de población en edades comprendidas entre los trece y los cuarenta y cinco años, de diferentes provincias españolas.

Como dato general, destacar que casi todas las investigaciones nacionales consultadas se sitúan en un tramo de edad superior a los 15 años, y que no se suelen abordar con profundidad cuestiones que, precisamente, han sido objeto y novedad en nuestra investigación, tales como el significado del deporte para la población estudiada, las causas que intervienen en la construcción de tales significados o su influencia en la formación de valores y actitudes. La relevancia de abordar el tema en las edades de 10 a 14 años no sólo viene avalada por la propia teoría sobre la formación en actitudes que incidan en una práctica adecuada de actividad física en las diferentes etapas del ciclo vital, sino por la propia constatación de que «la intensidad afectiva» hacia la actividad física disminuye notablemente entre los estudiantes universitarios respecto a los de Educación Secundaria (Silverman y Subramanian, 1999, p. 113). Tal hecho hace necesario incidir sobre las edades en las que, como se muestra en esta investigación, comienza a observarse una tendencia hacia actitudes menos positivas relacionadas con la actividad física.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

A partir del objeto general de la investigación, expuesto en el primer apartado, se establecieron varias líneas de investigación que se corresponden con los siguientes objetivos:

- Identificar, describir y analizar las representaciones que se hacen los niños, niñas y adolescentes de la Comunidad de Madrid sobre el mundo del deporte en general, y de la práctica deportiva en particular.

- Detectar el tipo y grado de influencia que en la formación de dicha imagen ejercen determinados agentes e instituciones sociales (familia, centro escolar y medios de comunicación).
- Estudiar el tipo y grado de influencia que tales representaciones ejercen en dicho colectivo respecto a la formación de valores y actitudes.
- Establecer las posibles relaciones que pueden darse entre la imagen que tienen del deporte y sus hábitos relativos a la práctica deportiva en los momentos de ocio.
- Elaborar una propuesta de actuación educativa dirigida a favorecer la asunción de una concepción de la práctica deportiva abierta, saludable e integradora, como factor de bienestar personal y social, que propicie el desarrollo y consolidación de hábitos positivos hacia dicha práctica en los momentos de ocio, y que incida en la formación de valores y actitudes acordes con los que requiere la convivencia interpersonal en el seno de una sociedad democrática.

ASPECTOS METODOLÓGICOS: DISEÑO, INSTRUMENTOS Y MUESTRA

Características de la muestra

La muestra representativa se determinó a partir del universo de alumnos y alumnas de los dos últimos cursos de Educación Primaria (5.º y 6.º) y de los dos primeros de Educación Secundaria Obligatoria (1.º y 2.º) existente en la Comunidad de Madrid, en centros públicos y privados (curso 1999- 00). Se pretendía que en el caso más desfavorable (p=50%), la muestra asegurase que el margen de error posible fuera, como mucho, de un ± 3%, y el nivel de confianza del 95,5%, para lo que era necesario entrevistar a 1.111 individuos. En consecuencia, se elevó el tamaño potencial de la muestra hasta los 1.225 individuos, obteniéndose finalmente 1.199 cuestionarios válidos (543 chicos y 656 chicas). Asimismo, con el fin de obtener una muestra heterogénea en lo que respecta a aspectos socio-culturales, para la selección de las unidades muestrales donde se iban a aplicar los cuestionarios se tuvo en cuenta su ubicación geográfica (centros urbanos-centros de la Comunidad) y el carácter del centro (público-privado).

Técnicas e instrumentos

Con respecto a la «entrevista mediante cuestionario», cabe decir que los cuestionarios, constituidos por 104 ítem y aplicados en once centros escolares han estado compuestos por preguntas de respuesta «cerrada», bien de tipo dicotómico, de elección múltiple, de escala de valor (escala de Likert) y de escala de opinión. En las preguntas con respuesta basada en una escala de opinión (Best, 1982, p. 145), dada la complejidad cognitiva que presenta tal escala para las edades más bajas (10 y 11 años) por lo abstracto de sus categorías, se sustituyó la escala tradicional por otra más simplificada, acorde con la capacidad comprensiva de los sujetos que configuran la muestra.

Además, la técnica de «grupo de discusión» se utilizó para ampliar o profundizar en aquellos aspectos de los resultados del cuestionario en que, por su relevancia, se consideró oportuno, tratando de interpretar los significados, creencias, expectativas, valores, actitudes... que poseen los adolescentes en torno al mundo del deporte y de la práctica deportiva, a través del análisis del discurso interpersonal de los participantes. Para ello, se constituyeron cuatro Grupos de Discusión

(dos en centros públicos y dos en centros privados). Cada uno de los Grupos estuvo constituido por diez participantes, cantidad situada entre los márgenes recomendados —seis y doce participantes— por los especialistas en esta técnica de investigación (Ibáñez, 1979, pp. 262-351; Orti, 1986, p. 181). En lo que se refiere a su composición, cada uno de los diferentes Grupos se configuró de manera homogénea en lo relativo a la variable *edad,* equilibrada en relación con la variable *sexo,* y heterogénea en lo que se refiere a la variable *grado de práctica deportiva semanal.* Con cada Grupo se llevaron a cabo dos reuniones que tuvieron lugar en el centro escolar al que pertenecían los alumnos y las alumnas participantes.

Tratamiento de los datos obtenidos

Datos procedentes del cuestionario

Teniendo en cuenta el carácter descriptivo del cuestionario, el análisis estadístico de los resultados se ha centrado en el estudio de la distribución de frecuencias para el total de la muestra y para los estratos constituidos por las variables *sexo, edad* y *tipo de centro.* Asimismo, se han cruzado los datos y se han estudiado las correlaciones entre aquellas variables que podían dar información significativa respecto al objeto de la investigación.

Datos procedentes del grupo de discusión

La grabación de los debates se transcribió literalmente, integrando en la narración del discurso las notas tomadas por el investigador-observador durante el debate. Los datos se sometieron a un sistema de validación cruzada, entre el investigador-moderador y el investigador-observador, analizando los datos, estableciendo las coincidencias y discrepancias encontradas, y procediendo a una puesta en común en torno a las mismas. Posteriormente se analizó colectivamente la información obtenida en cada uno de los Grupos de Discusión, estudiando de forma integrada la información con respecto a cada una de las cuestiones que se abordaron en las reuniones de los Grupos de Discusión, y estableciendo las conclusiones correspondientes.

Análisis y discusión de los resultados

Dado que no es posible presentar en un artículo de estas características el análisis de los resultados en toda su extensión, aludiremos únicamente a los más significativos.

Imagen del deporte como idea

Según los datos obtenidos en dicho estudio, algo más de las tres cuartas partes de la población (76%) considera que todas las actividades físicas son deporte, frente a un sector reducido de la población (11%) que sólo considera como deporte a las prácticas y actividades de competición de corte federativo. A partir de los datos recogidos mediante el cuestionario puede decirse que se aprecia la existencia de una imagen del deporte un tanto difusa y poco restrictiva en cuanto a la determinación de lo que se ha venido considerando, en general, como sus elementos o rasgos característicos (juego, competición, institucionalización, reglas, actividad física). Como ejemplo, en la tabla I, se recogen los datos relativos al cuestionario aplicado y se observa el tipo de actividad y la consideración de deporte o no deporte que merece cada uno.

Los resultados obtenidos mediante el cuestionario se han visto confirmados con la información obtenida al respecto en las reuniones de los Grupos de Discusión, ya que de las manifestaciones de los

TABLA I

Opiniones sobre rasgos característicos del deporte

¿ES DEPORTE... ?	SÍ	NO
¿... jugar en el barrio partidos de baloncesto con los amigos o las amigas para divertirte?	90,5%	9,5%
¿... ir a correr por un parque con los amigos o las amigas varios días a la semana?	91,4%	8,4%
¿... participar en campeonatos de dardos organizados por diferentes clubes?	42,1%	57,9%
¿... hacer gimnasia o aeróbic en un polideportivo varios días a la semana?	97,6%	2,4%
¿... jugar partidos de balón-prisionero (o de balón-tiro) casi todos los días en el barrio?	64,0%	36,0%
¿... echar carreras de resistencia contra los amigos o amigas para ver quién gana?	75,8%	24,2%
¿... participar en un campeonato de voleibol en el colegio contra las otras clases?	97,7%	2,3%

participantes se desprende también una idea poco restrictiva respecto a las actividades que pueden ser consideradas como deporte, y, en cambio, una gran importancia de que la actividad física involucre a grandes grupos musculares tenga una cierta intensidad. Por ejemplo, casi la totalidad de los participantes negaron que el billar pudiera ser considerado como un deporte, y todos afirmaron en cambio que un juego como el «balón-tiro» e ir a correr a un parque tres o cuatro días por semana, constituyen prácticas deportivas. A modo ilustrativo a continuación transcribimos algunas de las opiniones al respecto.

Grupo de Discusión - 3

Mamen: No, porque el billar no es un deporte. En el billar no corres ni juegas al baloncesto, lo único que haces es darle a la bola con un palo.

Carlos: En el billar no pones bien la forma física, por eso creo que no es deporte.

Juan: El deporte sirve para fortificar los músculos.

Grupo de Discusión - 1

Jesús: Pienso que no es deporte [el billar] porque si estás tirando sólo con la mano pues no haces deporte. Sólo mueves la mano, no corres ni nada.

Sheila: Con el deporte, tienes que hacer pues cosas con todo el cuerpo.

Grupo de Discusión - 1

Saray: Sí es deporte [el balón-tiro], porque corres, y la lanzas con la mano y te estás moviendo.

José Luis: Cuando la intentas esquivar, pues... utilizas el sentido reflejo, o sea bueno, los reflejos y lo puedes.

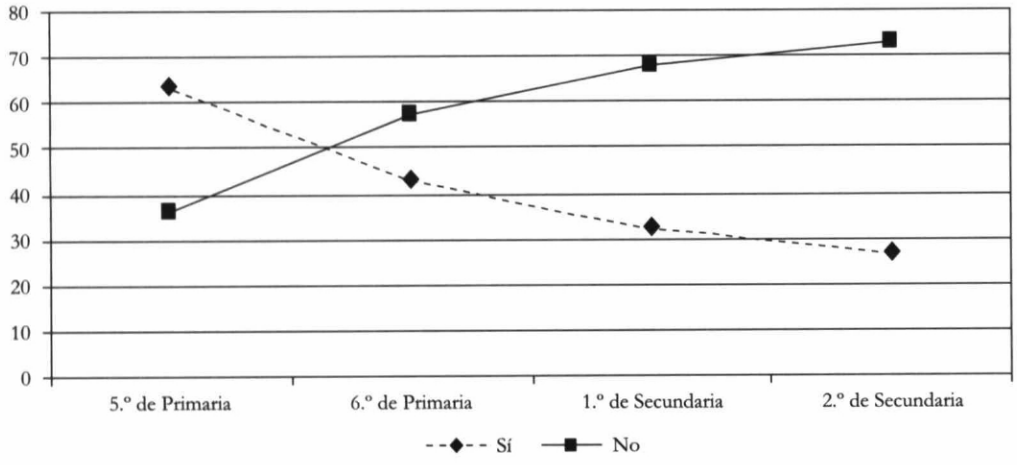
Sheila: Que sí es deporte. Porque, corres, esquivas...

Imagen del deporte como práctica

Para el estudio de esta dimensión, se ha optado por indagar acerca de para quién creen

GRÁFICO I

Variación con la edad del hecho de estar de acuerdo con la idea de que el deporte es una actividad pensada sobre todo para las personas a las que les gusta competir con los demás



que es más adecuada la práctica deportiva, determinándose las siguientes variables al respecto: competición, entrenamiento, placer, competencia motriz, discapacidad, salud, deseo de vencer, edad y sexo. A continuación se presentan los resultados más significativos.

¿Deporte como actividad pensada para la gente a la que le gusta competir?

Se da un ligero predominio de las opiniones en contra de la idea de que el deporte sea una actividad pensada para las personas a las que les gusta competir (cerca de un 60%). Con la edad, se produce una importante evolución de esta idea (pasa de un 63,8% a favor de tal idea en 5.º de Primaria, a un 27,2% en 2.º de Secundaria). Es decir, que según se van haciendo mayores van desligando más el factor competición del tipo de personas que pueden verse atraídas por la práctica deportiva.

Por otra parte, el análisis de los datos en función del sexo revela que la idea de que el deporte está pensado para la gente competitiva está más extendida entre los chicos (51,4%) que entre las chicas (32,5%). Si por un lado puede decirse que este hecho parece coherente con la tradicional visión masculina del deporte como práctica competitiva, por otro lado también puede decirse que esta idea tradicional, que antes era hegemónica, se está difuminando entre las generaciones más jóvenes, como lo demuestran los propios datos.

¿Deporte como práctica exclusiva para las personas que son buenas haciendo deporte?

La práctica totalidad de la muestra (97,6%) se pronuncia en contra de la idea de que el deporte deban practicarlo únicamente las personas que son buenas haciendo deporte. El análisis del debate en los Grupos de Discusión también pone de manifiesto esta idea casi unánime de que la posibilidad de practicar deporte es independiente, no sólo del grado de competencia motriz de las personas, sino también de

su edad. Presentamos a continuación uno de los discursos más ilustrativos (Grupo de Discusión-1):

Silvia: Yo creo que el deporte, si una persona no es buena también puede participar, también tiene derecho.

Saray: Pienso lo mismo que Silvia, porque tú aunque no seas buena corriendo, si sales a correr o a montar en bici aunque no sepas, puedes aprender, puedes hacer cualquier cosa, aunque vayas muy despacio, pero eso ya es hacer deporte.

Joana: Pienso que el deporte es para todas las edades, no sólo para la juventud y para los pequeños, supongo que es para todas las edades.

Luis: Y para los abueletes.

Sonia: Pienso que el deporte es para todas las personas, porque el deporte es para sentirte bien contigo.

Luis: Para tener buena salud.

¿Deporte como práctica que es siempre buena para la salud?

Al igual que en los casos anteriores, casi la totalidad de la muestra (94,3%) se pronuncia a favor de la idea de que el deporte es bueno siempre para la salud. A este respecto cabe señalar que no sorprenden demasiado los resultados obtenidos, dado el tópico existente y ampliamente difundido que equipara al deporte con la salud, sin entrar en considerandos de ningún tipo. En este sentido pueden examinarse los resultados de la encuesta realizada en 1986, por García Ferrando (1990, p. 104), los cuales le llevan a afirmar que «la población española, casi en su totalidad, visualiza el deporte como una actividad higiénica y saludable, ya que el 93 % está de acuerdo con la idea de que el deporte es fuente de salud y te permite estar en forma».

¿Deporte como práctica en la que ganar es lo más importante?

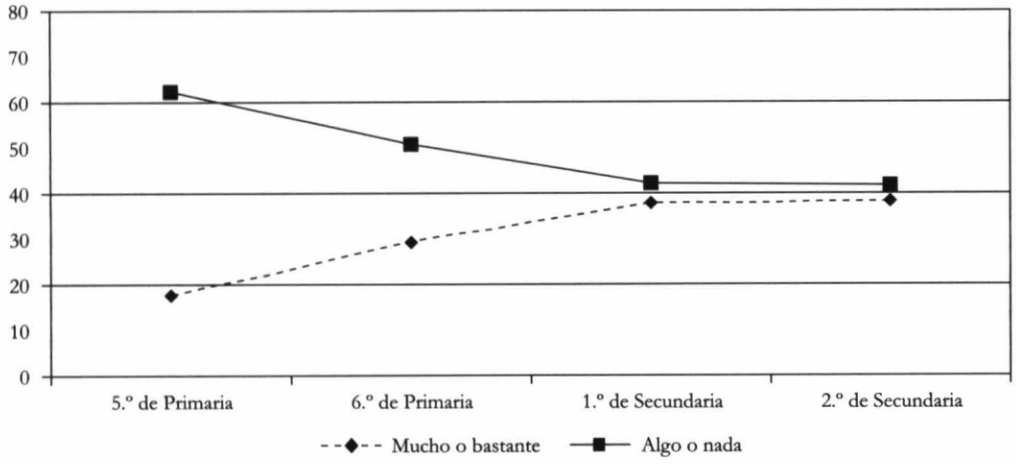
De los resultados obtenidos mediante el cuestionario también en este caso existe un pronunciamiento casi total (91,1%) en contra de la idea de que el deporte constituya una práctica en la que ganar sea lo más importante. Este hecho puede ser el fruto del trabajo de los profesores y profesoras de Educación Física que, como se ha puesto de manifiesto en esta investigación y se explica más adelante, vienen promocionando el disfrute por la actividad como objetivo prioritario, minimizando la importancia de los resultados de la competición. Asimismo, tales resultados son coherentes con los obtenidos como respuesta a otras preguntas del cuestionario y del Grupo de Discusión, tanto en lo que se refiere a la importancia que atribuyen los niños, niñas y adolescentes al componente lúdico del deporte, como en lo relativo al carácter abierto que le otorgan desde el punto de vista de la competencia motriz y de las posibles limitaciones físicas o discapacidades.

¿Idoneidad de la práctica deportiva según el sexo y la edad?

Con respecto a la idea de que el deporte pueda ser más apropiado para uno u otro sexo, casi todos los niños, niñas y adolescentes (97,5%) consideran que para practicar deporte y para obtener los beneficios derivados de dicha práctica es indiferente pertenecer a un sexo u otro. Este dato pone de manifiesto que la generación a la que pertenecen parece haberse alejado totalmente de la idea del deporte como actividad masculina, con todo lo que ello implica, a su vez, respecto a la idea de que existen valores y actitudes distintivos de uno y otro sexo.

GRÁFICO II

¿Es bueno hacer deporte cuando eres muy mayor? (mas de 50 años)



Por el contrario, los niños, niñas y adolescentes sí parecen relacionar la adecuación e idoneidad de la práctica deportiva con la edad de los practicantes. En este sentido, consideran que el deporte es más adecuado y se obtienen mayores beneficios de su práctica en la juventud (95%) y en la madurez (84,4%), mientras que, para más de la mitad de la muestra (56,8%), a partir de los cincuenta años los posibles beneficios son escasos o nulos.

En el análisis en función de la edad, se observa una disminución progresiva del porcentaje de la muestra que considera escasos o nulos los beneficios de la práctica deportiva cuando se tiene más de cincuenta años (del 66,7% en 5.º de Primaria, al 51,3% en 2.º de Secundaria).

Este dato, revela que, según se van haciendo mayores, parecen ir cambiando su imagen del deporte respecto a la edad, debido, según parece, a que se va incrementando su información sobre la importancia y beneficios de mantener una vida activa durante toda la vida y su conocimiento sobre la práctica deportiva por personas de edad avanzada.

Al igual que se ha señalado en los puntos anteriores, los datos del cuestionario son coherentes con los recogidos en las reuniones de los Grupos de Discusión. No obstante, el análisis del discurso elaborado en tales reuniones puede ayudar a interpretar el sentido de las respuestas reflejadas en el cuestionario, relativas al porcentaje de niños, niñas y adolescentes que consideran que el deporte es poco o nada adecuado para las personas mayores de cincuenta años. Es posible que tales respuestas se hayan ofrecido desde una idea de deporte vinculada al esfuerzo y a la condición física, sin considerar otras alternativas de práctica deportiva que sí han surgido en los Grupos de Discusión, y que podrían haber influido en el sentido de dichas respuestas. Puede considerarse ilustrativo este ejemplo al respecto (Grupo de Discusión - 4):

Sandra: A mí me parece que lo de la petanca sí es un deporte.

[Moderador: ¿Por qué?]

Álvaro: Porque se ha inventado así.

Sandra: Porque... para los señores mayores que están jubilados, para mí sí es un deporte, pero no para mí.

¿OPINIONES SOBRE LA CONDUCTA DE LOS HINCHAS AGRESIVOS?

A partir de las respuestas obtenidas cabe señalar que tal colectivo es rechazado en términos generales, ya sea por ser considerado como peligroso (39,9%), porque es molesto y desagradable (27,7%), o porque no tiene espíritu deportivo (26,0%). No obstante existe un sector de la muestra (14,4%) del que puede decirse que tiende a justificar su conducta, en tanto que consideran tales hinchas son los que más animan los partidos o que son los mejores aficionados.

Si bien dicho sector es bastante minoritario, en términos porcentuales, no deja de ser preocupante su existencia, tanto porque aunque sea minoritario debe ser objeto de atención educativa, como por la tendencia observada en el análisis en función de la edad. En efecto, dicho análisis pone de manifiesto los siguientes datos:

- hay una tendencia creciente de incremento de las citadas justificaciones (pasa del 12,3% en 5.º de Primaria al 17,6% en 2.º de Secundaria);
- la idea de que son molestos y desagradables disminuye de forma progresiva (pasa del 31,3% en 5.º de Primaria al 22,9% en 2.º de Secundaria).

Estas tendencias hacen pensar, y de ahí la preocupación que originan, que la aceptación y justificación de los hinchas agresivos parece incrementarse entre la gente joven en otros tramos de edad más elevados. Si bien se trata tan sólo de una hipótesis que debería verse confirmada o refutada por otro estudio, la importancia del problema es tal que aconseja llevar a cabo acciones educativas en el ámbito escolar que puedan anticiparse y prevenir su aparición.

En lo que se refiere al análisis en función del sexo, los resultados han puesto de manifiesto que las justificaciones de la conducta de los hinchas agresivos se dan en mayor medida entre los chicos (17,7%) que entre las chicas (11,3%).

También se han encontrado diferencias significativas en el análisis en función del tipo de centro al que acuden los niños, niñas y adolescentes, en el sentido de que dichas justificaciones se dan más frecuentemente en los centros privados (18,4%) que en los centros públicos (11%).

La cuestión de las actitudes ante los hinchas agresivos también ha sido objeto de debate en los Grupos de Discusión, y puede decirse que la información obtenida es coherente con los resultados del cuestionario, en el sentido de que en algunos de los alumnos y alumnas que han participado en los debates se aprecia una cierta tolerancia y justificación de su conducta. No obstante, es preciso matizar que dicha tolerancia y justificación se da hacia conductas tales como los insultos, el uso de bocinas..., rechazándose en todo momento el uso de la violencia física.

Si bien la condescendencia social hacia tales actitudes y conductas constituye uno de los factores que propician la existencia de un proceso de socialización, los comportamientos negativos de las personas adultas que se encuentran en el entorno próximo de los niños, las niñas y los adolescentes (familiares, amigos de la familia, profesorado...) suponen un poderoso estímulo para que tal proceso tenga lugar con mayor intensidad y rapidez. Cabe, pues, insistir en la preocupación que origina este hecho debido a la posibilidad de que un sector de la población estudiada, aún en el caso de que fuera minoritario, terminara por asumir los comportamientos a los que nos estamos refiriendo (insultos, agresividad...) como algo natural y aceptable, primero en el espectáculo deportivo y posteriormente en otros ámbitos de la vida cotidiana.

El profesorado de Educación Física y la enseñanza deportiva

En este punto se presentan los resultados en torno a la indagación sobre algunos aspectos relativos al tipo y grado de acciones docentes llevadas a cabo por el profesor o profesora de Educación Física durante el proceso de enseñanza deportiva, las cuales han podido condicionar la idea del deporte y de la práctica deportiva que poseen los niños y niñas.

Con respecto al tipo de intervenciones didácticas que llevan a cabo los profesores y profesoras de Educación Física, se ha interrogado a los sujetos sobre algunas cuestiones vinculadas al sentido con que tiene lugar dicho proceso. En la siguiente tabla se exponen los resultados obtenidos sobre las cuestiones planteadas al respecto, ordenados de mayor a menor.

A partir de tales datos puede decirse que, en general, la enseñanza deportiva incorpora, en buena medida, una dimensión educativa vinculada al desarrollo moral (respeto a las reglas, relativización del éxito y de la derrota...) y a la transmisión de una idea lúdica, abierta y saludable de la práctica deportiva. Además, a la vista de los resultados, puede decirse que el grado de intervenciones didácticas del profesorado, en relación con las cuestiones exploradas, varía con la edad del alumnado en unos casos, mientras que en otros puede decirse que se mantiene más o menos regular. En este sentido, cabe establecer algunas consideraciones. En primer lugar, se aprecia que según crece el alumnado disminuye de forma significativa el grado de intervenciones didácticas del profesorado vinculadas al desarrollo de conductas éticas en los chicos y en las chicas, así como también las intervenciones orientadas a transmitir una idea lúdica del deporte.

En efecto, los resultados hacen pensar que, por uno u otro motivo, el profesorado de Educación Secundaria está menos preocupado por el desarrollo de conductas éticas en el alumnado. Asimismo, los resultados también ponen de manifiesto una menor preocupación por conseguir que el alumnado valore

TABLA II

Porcentajes de tipos y grado de intervenciones didácticas de los profesores y profesoras durante la enseñanza deportiva en función del sexo

EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA, LOS PROFESORES Y PROFESORAS QUE HAS TENIDO...	MUCHO		BASTANTE		POCO		NADA	
	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica
... te decían que es más importante disfrutar con el juego que ganar los partidos	56,8	52,8	26,6	30,3	9,9	12,2	6,7	4,6
... te explicaban por qué es importante respetar las reglas de juego	53,4	49,2	28,0	33,2	12,7	14,0	5,9	3,6
... te hablaban de la importancia de saber ganar y perder	47,5	41,8	26,8	30,6	15,2	17,4	10,5	10,1
... te explicaban por qué es bueno hacer deporte	41,4	38,9	31,1	35,0	19,6	20,5	7,9	5,6
... te animaban a hacer deporte	41,3	41,4	28,9	33,4	19,1	19,8	10,8	5,4
... te hacían pensar sobre cómo te comportabas en el juego	21,7	15,1	26,2	27,5	31,0	35,7	21,7	21,7
... te regañaban a ti o tus compañeros por no ser buenos haciendo deporte	4,7	1,9	5,9	4,3	16,4	19,2	73,0	74,6

más la propia práctica deportiva en sí misma que los resultados, lo que es igualmente preocupante y coherente con que el aumento de la importancia que dan a la victoria los chicos y las chicas según crecen.

Como puede apreciarse en la tabla III, exceptuando la conducta didáctica relativa a regañar al alumnado por no ser bueno haciendo deporte, en todas las demás se dan diferencias significativas entre los centros públicos y privados.

GRÁFICO III

Variación del grado «Mucho» con la edad, en relación con las intervenciones didácticas del profesorado durante el proceso de enseñanza deportiva

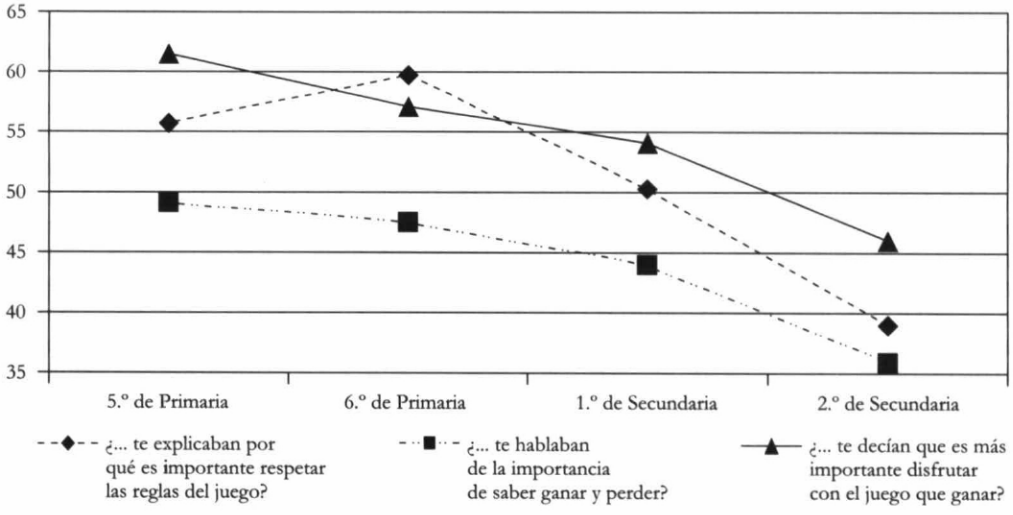


TABLA III

Tipos y grado de intervenciones didácticas de los profesores y profesoras en la enseñanza deportiva en función del tipo de centro (Púb. = Centro público; Pri. = Centro privado)

EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA, LOS PROFESORES Y PROFESORAS QUE HAS TENIDO...	MUCHO		BASTANTE		POCO		NADA	
	Púb.	Pri.	Púb.	Pri.	Púb.	Pri.	Púb.	Pri.
¿... te decían que es más importante disfrutar con el juego que ganar los partidos?	59,4	49,3	28,4	28,6	8,0	14,7	4,2	7,4
¿... te explicaban por qué es importante respetar las reglas de juego?	56,7	44,7	29,5	32,0	10,3	17,3	3,5	6,0
¿... te hablaban de la importancia de saber ganar y perder?	48,5	39,3	28,7	29,4	14,5	18,8	8,4	12,6
¿... te animaban a hacer deporte?	47,5	33,9	30,3	32,8	16,9	22,6	5,3	10,8
¿... te explicaban por qué es bueno hacer deporte?	46,3	33,2	31,8	34,9	17,7	22,8	4,2	9,2
¿... te hacían pensar sobre tu comportamiento durante el juego?	22,3	13,3	29,9	23,4	30,2	37,0	17,5	26,4
¿... te regañaban a ti o tus compañeros por no ser buenos haciendo deporte?	3,8	2,5	4,8	5,7	17,7	18,6	73,6	73,3

En efecto, por una parte se aprecia una mayor frecuencia de intervenciones en el proceso de enseñanza deportiva, por parte de los profesores y profesoras de centros públicos, en las cuestiones relativas a respetar las reglas de juego, saber asumir la victoria y la derrota, dar más importancia al disfrute en el juego que a ganar los partidos, animar a hacer deporte, explicar por qué es bueno hacer deporte, y hacer pensar sobre la conducta en el juego. Tales resultados hacen pensar que entre el profesorado de Educación Física de los centros públicos existe, al menos en lo que se refiere al terreno deportivo, una mayor preocupación por la formación ética de los chicos y de las chicas, por fomentar actitudes positivas hacia la práctica deportiva y por transmitir una idea abierta, lúdica e integradora del deporte, que entre el profesorado de los centros privados. Posiblemente, la interpretación de tales resultados haya que vincularla al hecho señalado anteriormente, relativo al mayor número de profesoras que hay en los centros públicos y al de mayor número de profesores que hay en los centros privados.

El deporte: ¿tema de conversación familiar?

Los datos indican que parece ser algo bastante habitual el hecho de que chicas y chicos hablen sobre deporte con sus padres o madres. Poco más de la mitad de la muestra (51,3%) manifiesta hablar con los padres, de vez en cuando, sobre cosas relacionadas con el deporte y un 27,6% dice hacerlo casi a diario. Sólo un 4,4% dice no hablar nunca en casa sobre esos temas.

El análisis en función del sexo evidencia diferencias significativas en la frecuencia con la que hablan sobre el deporte los chicos y chicas con sus padres y madres. En efecto, los resultados indican que tal frecuencia es mayor entre los chicos que entre las chicas, tanto en lo que se refiere a conversaciones diarias (34,4% los chicos y 21,5% las chicas), como en lo relativo al hecho de no hablar casi nunca o nunca de deporte con los padres o madres (12,7% y 4,2% respectivamente para los chicos, y 20,2% y 4,5% respectivamente para las chicas). Es muy posible que tales datos estén relacionados con el interés proporcional que manifiestan unos y otras hacia el

TABLA IV

Tipo de conversaciones que se dan entre padres-madres e hijos-hijas sobre deporte y práctica deportiva

¿SUELES HABLAR CON TUS PADRES... ?	SÍ	NO
¿... sobre lo bien que te lo pasas haciendo deporte?	77,4%	22,6%
¿Hablan tus padres contigo para animarte a practicar deporte?	73,6%	26,4%
¿... sobre los partidos y competiciones que veis juntos por televisión?	72,4%	27,6%
¿... sobre los problemas que tienes en el deporte que practicas?	62,6%	37,4%
¿... de los deportistas famosos?	60,5%	39,5%
¿... sobre cómo debes portarte con los del equipo contrario cuando juegas algún partido?	47,6%	52,4%
¿... sobre cómo debes portarte con tus compañeros de equipo cuando haces deporte?	45,1%	54,9%

deporte, que como se señaló anteriormente, es mayor en los niños que en las niñas.

Los dos principales temas de conversación entre padres-madres e hijos-hijas parecen darse en una doble dirección: mientras que los hijos e hijas comentan con sus padres y madres lo bien que se lo pasan haciendo deporte, los padres y madres conversan con sus hijos e hijas para animarles a practicar deporte. En lo que se refiere a las conversaciones sobre los espectáculos deportivos, también este contenido de la conversación tiene un nivel alto, lo cual es lógico si se considera la frecuencia con que se ven tales espectáculos por televisión en el seno de la familia.

Respecto a las conversaciones con los padres y madres sobre los problemas que tienen los chicos y las chicas en la práctica deportiva, aunque los resultados indican que también es un tema frecuente de conversación, sorprende en cierta medida su posición, en relación con los otros contenidos, por la importancia que tiene dicho tema. No obstante, la explicación de ello pudiera estar en el hecho de que los niños y las niñas no tengan muchos problemas en la práctica deportiva, o no los tengan muy a menudo.

Por último, cabe referirse a otro dato que también causa cierta sorpresa, el relativo a la posición que ocupan los temas de conversación relacionados con la conducta ética de los niños y de las niñas durante la práctica deportiva, con respecto a los demás temas. En este sentido puede decirse que parece, en general, que hay una mayor preocupación familiar por que los niños y niñas hagan deporte que por utilizar el deporte y la práctica deportiva como un medio educativo desde la propia familia.

El análisis de los resultados en función del sexo, sobre las conversaciones sobre deporte que tienen con los padres pone de manifiesto algunas diferencias significativas. En primer lugar, se puede observar que mientras que los principales temas de conversación de las chicas con sus padres o madres están relacionados con lo bien que se lo pasan y con ser animados a la práctica deportiva, en el caso de los chicos son más frecuentes las conversaciones sobre los espectáculos deportivos que ven por la televisión, lo que refuerza la idea anteriormente apuntada del mayor interés de los niños por las competiciones deportivas. Por el contrario, las chicas parecen más interesadas que los chicos en conversar sobre lo bien que se lo pasan haciendo deporte.

El deporte y la formación en valores y actitudes

Para obtener información que pudiera dar respuesta a la relación entre deporte y formación en valores y actitudes, se ha optado por indagar en torno al grado en que los sujetos declaran asumir determinados valores y actitudes con respecto al deporte y a la práctica deportiva por un lado, y, por otro lado, con respecto a su vida cotidiana, tratando de establecer las posibles relaciones de influencia que pudieran darse entre uno y otro ámbito. Como en anteriores apartados, se expone una síntesis de los resultados centrando nuestra atención, por razones de espacio, en los más significativos de acuerdo con la preocupación social respecto a temas como la conducta ética y la actitud ante conductas agresivas.

Actitudes ante conductas agresivas, físicas o verbales

La exploración de esta dimensión se realizó optando por presentar a los niños y las niñas dos situaciones diferentes, una que tiene que ver con la conducta de los jugadores contrarios en el terreno de juego y otra, relacionada con las discusiones que normalmente mantienen con sus amigos y amigas respecto a sus equipos o jugadores favoritos. En el primer caso, se pregunta a los

niños y niñas sobre lo que debe hacer un jugador de su equipo favorito cuando un jugador del equipo contrario le hace faltas de forma reiterada. La gran mayoría (90,4%) se muestra favorable a lo que podríamos denominar como «juego limpio», de forma que opinan que el jugador de su equipo favorito no debería portarse igual que el infractor y, por tanto, no debe devolver las faltas que no ve el árbitro.

No obstante, existe un porcentaje muy próximo al 10% que se muestra partidario de que el jugador de su equipo favorito devuelva las faltas recibidas que no han sido sancionadas por el árbitro. En cierto modo, estos datos contradicen las afirmaciones de Durand en el sentido de que los niños de 11-12 años «reivindican un derecho a infringir el reglamento en la medida en que esto contribuye a restablecer la igualdad de posibilidades frente a adversarios percibidos como tramposos efectivos o potenciales» (1988, p. 97).

La variable edad no influye de manera significativa en los resultados, si bien las diferencias marcan una tendencia, de aumento lineal en cada tramo de edad, hacia la devolución de las faltas con el incremento de la edad (pasa de un 8% en 5.º de Primaria, a un 11,3% en 2.º de Secundaria). Esta tendencia coincidiría con lo ya señalado por Volkwein en el sentido de que «tratan cada vez más de jugar bien y de ganar, se interesan menos por el juego limpio» (Vuori; Fenten; Svoboda; Patriksson; Andreff y Weber; 1995, p. 116), aunque nuestros datos nos revelan que los adolescentes siguen con una alta consideración hacia este concepto del «juego limpio».

Otra situación en la que se indaga acerca de la existencia de actitudes agresivas tiene que ver también con los conflictos que pueden surgir en la vida cotidiana de los niños y las niñas. En este sentido, se plantea la situación concreta de ser empujado por un compañero en un momento dado y se pregunta acerca de la posible respuesta del niño o niña empujada.

Los resultados indican que una importante mayoría de niños y niñas no responderían de forma agresiva, aunque, aún siendo minoritario, el porcentaje de los que darían una respuesta agresiva es considerable. En efecto, «no portarse igual, porque aunque el profesor no haya visto el empujón mi amigo debe respetar a los demás» es la respuesta que elige la mayoría (78,9%), frente a un porcentaje menor (21,1%), pero significativo, que se inclina por «devolverle el empujón en el recreo, porque el profesor no se dio cuenta de que el chico le empujó antes».

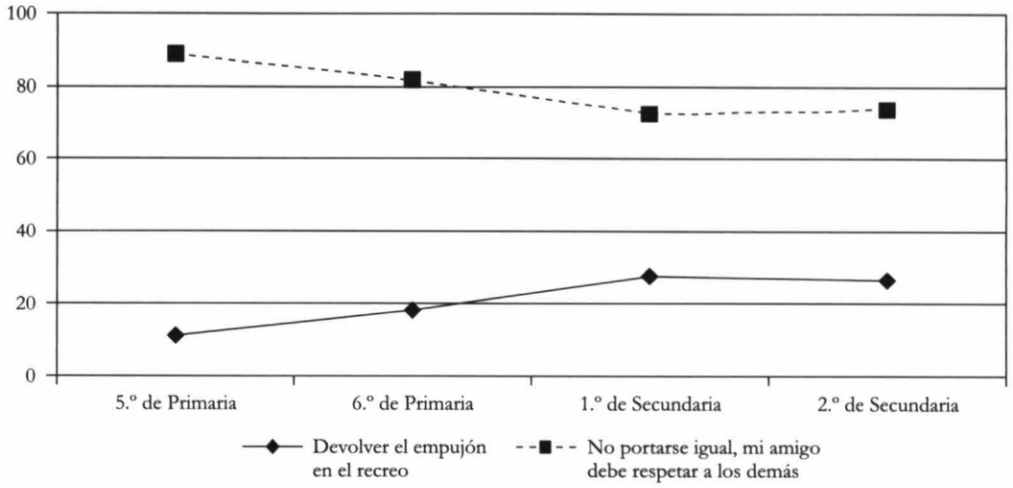
Tal y como se observa en el siguiente gráfico, el análisis en función de la edad revela diferencias significativas al respecto, al aumentar entre los más mayores el porcentaje de aquellos que se muestran partidarios de la afirmación: «devolverle el empujón en el recreo...». Mientras el porcentaje de 5.º de Primaria que así responde es del 11,1%, en el caso de los alumnos de 2.º de Secundaria, este porcentaje se incrementa hasta un 26,6%.

También el análisis de los resultados en función de la variable tipo de centro indica la existencia de diferencias significativas. El sector de alumnado de los centros concertados o privados que se muestran de acuerdo con la afirmación: «devolverle el empujón en el recreo...» (24,1%), es superior al de los centros públicos (18,3%).

Relacionando los resultados obtenidos en el ámbito del deporte y en el de la vida cotidiana que acabamos de presentar, se observa una alta correlación, sin que por ello podamos concluir que se trata de una correlación de una significatividad tal que pudiera explicar la coherencia en la disposición para actuar en los dos ámbitos señalados anteriormente: el del deporte y el de la vida cotidiana. No obstante, en los datos se puede observar una coherencia en las respuestas de un importante sector de la muestra, en el sentido de no mantener un comportamiento vengativo, que se

GRÁFICO IV

Evolución con la edad de las respuestas ante un empujón recibido



manifiesta tanto en el ámbito del deporte como en el de la vida cotidiana.

Sin embargo, no sucede lo mismo entre el sector de la muestra partidario de conductas relacionadas con lo que podría denominarse «tomarse la justicia por su mano», ya que se produce una significativa diferencia en función del ámbito de actuación (el deportivo o el de la vida cotidiana). En efecto, llama la atención el hecho de que del total de sujetos que se adscriben a una «conducta vengativa» en la vida cotidiana, un alto porcentaje (68,4%) no suscribe dicha conducta en el ámbito del deporte. Nuevamente se observan diferencias en función del ámbito de actuación que precisan de un estudio más profundo y específico que permita explicar tales diferencias en la disposición para actuar. La mayor tolerancia de los sujetos en relación con la conducta en el deporte no parece corresponderse con la espectacularidad y resonancia con la que en los medios de comunicación encuentran eco ciertas conductas antideportivas.

ACTITUDES ANTE LA BÚSQUEDA DE LA VICTORIA Y EL «JUEGO LIMPIO»

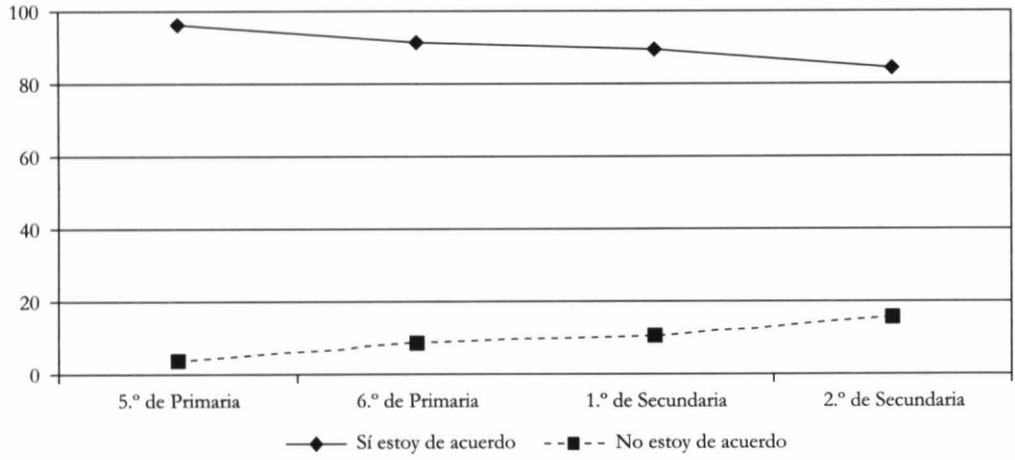
Puede decirse que la idea de que «Ganar sólo tiene mérito si se respetan las reglas de juego», es aceptada como principio moral para el 90,3% de los sujetos de la muestra.

En el análisis en función de la edad se encuentran diferencias significativas, en el sentido de que con el paso de los años se aprecia una disminución de las respuestas favorables a la idea de «ganar sólo tiene mérito si se respetan las reglas...», y se observa una tendencia cuyos extremos se sitúan en el 96,2% en 5.º de Primaria y en el 84,3% en 2.º de Secundaria.

Estos datos, conjuntamente con otros obtenidos en la investigación, refuerzan la hipótesis de que con la edad disminuyen las exigencias éticas en el deporte. Esta perspectiva de mayor tolerancia «ante la violación de las reglas», con el aumento de la edad ha sido ya señalada en otros trabajos de investigación y así se pone de manifiesto en el informe del equipo dirigido

GRÁFICO V

Evolución con la edad en relación con la idea de que ganar el partido sólo tiene mérito si se respetan las reglas del juego



Svoboda y Patriksson (Vuori; Fenten; Svoboda; Patriksson; Andreff y Weber; 1995, p. 101).

En lo que se refiere al análisis en función del tipo de centro, los alumnos de los colegios públicos se muestran más favorables a la idea de que «ganar sólo tiene mérito si se respetan las reglas...» (92,8%) que los de los colegios concertados o privados (87,4%).

En el ámbito de la vida cotidiana, se planteó una cuestión similar relacionada con el estudio y los exámenes. Los resultados indican que una mayoría (86,2%) se muestra de acuerdo con la afirmación de que «sacar buenas notas en los exámenes sólo tiene mérito si se consigue sin copiar». El porcentaje de los que no están de acuerdo y, por tanto, aceptan como bueno el hecho de hacer una trampa para conseguir un buen resultado se eleva hasta un 13,8%.

La variable *tipo de centro* influye en las respuestas y produce diferencias significativas. El alumnado de los centros públicos se muestra más de acuerdo con la afirmación de que «sacar buenas notas en los exámenes sólo tiene mérito si se consigue sin copiar» (89,1%), que el de los centros concertados o privados (83,0%).

Como ya sucediera en el punto anterior, respecto a la «conducta vengativa», volvemos a encontrarnos con una alta correlación entre aquel sector de la muestra que manifiesta la conducta más ética, ya que este tipo de disposición para actuar de forma correcta se muestra tanto en el ámbito de actuación del deporte como en el de la vida cotidiana. No sucede igual entre el sector de la muestra que se adscribe a una conducta menos deseable y que, en definitiva, no respeta las «reglas del juego». Es en este sector donde, nuevamente, se pone de manifiesto la diferente disposición a actuar de una u otra forma en función del ámbito de actuación. Este hecho nos muestra, en lo que parece configurarse como una constante tendencia, la clara diferencia que un sector de la muestra, importante aunque minoritario, establece a favor de una mayor tolerancia y «juego limpio» con las reglas en las situaciones relacionadas con el ámbito del deporte que en aquellas que hacen referencia a otras facetas de la vida cotidiana.

Actitudes ante la búsqueda de la victoria y el engaño como recurso

Otra cuestión sobre la que se ha indagado, relacionada con la anterior, es la relativa a la opinión sobre la idea de que para ganar el partido también vale intentar engañar al árbitro. En este sentido, los resultados indican que un 78,6% se muestra en desacuerdo con dicha idea, no obstante, existe un porcentaje importante (21,4%) que se manifiesta en sentido contrario, es decir, que están de acuerdo con la idea señalada. Este último porcentaje, está conformado fundamentalmente por chicos. En efecto, las diferencias por razón de sexo son muy significativas ya que mientras el porcentaje de chicas que se muestran partidarias del intento de engaño es de un 14,2%, el de chicos se eleva hasta un 29,7%.

El análisis en función de la edad también pone de manifiesto diferencias significativas al respecto. Los mayores aceptan en mayor medida la idea de que es válido el intento de engañar al árbitro para conseguir la victoria (un 13,7% en 5.º de Primaria y un 28,2% en 2.º de Secundaria).

De igual modo, también se producen diferencias significativas en el análisis de la variable tipo de centro. Los alumnos y alumnas de los centros privados se muestran más partidarios del intento de engaño (25,4%) que los de los centros públicos (17,6%).

Actitudes en torno a la búsqueda de la victoria y el compañerismo

Otro aspecto en torno al cual se ha tratado de obtener información, está relacionado con las opiniones y actitudes de los niños, niñas y adolescentes respecto a la importancia de la competencia motriz para jugar los partidos. En otras palabras, se trata de saber si están de acuerdo con la idea de que sólo deben jugar los mejores, o si, por el contrario, se debe dar cabida en el juego a todos los jugadores y jugadoras aunque ello pueda significar perder el partido.

En una primera aproximación a esta cuestión, se ha indagado en torno a lo que piensan tomando como marco el espectáculo deportivo, es decir, sin relacionar la idea de que jueguen sólo los mejores con su propia práctica deportiva. Del análisis de los resultados se desprende la idea de que le dan más valor a la participación de todos los jugadores que al triunfo en el partido (86,1%), siendo un porcentaje minoritario el de los que se manifiestan en contra de tal idea.

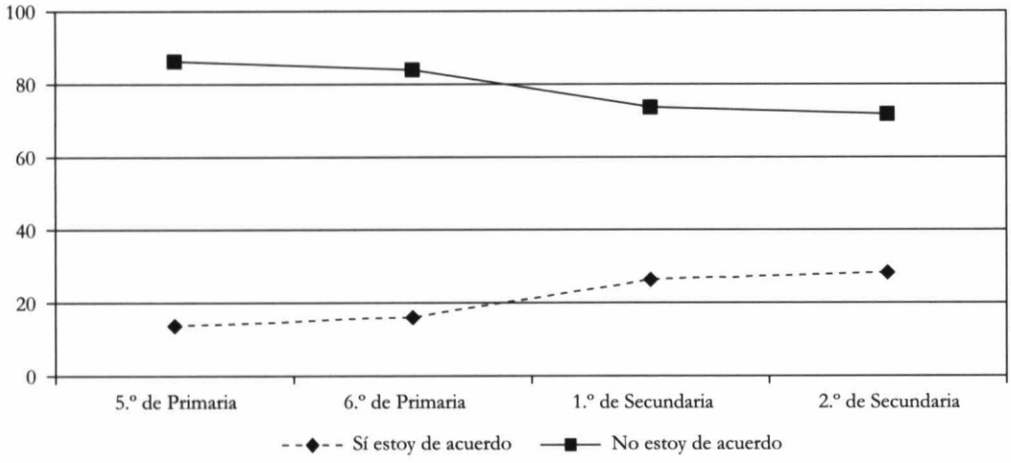
El análisis en función del sexo revela que los chicos se muestran más partidarios que las chicas respecto a la afirmación de «que es mejor que jueguen sólo los buenos para ganar el partido» (un 17,5% de chicos frente a un 10,4% de chicas). La edad también introduce diferencias que se sitúan en la frontera de lo significativo. Mientras los de menor edad se muestran de acuerdo con «que es mejor que jueguen sólo los buenos para ganar el partido» en un porcentaje del 10,5%, los más mayores elevan hasta un 19,1% este porcentaje.

En relación con el tipo de centro se producen diferencias significativas que dan a entender que existe una mayor competitividad y afán por la victoria entre el alumnado de los centros concertados y privados que entre el de los colegios públicos. El porcentaje de un 10,1% de alumnos de colegios públicos que se muestran de acuerdo con la idea de «que es mejor que jueguen sólo los buenos para ganar el partido», se eleva hasta un 18,1% en el caso de los alumnos de los colegios concertados o privados.

En otro momento se lleva a cabo una segunda aproximación a esta misma cuestión, pero ahora relacionándola con la propia práctica deportiva de los niños y las niñas, con lo que su opinión en este caso alude a una posibilidad que les puede

GRÁFICO VI

Evolución con la edad de la conformidad respecto a la idea de que para ganar el partido también vale intentar engañar al árbitro



afectar a ellos. A este respecto cabe señalar que las respuestas han sido prácticamente las mismas, ya que nuevamente la mayoría se muestra favorable al hecho de que jueguen todos los componentes del equipo. El alto porcentaje (86,4%) así lo indica y muestra de nuevo una predisposición a valorar las relaciones sociales del grupo por encima de la victoria. El porcentaje de los que no piensan así (13,6%), muestra, igualmente, coherencia en las respuestas a diferentes preguntas del cuestionario.

Al igual que sucedió en el caso anterior, el alto porcentaje de respuestas favorables a la participación de todos se eleva aún más en el caso de las chicas que de los chicos, variable en la que se aprecia una diferencia significativa. Las diferencias, en términos cuantitativos, también se mantienen similares respecto a las obtenidas anteriormente siendo, en este caso, de un 16,5% el porcentaje de los chicos que prefieren que jueguen sólo sus compañeros buenos, frente al 10,6% de las chicas que se manifiestan en el mismo sentido.

Lo mismo sucede con la variable edad. Así, mientras que los alumnos de 5.º de Primaria se muestran partidarios de la participación de todos en un altísimo porcentaje (90,6%), entre los alumnos de 2.º de Secundaria este porcentaje se reduce hasta el 80,9%. Aún siendo muy positivo este último dato en sí mismo, se aprecia nuevamente que, según van creciendo, los chicos y chicas van prefiriendo ganar el partido, aunque ello signifique que algunos de sus compañeros no pueda jugar, siendo preocupante que en el transcurso de cuatro años el porcentaje de los que opinan así se duplique (pasa del 9,4% al 19,1%).

Respecto a la variable *tipo de colegio,* aunque la diferencia se sitúa en la frontera de lo considerado como significativo, se puede apreciar de nuevo una tendencia más competitiva entre los alumnos y alumnas de centros concertados o privados, en relación con los de centros públicos, que en este caso se pone de manifiesto en el porcentaje del 16% de alumnos de

centros privados que no desea correr el riesgo que puede suponer la participación de todos para alcanzar la victoria, frente al 11,6% que se da, en el mismo sentido, en el alumnado de centros públicos.

Hemos realizado un análisis de correlación entre las dos preguntas sobre las opiniones y actitudes de los sujetos de la muestra, respecto a la importancia de la competencia motriz de los diferentes miembros del equipo para jugar o no los partidos en función de la victoria como objetivo. En este caso, se produce una de las correlaciones más altas encontradas en los diferentes análisis realizados y podemos afirmar que esta correlación es muy significativa e indica una gran coherencia de las respuestas emitidas en ambas preguntas.

Actitudes ante situaciones xenófobas o racistas

Los brotes de manifestaciones y actitudes xenófobas o racistas que esporádicamente se dan en el mundo del deporte constituyen un motivo que lleva a plantear la posibilidad de que los adolescentes estén interiorizando tal tipo de actitudes. Tal posibilidad hizo evidente la conveniencia de tratar de indagar al respecto, aún cuando fuera someramente, con el propósito de detectar si tal cosa está sucediendo, y, de ser así, en qué medida.

En este sentido, se trató de conocer el pensamiento de los niños, niñas y adolescentes cuando se encuentran frente a una «pintada» de tipo xenófoba o racista que alude a un deportista. Para ello se les preguntó sobre qué pensarían si un día se encontraban con una pintada en la que se insulta a un jugador bueno por el color de su piel. De los resultados obtenidos se deduce que a la mayoría de los niños, niñas y adolescentes (69,6%) les parece mal que insulten a un jugador por el color de su piel, pero llama la atención que un alto porcentaje (25,6%) se decante hacia la respuesta de «si el jugador es bueno no importa el color de su piel», dato que podría orientar una doble moralidad según la calidad del insultado y, por tanto, su valor para el equipo, su prestigio o su fama. El porcentaje de aquellos que tratan de justificar el insulto bajo la fórmula «algo habrá hecho para que lo insulten» es muy reducido (3,3%).

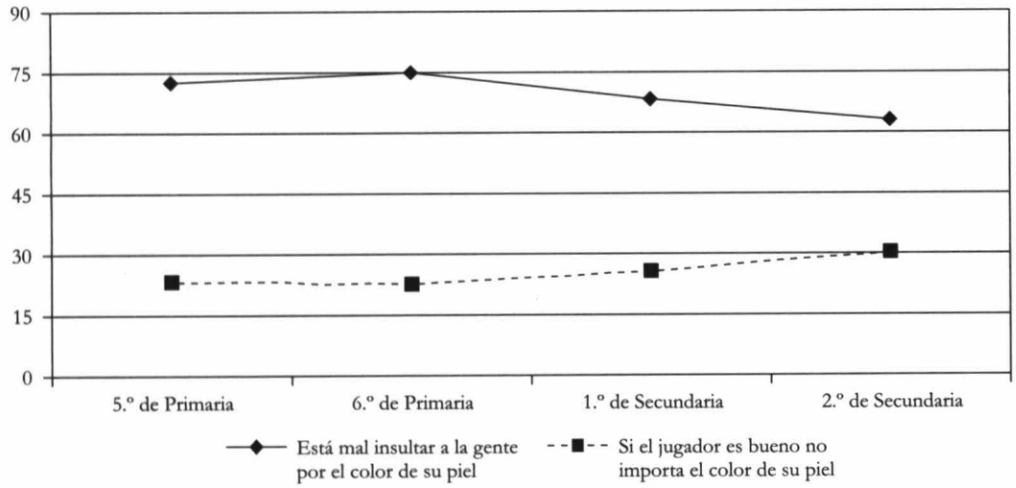
Las chicas son más partidarias de la idea mayoritaria «está mal insultar a la gente por el color de su piel» que los chicos, estableciéndose una diferencia significativa en razón del sexo (un 73,3% de las chicas frente a un 66% de los chicos). Este dato, junto con otros que aparecen en las respuestas a otras preguntas, parece señalar hacia la existencia de una mayor tolerancia entre las chicas que entre los chicos.

El análisis de los datos en función de la edad pone de manifiesto que el rechazo inicial a la idea de los insultos a un jugador por el color de su piel va disminuyendo con los años, al mismo tiempo que va cobrando más importancia la idea de que es la calidad del jugador lo que hace que el jugador no sea merecedor de insultos (en lugar de la persona en sí misma). Aunque las diferencias encontradas se sitúan en el límite de la significatividad, en términos estadísticos (72,6% en 5.º en Primaria, frente al 63,1% en 2.º de Secundaria, para la idea de que está mal insultar a la gente por el color de su piel; y 23,3% en 5.º de Primaria frente al 30,4% en 2.º de Secundaria, para la idea de que «si el jugador es bueno no importa el color de su piel», hacemos referencia a ella por la importancia de la tendencia que se observa.

Las diferencias por «tipo de centro» no llegan a ser significativas, aunque se sitúan en el límite, pues son más los alumnos que piensan que «está mal insultar a la gente por el color de su piel» en los centros públicos (71,8%), que en los concertados o privados (67,1%).

GRÁFICO VII

Evolución con la edad de las actitudes respecto al color de la piel de los jugadores



MOTIVOS PARA LA PRÁCTICA DEPORTIVA

Según se puede apreciar en la tabla siguiente, los principales motivos por los que se practica deporte están vinculados, en proporciones similares, a la salud, a la diversión con los amigos, a la superación personal y a la mejora de las capacidades físicas. Ninguno de los otros motivos supera el 6% de las respuestas.

Estos resultados vienen a coincidir con las respuestas relativas al estudio sobre el primer objetivo, donde se preguntaba a los niños y niñas sobre los motivos

TABLA V

¿Por qué motivos te gusta más practicar deporte en tu tiempo libre?

MOTIVOS QUE INDUCEN A LA PRÁCTICA DEPORTIVA	%
Porque haciendo deporte aumento mis capacidades físicas (fuerza, velocidad...)	24,6
Porque practicando deporte puedo tener una buena salud	23,1
Porque haciendo deporte me lo paso bien con mis amigos o amigas	22,6
Porque me gusta superarme y ser mejor cada día en el deporte que me gusta	18,9
Porque me gusta ganar en las competiciones y los partidos	2,9
Porque haciendo deporte puedo gustar más a las personas del otro sexo	1,7
Porque haciendo deporte puedo demostrar lo bueno o buena que soy	1,4
Porque haciendo deporte puedo hacerme famoso/a en el futuro	1,3
Porque haciendo deporte puedo ganar mucho dinero en el futuro	1,2
Porque haciendo deporte puedo conseguir que me admiren mis amigos y amigas	0,7
No me gusta hacer deporte	1,6

por los que ellos creen que la gente practica deporte. Aparece aquí un motivo «porque haciendo deporte aumento mis capacidades físicas (fuerza, velocidad...)» que es considerado importante por un 24,6% de la muestra, que en el objetivo primero no se incluyó, pero que en las Discusiones de Grupo fue resaltado por las niñas y los niños con frecuencia al atribuir a los deportes un carácter de desarrollo de las capacidades físicas, sobre todo de «la fuerza».

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE ACTUACIÓN

Por motivos de espacio, no es posible transcribir en este artículo la totalidad de la propuesta educativa elaborada a partir de los resultados obtenidos en la investigación. Dicha propuesta ha sido elevada a las autoridades educativas de la Comunidad de Madrid. En consecuencia, hemos optado por presentar las principales conclusiones del estudio y señalar, a continuación, las líneas básicas de la citada propuesta educativa que afectan a dichas conclusiones.

Conclusiones

- Para los niños, niñas y adolescentes del tramo de edad estudiado (10-14 años), el deporte consiste, básicamente, en una práctica física en la que puede darse o no, y de forma más o menos acentuada, la competición, el juego, la existencia de reglas, y la institucionalización. No obstante, es preciso matizar la importancia que para ellos y ellas adquiere el hecho de la actividad física en cuestión suponga un cierto esfuerzo físico e involucre a grandes grupos musculares o, en otros términos, a la totalidad corporal. Seguramente esta característica que atribuyen a la práctica deportiva explica el rechazo mayoritario a la idea de que los campeonatos de dardos o de billar puedan ser considerados como tal.
- Con respecto a la importancia del disfrute o el placer en la práctica deportiva, se ha de señalar que casi la totalidad de la población considera a la diversión como una de las cosas más importantes en el hecho de hacer deporte, sin que quepa establecer diferencias significativas en función del sexo, de la edad o del tipo de centro en el que estudia el alumnado. Este dato también es coherente con los resultados obtenidos por García Ferrando en sus investigaciones entre la población adulta (1990, p. 104).
- Asimismo, casi la totalidad de la población encuestada no sólo rechaza la idea de que el deporte sea una práctica exclusiva para las personas que son buenas haciendo deporte, sino que sostiene la idea de que el deporte también es apropiado para las personas con discapacidades físicas, sin poderse establecer distinciones al respecto en función de la edad, sexo o tipo de centro al que acuden los chicos y las chicas.
- Igualmente la idea de que ganar sea lo más importante en la práctica deportiva es rechazada por casi la totalidad de chicos y chicas, si bien en este caso se han encontrado diferencias significativas en función del sexo, siendo mayor el porcentaje de chicas que se manifiestan en contra de dicha idea.
- Respecto a la relación entre el deporte y la salud, también puede hablarse casi de unanimidad en las respuestas encontradas, en el sentido de considerar que el deporte siempre es bueno para la salud, sin

que puedan establecerse diferencias en función del tipo de centro, el sexo o la edad. Este dato es coherente con los resultados encontrados entre la población adulta por García Ferrando (1990, p. 104), y Gutiérrez Sanmartín (1995, p. 160) entre la población escolar.

- En lo que se refiere a la idoneidad de la práctica deportiva según el sexo de los practicantes, las respuestas encontradas son coherentes con la idea abierta del deporte que se viene poniendo de manifiesto, pues casi la totalidad de la muestra considera que es indiferente el sexo de las personas para practicar deporte y para obtener los beneficios que se puedan derivar de su práctica, no habiéndose encontrado diferencias al respecto en función de la edad, sexo o tipo de centro al que acuden los chicos y la chicas.
- Por el contrario, en lo relativo a la idoneidad de la práctica deportiva según la edad es preciso hacer algunas matizaciones. Para casi todos los chicos y chicas practicar deporte es muy bueno o bastante bueno sobre todo en la juventud, aunque también en la madurez (en este último caso la frecuencia a favor de esta idea disminuye una décima parte en relación con la frecuencia obtenida en el primer caso). No obstante, bastante más de la mitad de la población encuestada considera que los beneficios de la práctica deportiva pasan a ser escasos o nulos cuando se tienen más de cincuenta años.
- Por otra parte, tal evolución de la idea de la adecuación del deporte para las personas mayores que se da con los años, es coherente con el cambio de la imagen del deporte que se da también con la edad en algunos otros aspectos, cambio que se ha venido observando en cuestiones anteriores. En efecto, tanto la idea de que el deporte es una actividad pensada sobre todo para la gente a la que le gusta competir, como la de que para hacer deporte hay que esforzarse y entrenar, constituyen concepciones que son asumidas en cada tramo de edad por un menor número de chicos y de chicas. Teniendo en cuenta este tipo de datos en conjunto, puede decirse que los requerimientos para la práctica deportiva, ya escasos de por sí, disminuyen aún más con los años.
- En un sector minoritario de las familias, cuando se ve el espectáculo deportivo por televisión, se dan conductas, con mucha o bastante frecuencia, inapropiadas desde una perspectiva educativa (se meten con los jugadores, con el árbitro, se enfadan si se les molesta...)[2]
- Las conversaciones que tienen lugar cuando se ven retransmisiones deportivas se centran en la valoración de la calidad del juego, y en lo acertado de las decisiones arbitrales, siendo muy escasas las conversaciones sobre las conductas éticas y la deportividad. Además, las conversaciones de este tipo son las únicas que disminuyen de forma significativa con la edad. Asimismo, es relevante el hecho de que en algo más de un tercio de los casos se

(2) Si bien se trata de un bajo porcentaje –entre el 15% y el 20% de las respuestas, según sea el caso–, no por ello ha de ser ignorado el problema; por otra parte, teniendo en cuenta la categoría «poco», tales porcentajes suben notablemente.

habla poco o nada sobre los problemas que los chicos y chicas tienen en la práctica deportiva.

- La enseñanza deportiva escolar incorpora, en buena medida, una dimensión educativa vinculada al desarrollo ético y moral, y a la transmisión de una idea abierta, lúdica y saludable de la práctica deportiva.
- Es preciso tener en cuenta que en un sector minoritario del profesorado, pero importante, la frecuencia con que sus intervenciones didácticas tienen por objeto la formación ética y moral del alumnado (importancia del respetar las reglas de juego, saber ganar y perder...) y la transmisión de una imagen lúdica y abierta del deporte, es escasa o nula, o, al menos, así lo perciben sus alumnos[3].
- También es necesario señalar que la frecuencia de las intervenciones del profesorado orientadas a hacer pensar al alumnado sobre su comportamiento en el juego descienden bastante en relación con otro tipo de intervenciones, y además, dicha frecuencia va disminuyendo, de forma significativa, según aumenta la edad, apreciándose una menor preocupación por dicha formación en Secundaria que en Primaria.
- Se aprecia un porcentaje minoritario, pero significativo, de alumnos y alumnas que responderían de forma agresiva a insultos y a conductas agresivas, siendo mayor este tipo de respuestas entre los chicos que entre las chicas.
- Aunque la gran mayoría se muestran partidarios de actitudes favorables al respeto a las reglas, al «juego limpio», y a la «calidad» del juego, incluso aunque ello les perjudique, con la edad disminuyen significativamente los partidarios de tales actitudes; lo mismo sucede en relación con la posibilidad de utilizar el engaño o la mentira para obtener los fines que se pretenden (aunque globalmente una gran mayoría se manifiesta en contra del engaño y de la mentira, con la edad aumenta de forma notable el número de chicos y de chicas que justifican tal forma de conducta); en los chicos se pone de manifiesto este tipo de actitudes negativas en mayor medida que en el caso de las chicas.
- En relación con la discriminación en la práctica deportiva en función de la competencia motriz, la gran mayoría opta por el compañerismo frente a los resultados, pero con la edad aumenta el porcentaje de los que dan prioridad a la participación de los más hábiles para mejorar los resultados; la noción de compañerismo en el sentido apuntado está más extendida entre las chicas que entre los chicos.
- Aunque la gran mayoría de chicos y chicas se manifiesta en contra de las opiniones y actitudes xenófobas y racistas, el porcentaje disminuye según se van haciendo mayores. Algo similar sucede en relación con las actitudes hacia los hinchas agresivos, si bien la gran mayoría rechaza su comportamiento, con la edad se da

(3) Aunque se trata de un sector minoritario del profesorado –entre un 15% y un 30% de las respuestas, según sea el caso– el que no parece preocuparse demasiado por la formación ética y moral de su alumnado, no por ello deja de ser importante y de preocupar, por el considerable número de chicos y chicas cuya formación puede verse afectada negativamente por este hecho.

un incremento del porcentaje de chicos y chicas que justifican su conducta.

- La salud y la diversión con los amigos y amigas, además de la superación personal, son los motivos más señalados por los chicos y las chicas que les inducen a la práctica deportiva. En este sentido, se da una coherencia total con los motivos que los niños y niñas creen que tienen otras personas para practicar deporte y con los argumentos que utilizarían para convencer a un amigo o a una amiga para que practique deporte durante mucho tiempo.

Líneas para una propuesta de actuación educativa

La clase de Educación Física y la iniciación deportiva: el profesorado

Como señala Portman, el éxito en las experiencias se constituye en un determinante crítico de la actitud hacia la actividad física (1995). En consecuencia, en relación con el diseño de tareas de aprendizaje es preciso introducir, por ejemplo, reglas que favorezcan la participación de todo el alumnado, con independencia de su competencia motriz (incluir, por ejemplo, como norma que antes de alcanzar el objetivo el balón debe pasar por todos los jugadores, asignar mayor valor a los goles o encestes de los jugadores con menor competencia motriz, limitar el número de goles, encestes que puede conseguir cada jugador...). Respecto a los aspectos metodológicos, nuestra experiencia confirma que es conveniente utilizar, en momentos adecuados del proceso de enseñanza, actividades de enseñanza recíproca y de coevaluación, orientando al alumnado sobre las tareas que debe realizar en este tipo de actividades.

Asimismo, es preciso utilizar estrategias que favorezcan la formación de equipos equilibrados y heterogéneos, tanto en función del sexo como de la competencia motriz; que se pongan de manifiesto y se resalten de forma expresa las conductas solidarias, tolerantes, o de compañerismo, cuando éstas tengan lugar durante la clase; y que, en las situaciones conflictivas que surjan durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, se detenga la realización de la práctica cuando sea necesario para promover situaciones de análisis y reflexión sobre cuestiones claves para la consolidación de actitudes positivas. Este tipo de cuestiones claves pueden referirse, por ejemplo, al significado del concepto «equipo», presentándolo como grupo en el que cada miembro aporta en función de sus posibilidades, se responsabiliza de sus funciones y colabora en beneficio del interés común y de la importancia de la cohesión afectiva; a lo apropiado, en términos de justicia moral, de valorar los resultados del trabajo personal y colectivo en términos relativos, juzgando el mérito de las mejoras conseguidas al término del trabajo en función de la situación inicial, del esfuerzo invertido y de las posibilidades reales de mejora; a la importancia relativa del éxito y de la derrota en el juego deportivo, especialmente cuando se considera en comparación con la diversión, las relaciones afectivas o la superación personal; al significado y funciones de las reglas de juego, y la ausencia de mérito que tienen los resultados conseguidos, sean los que sean, si se han obtenido infringiendo las normas de una u otra forma.

Con respecto a la planificación de unidades didácticas, se deberían incluir actividades de diverso tipo (debates, exposiciones en público realizadas por los propios alumnos, juegos de rol...)

cuyo propósito específico sea la formación y desarrollo de actitudes y valores[4]. Como ejemplo de este tipo de actividades se propone el análisis crítico y valoración de hechos propios del mundo del deporte que hayan alcanzado gran resonancia a través de los medios de comunicación, que hayan tenido lugar durante la realización de la clase, o en las competiciones que realiza el centro escolar o en las que participa; y el planteamiento de dilemas morales relacionados con alternativas de conducta en el campo de la práctica deportiva debatiendo en torno a la calidad ética de las posibles opciones de conducta.

En lo relativo a la evaluación de los aprendizajes, incluir la evaluación de contenidos de tipo actitudinal, utilizando indicadores relativos a este tipo de contenidos e informando al alumnado de ello (reconocer las faltas cuando la cometen, no enfadarse cuando les indican una falta que han cometido, animar a los compañeros cuando cometen errores, solucionar pacíficamente las situaciones conflictivas que se producen durante el juego, participar activamente en el juego dialogando, motivando, señalando los errores...). No siempre los contenidos actitudinales son objeto explícito y real de la evaluación.

Por último, es preciso tener en cuenta la importancia de que los valores y actitudes que se ponen de manifiesto durante la práctica docente sean coherentes con los que se pretende que desarrollen los alumnos y las alumnas. En efecto, el docente ha de tener presente que su figura constituye una fuente de poder y de autoridad, a la que el alumnado tiende a atribuir credibilidad y confianza, sobre todo en el marco de unas relaciones interpersonales respetuosas y cordiales.

Las actividades físico-deportivas extraescolares

La práctica de actividades deportivas constituye una fuente de influencia que transmite significados, valores, símbolos, finalidades..., con independencia del contexto en el que tenga lugar. Si se considera al centro escolar como un contexto educativo por su propia naturaleza, y como una comunidad de aprendizaje, las actividades extraescolares no pueden entenderse como algo desvinculado de sus propósitos (Proyecto Educativo y Proyecto Curricular). En este sentido, para aprovechar el potencial educativo que tiene la práctica de actividades físicas es preciso tomar en consideración algunas cuestiones.

Participación

Uno de los principales objetivos que deberían contemplarse en la planificación de actividades físicas extraescolares es el de conseguir que participe el mayor número de alumnos y de alumnas matriculadas en el centro escolar, lo que a su vez requiere tener en cuenta otros aspectos de índole organizativa y metodológica que a continuación se irán detallando.

Diversificación de actividades

Si en las decisiones sobre la selección de actividades extraescolares se tiene en cuenta el criterio de ofrecer al alumnado actividades físicas diversas, no sólo se conseguirá mayor participación al dar respuesta a un mayor

(4) Con este tipo de actividades se trata de inducir el razonamiento moral y el desarrollo del conocimiento moral mediante la exposición de las justificaciones o motivos por los que se hace una elección y el análisis de sus consecuencias, siendo para ello especialmente apropiadas las discusiones sobre dilemas morales donde se presenta una situación determinada que lleva a un conflicto de valores, a la necesidad de tomar partido por una u otra opción, y a justificar la elección.

número de intereses, sino que además se contribuirá a que el alumnado alcance un mayor bagaje de conocimientos y habilidades motrices, cuya riqueza, desde el punto de vista de la educación para el ocio y la salud puede convertirse en algo fundamental.

Clasificaciones y premios

Este es uno de los aspectos más importantes a considerar, por su relación con la finalidad y el sentido de la práctica deportiva, y, en consecuencia, con las representaciones que se puedan hacer los chicos y las chicas sobre el sentido y finalidad de la práctica deportiva. En efecto:

> La valoración exclusiva de la victoria, la importancia atribuida al puesto en la clasificación, la entrega de trofeos a los ganadores –casi siempre en ceremonias de cierta solemnidad–, los premios individuales a los jugadores más destacados..., constituyen prácticas que tienen a reforzar una imagen eficientista y utilitaria de la competición deportiva. (Hernández Álvarez y Velázquez Buendía, 1996, p. 115).

Una idea abierta, lúdica y formativa de la práctica deportiva requiere que también se haga partícipes de los rituales y premios en la competición deportiva a los alumnos y alumnas más participativos, más tolerantes, más cooperativos, más solidarios..., por indicar algunas cualidades tan merecedoras de recompensa social como la competencia motriz.

Por otra parte, también se ha de tener en cuenta que el uso exclusivo de recompensas externas (medallas, listas de honor...) puede incrementar una forma de motivación basada en el reconocimiento social hasta el punto de que acabe sustituyendo a la motivación que producen las recompensas internas (sensación de bienestar, disfrute, mejora personal...) que se obtienen de la práctica deportiva. El peligro de este hecho, apuntado por Durand (1988, p. 84), radica en que cuando el individuo deja de recibir recompensas externas pierde su principal motivación hacia la práctica deportiva, no siendo difícil que ello lleve aparejado su abandono.

Atención a la diversidad del alumnado

Si, por un lado, mediante una oferta lo más amplia posible de actividades se puede tratar de responder a la diversidad de intereses y motivaciones del alumnado, de manera que hasta los más reticentes a la participación deportiva puedan encontrar al menos una posibilidad que les satisfaga, por otro es preciso tener en cuenta la diversidad de capacidades motrices que existe entre el alumnado y su relación con las actitudes hacia la práctica deportiva (Portman, 1995). La atención educativa a la diversidad de capacidades motrices lleva implícita, entre otros aspectos, el tratar de animar al alumnado con menor competencia a la práctica deportiva, y el propiciar el desarrollo de actitudes tolerantes y respetuosas entre el alumnado con mayor competencia motriz.

Por otra parte, al igual que se señaló con relación a las clases de Educación Física, en las actividades pueden introducirse normas que favorezcan y den importancia a la participación del alumnado con menor competencia motriz, como por ejemplo, limitar el número de veces que un jugador o jugadora puede alcanzar el objetivo (goles, puntos, encestes...), conceder la victoria al equipo cuyo jugador o jugadora que haya conseguido el objetivo del juego menos veces, en relación con sus compañeros y compañeras, supere a su homólogo en el equipo contrario, etc.

Organización y desarrollo de las actividades

La colaboración del alumnado, su participación en la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades en cuestiones referidas a la selección, organización y desarrollo de las actividades, debe

ser contemplada como una posibilidad importante de contribuir a su formación y al desarrollo de valores y actitudes.

Coeducación

Posiblemente sea el deporte uno de los ámbitos donde estén más arraigadas las ideas discriminatorias en función del sexo. No siendo este el lugar para llevar a cabo un análisis detenido de los múltiples aspectos y dimensiones que configuran una realidad ideológica, social y económica diferente, según se trate del deporte masculino o femenino, remitimos a lo ya señalado en otro lugar (Hernández Álvarez y Velázquez Buendía, 1996, pp. 131 y ss.).

Respecto al planteamiento y selección de actividades extraescolares, si por un lado se habrá de tener en cuenta la inclusión de aquellas que puedan estar más próximas a los intereses y necesidades de las chicas, por otro lado se deberán adoptar planteamientos que propicien la realización conjunta de todas las actividades y que neutralicen o equilibren las diferencias biológicas que pudieran darse entre chicos y chicas, en un sentido similar al expuesto en el punto relativo al tratamiento de la diversidad.

La institución escolar y las relaciones con los padres y madres

La constatación de la importancia, en términos educativos, de una actuación coordinada entre las familias y el profesorado va siendo un hecho que cada vez se va haciendo más evidente:

> Todas las investigaciones demuestran que el aprendizaje de los niños y las niñas depende cada vez menos del aula y cada vez más de la coordinación entre lo que hacen en sus diversos espacios vitales (aula, hogar, calle). (Flecha y Gómez, 2001, p. 139).

No obstante, puede decirse, de acuerdo con estos mismos autores (2001, p. 141), que las reformas educativas e innovaciones pedagógicas, que con mayor o menor frecuencia se han llevado y se llevan a cabo, se centran en las actuaciones del profesorado, al margen de toda consideración y vinculación con las familias para implicarlas en el proceso de aprendizaje.

En lo que se refiere a la formación ética y moral de los alumnos y las alumnas, la colaboración entre familias y escuelas adquiere una importancia especial, ya que tal formación no depende tanto de procesos de aprendizaje meramente disciplinar como de procesos de distinto tipo (análisis y reflexión, imitación, identificación, interiorización, percepción...) que tienen lugar en distintos escenarios sociales, y que conducen a la construcción jerarquizada de sistemas de valores y de actitudes. La importancia de la participación de la familia en la formación de actitudes positivas hacia la actividad física, es señalada por diferentes investigadores como uno de los factores escasamente reflejados en las investigaciones en el campo (Silverman y Subramanian, 1999; Portman, 1995).

A continuación se presentan algunas posibilidades de actuación que pueden contribuir a propiciar e impulsar la participación y la colaboración de las familias en las tareas educativas que se llevan a cabo en el centro escolar, y que pueden también impulsar la constitución de comunidades de aprendizaje. Entre este tipo de acciones se encuentran:

Realización de ponencias y mesas redondas

Mediante este tipo de actividades se puede ofrecer información a los padres y madres como punto de partida para el análisis y el debate. Dicha información estaría relacionada con diversos aspectos de la formación

y desarrollo de actitudes y valores de sus hijos e hijas, y con la influencia que al respecto pueden ejercer tanto el espectáculo deportivo y la práctica deportiva, como sus propias conductas y actitudes.

El envío de documentos para la reflexión

Puede ser otra acción, complementaria con la anterior, cuyo objeto es informar y hacer reflexionar a los padres sobre aquellas cuestiones cuyo conocimiento se considere relevante, desde el punto de vista de la formación en actitudes y valores de sus hijos e hijas.

«Encuentros deportivos» entre padres-madres e hijos-hijas

Este conjunto de sugerencias no podía finalizar sin hacer referencia a la posibilidad de promover y facilitar la práctica deportiva familiar conjunta en el marco de las actividades extraescolares. Así, en el horario más adecuado, podrían organizarse y llevarse a cabo competiciones deportivas en las que la participación mixta del alumnado con sus padres y madres constituyese un punto de encuentro lúdico y recreativo que reforzase los lazos afectivos, así como un nuevo e importante medio de incidir educativamente en la formación de hábitos y actitudes hacia el deporte y la práctica deportiva.

Los padres, las madres y el ambiente familiar

Aunque la institución escolar tiene un importante papel que jugar en la educación, será muy difícil que pueda llegar a compensar las limitaciones o carencias debidas a una disfunción familiar, por lo que la familia tiene de agente clave e insustituible en la educación de las personas. Por tanto, la síntesis de propuestas que a continuación se presentan tienen como marco de actuación el ámbito familiar, sin que ello implique su desconexión con el ámbito escolar, ya que es posible y conveniente un trabajo coordinado y paralelo entre ambos ámbitos.

Conversaciones y conductas a propósito de los espectáculos deportivos

Los resultados de la investigación han puesto de manifiesto el hecho de que a lo largo de la semana se contemplan muy a menudo retransmisiones deportivas en el ámbito familiar, presenciándolas conjuntamente los padres e hijos. Se ha de tener presente que tales momentos pueden ser muy adecuados para contribuir a la formación ética y moral de los hijos e hijas, ya sea a partir de las conversaciones o bien a través de las propias actitudes y conductas como espectador. Así, las acciones conflictivas de los competidores sirven para plantear conversaciones en las que se reflexione en torno a cuestiones tales como el significado y funciones de las reglas de juego; el valor y el mérito que tiene la victoria respetando las reglas; el engaño y la injusticia que supone el reconocimiento y la obtención de una victoria cuando se han infringido las normas para poder obtener una ventaja sobre el adversario; etc.

De igual modo, las propias conductas de los padres también pueden constituir un medio educativo, procurando, por ejemplo, que en los comentarios espontáneos sobre el juego se trate de resaltar sólo la calidad de acciones del equipo o de los jugadores; que la importancia de la victoria o de la derrota del equipo favorito se relativice en las propias manifestaciones verbales y expresivas, durante y al final del partido; que los propios comentarios no dejen en entredicho la intencionalidad de las decisiones arbitrales o la supuesta imparcialidad del árbitro, especialmente

cuando afectan negativamente a los intereses del equipo favorito.

Conversaciones a propósito de la práctica deportiva de hijos e hijas

Según los datos obtenidos parece existir una mayor preocupación de los progenitores porque sus hijos e hijas hagan deporte, que por su conducta ética y moral durante dicha práctica. Si bien es un hecho altamente positivo e importante animar a los chicos y a las chicas para que practiquen deporte, y preocuparse por sus problemas durante la práctica, tan importante o más, desde una perspectiva educativa, son las conversaciones en las que se induzca a unos y a otras a reflexionar de forma crítica sobre cómo deben comportarse con sus compañeros y con los jugadores del equipo contrario en las competiciones deportivas, o a interrogarse sobre los motivos de su conducta y sobre las consecuencias de la misma, cuando ha sido inadecuada. En lo que se refiere al contenido que podrían tener tales conversaciones y reflexiones críticas, básicamente se han expuesto en el punto anterior, con la diferencia de que su contexto ya no se sitúa en torno a las incidencias que se observan en los espectáculos deportivos, sino que tiene que ver con las propias experiencias.

Práctica deportiva conjunta entre padres e hijos

A partir de los resultados de la investigación puede decirse que la práctica deportiva conjunta en el ámbito familiar no es muy elevada, y de hecho, en cerca de un tercio de la población, no tiene lugar ninguna forma de práctica deportiva de este tipo. Si bien no parece necesario argumentar sobre los grandes beneficios que se pueden derivar del hecho de hacer deporte en el ámbito familiar, tanto desde un punto de vista educativo como desde el que se refiere a la mejora de los lazos afectivos familiares, sí se hace necesario insistir en la importancia de llevar a cabo un esfuerzo en tal sentido, por los beneficios que ello puede comportar.

Como ya se ha indicado, las formas de vida actuales y, en ocasiones, la dificultad de acceder a las instalaciones deportivas, originan que sea difícil disponer de momentos de ocio para disfrutarlos en familia. No obstante, al margen de las posibles demandas que se pueden y se deben hacer desde distintos ámbitos (asociaciones vecinales, asociaciones de padres y madres, organizaciones culturales...) a los poderes públicos e instituciones para que satisfagan las necesidades de recursos e instalaciones deportivas, y a pesar de las dificultades apuntadas, la posibilidad de utilizar los momentos de ocio disponibles (diarios, fines de semana, períodos vacacionales) para la práctica deportiva familiar debería contemplarse como una prioridad por los beneficios que puede aportar tanto a la educación de los hijos e hijas como a la convivencia y a la salud familiar.

En este sentido, por ejemplo, se ha de considerar la propuesta expuesta en el apartado anterior, relativa a la organización de «encuentros deportivos» basados en la participación conjunta de los padres y madres y de los hijos e hijas, que, en este caso, podría considerarse como una demanda dirigida a la institución escolar, y canalizarse a través de la asociación de padres y madres del centro en cuestión.

Como sucinta consideración final, es necesario subrayar que sean cuales sean las dificultades implícitas en la formación en valores y actitudes de los jóvenes, dicha formación constituye una obligación moral y un reto que es preciso afrontar en toda su envergadura, por las consecuencias que, de no hacerlo así, podrían derivarse para su desarrollo personal y para el progreso social. La mayor dificultad en la incidencia sobre la formación en valores y

actitudes se da a partir del inicio de la adolescencia, dificultad cuyo grado crece de manera paralela a la edad de los chicos y las chicas, por lo que se hace esencial en este período la conjunción de esfuerzos, la comunicación y el trabajo colaborativo entre la familia y el profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

AJZEN, I.: «Attitude theory and the attitude-behavior relation», en D. KREBS; P. SCHMIDT (Ed.): *New directions in attitude measurement.* New York, Gruyter, 1993, pp. 41-57.

BEST, J. W.: *Cómo investigar en educación.* Madrid, Morata, 1982.

DURAND, M: *El niño y el deporte.* Barcelona, Paidós-MEC, 1988.

FLECHA, R.; GÓMEZ, J.: «¿De la formación para la exclusión o a la formación para la igualdad?», en *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI.* Granada, Grupo Editorial Universitario, 2001.

GARCÍA FERRANDO, M.: *Deporte y sociedad.* Madrid, Dirección General de Juventud y Promoción Sociocultural, 1982.

— *Los hábitos deportivos de los españoles (sociología del comportamiento deportivo).* Madrid, Ministerio de Cultura-Consejo Superior de Deportes, 1986.

— «La encuesta», en M. GARCÍA FERRANDO; J. IBÁÑEZ; F. ALVIRA: *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación.* Madrid, Alianza Universidad, 1986.

— *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica.* Madrid, Alianza Editorial-CSD, 1990.

GARCÍA FERRANDO, M. et al.: *Sociología del deporte.* Madrid, Alianza-Editorial, 1996.

GILL, D.; GROSS, J.; HUDDLESTON, S.: «Participation motivation in youth sport», en *International Journal of Sport Psychology,* 14 (1983), pp. 1-4.

GUTIÉRREZ SANMARTÍN, M.: *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales.* Madrid, Gymnos, 1995.

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L.; VELÁZQUEZ BUENDÍA, R.: *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos.* Madrid, MEC, 1996.

IBÁÑEZ, J.: *Más allá de la Sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica.* Madrid, Siglo XXI, 1979.

ORTI, A.: «La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo», en M. GARCÍA FERRANDO; J. IBÁÑEZ; F. ALVIRA: *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación.* Madrid, Alianza Universidad, 1986.

PATTERSON, P.; FAUCETE, N.: «Attitudes toward physical activity of fourth and fifth grade boys and girls», en *Research Quarterly for Exercise and Sport,* 61, 4 (1990a), pp. 415-418.

— «Children's attitudes toward physical activity in clases taught by specialist versus nonspecialist P.E. teachers», en *Journal of Teaching in Physical Education,* 9 (1990b), pp. 324-331.

PORTMAN, P. A.: «Who is having fun in physical education classes? Experiences of six-grade studens in elementary and middle schols», en *Journal of Teaching in Physical Education,* 14 (1995), pp. 349-357.

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.

VÁZQUEZ, B.: *Actitudes y prácticas deportivas de las mujeres españolas.* Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer, 1993.

UNA PERSPECTIVA DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA CONTINUIDAD Y LA DERIVADA DE UNA FUNCIÓN EN BACHILLERATO Y UNIVERSIDAD

ÁNGEL CONTRERAS DE LA FUENTE (*)
LORENZO LUQUE CAÑADA (**)
LOURDES ORDÓÑEZ CAÑADA (**)

RESUMEN. La enseñanza del Análisis Matemático en 1.º y 2.º de Bachillerato y primer año de Universidad presenta unos problemas, asociados a los fenómenos didácticos inherentes al propio contenido matemático, que es necesario tipificar a partir de la modelización del conocimiento matemático y del proceso de enseñanza escolar. Este trabajo presenta una síntesis de los resultados obtenidos correspondientes a parte de un Proyecto de Investigación[1], en el que estudian los conceptos elementales del Análisis Matemático –continuidad y derivada– desde la perspectiva de los obstáculos epistemológicos (Sierpinska, 1997), en cuanto al saber escolar (detectado en los manuales) y el saber del alumno (identificado por medio de sus respuestas a un cuestionario), según el proceso de transposición didáctica (Chevallard, 1991; Chevallard, Bosch y Gascón, 1997), tratando de extraer datos que faciliten el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje de estas nociones en situaciones de enseñanza adecuadas.

ABSTRACT. The teaching of Mathematical Analysis in 1st and 2nd year of secondary school and in 1st year of university presents some problems associated with didactic phenomena inherent to Math contents. It is necessary to class those problems, parting from the modelling of mathematical knowledge and the process of school teaching. This work presents a synthesis of the results achieved in a Research Project which tackles the elementary concepts of Mathematical Analysis –continuity and derivative– from the perspective of epistemological obstacles (Sier-pinska, 1997) regarding school knowledge and pupils' knowledge, following the process of didactic transposition (Chevallard, 1991; Chevallard, Bosch and Gascón, 1997), and trying to get data to facilitate the use of strategies for the teaching-learning of these concepts in adequate teaching situations.

(*) Universidad de Jaén.

(**) Profesor de IES de Jaén.

(1) El Proyecto corresponde a la convocatoria nacional de proyectos del CIDE convocada según Orden de 23 de septiembre de 1997, concedido en 1998 y evaluado positivamente, y cuyo director es el primer firmante.

Fecha de entrada: 28-11-2001 Fecha de aceptación: 11-02-2002

INTRODUCCIÓN

Uno de los fenómenos didácticos que se considera fundamental dentro de la investigación en enseñanza del Análisis Matemático es el de la «algebrización del cálculo diferencial escolar» (Azcárate, 1990; Tall, 1991; Wenzelburger, 1993; Tall, 1996; Artigue, 1998 y Gascón, 1998), que se manifiesta cuando se realiza un enfoque algebraico y reduccionista del Cálculo, basado en las operaciones algebraicas con límites, derivadas e integrales, pero que trata de una forma simplista las ideas y técnicas específicas del Análisis, como son las ideas de aproximación infinita y razón de cambio instantáneo.

De este fenómeno didáctico, la algebrización del cálculo diferencial escolar, emerge un problema didáctico-matemático, cuyo estudio implica abordar todo un entramado complejo de problemas de enseñanza-aprendizaje que constituyen un verdadero programa de investigación, que es el de la identificación de los factores y fenómenos didácticos que influyen en una adecuada comprensión, por parte de los estudiantes, de los conceptos básicos del Análisis Matemático: límite, continuidad, derivada e integral.

La preocupación por la actividad matemática que se realiza en las clases y, por tanto, la focalización en la modelización de las tareas y técnicas –enfoque antropológico (Gascón y Fonseca, 2000)– o en los significados personales emergentes de esas tareas –teoría del significado (Godino y Batanero, 1999 y Font, 1999)–, tiende a considerar la propia tarea como «primitiva» que se acepta de modo acrítico en las teorías. Sin embargo, pensamos que las tareas que se plantean en las clases no son «inocentes».

Cuando el profesor «explica» una determinada noción matemática y, por desgracia, no aborda o lo hace de forma superficial los problemas característicos del Análisis, deslizándose hacia posturas algorítmicas más fáciles de gestionar y evaluar –en una verdadera ruptura del contrato didáctico (tipificado ya de forma clásica por Brousseau [1986] y que se denomina «efecto Topaze»)–, no lo hace por falta de responsabilidad o por comodidad, sino porque se enfrenta de forma fatalista a unos conceptos que, por su propia naturaleza, son problemáticos en sí mismos. Es decir, se encuentra ante diversos obstáculos epistemológicos inherentes al saber matemático que, junto a los obstáculos propios del desarrollo de la clase (didácticos), han de ser superados, por medio de actos de comprensión, por los estudiantes, si se busca que éstos vayan madurando los problemas específicos y más significativos del Análisis Matemático.

En el proyecto de investigación aludido, se estudiaron los conceptos de: límite, cuya bibliografía más relevante corresponde a: Sierpinska (1985, 1987, 1990 y 1991), Sánchez (1997), Sánchez y Contreras (1998), Bessot y cols. (1999), Contreras y col. (1999a y b), Blázquez (2000) y Contreras y Sánchez (2000); continuidad: El Bouazzoui (1988), Campillo (1999), Contreras y col. (1999c); y derivada: Azcárate (1990), Wenzelburger (1993), Castela (1995), Cajaraville (1996), Font (1999), Contreras y col. (2000a), a fin de poder detectar las concepciones y obstáculos epistemológicos asociados a los tres conceptos citados. Del último concepto citado, la integral, únicamente se realizaron análisis iniciales exploratorios, aunque actualmente se continúa el estudio[2].

---

(2) El grupo de trabajo desarrolla hoy el proyecto: «Análisis de manuales de Matemáticas de 1.º y 2.º de Bachillerato-LOGSE en Institutos de Educación Secundaria de Jaén y provincia, en cuanto a los conceptos básicos del Cálculo Infinitesimal derivada e integral, según la perspectiva de la teoría de los obstáculos epistemológicos», concedido a los miembros de este trabajo según convocatoria pública del Instituto de Estudios Giennenses de la Excma. Diputación Provincial de Jaén.

Una visión, lógicamente reducida, de los resultados obtenidos, tanto de investigación básica –con el estudio epistemológico-histórico de las concepciones y obstáculos asociados a las nociones de continuidad y derivada– como aplicada –con el estudio de manuales y de las respuestas de los alumnos a las preguntas planteadas en un cuestionario–, correspondientes a los conceptos de continuidad y derivada, se desarrolla en los apartados siguientes.

CONCEPCIONES Y OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA CONTINUIDAD

La concepción primitiva CA

El estudio de las concepciones y obstáculos de la continuidad fue abordado por El Bouazzoui (1988). La originalidad de este trabajo consiste en una aportación metodológica, en cuanto a la estructuración del análisis epistemológico de la concepción en tres dimensiones: etapa histórica, problema más relevante estudiado y métodos empleados en las argumentaciones. Al tratarse de un trabajo de síntesis, para una mayor clarificación se remite al lector al proyecto citado.

Etapa: Desde el siglo V a. C. hasta el siglo XVII.

Problema más relevante que se plantea: (Arquímedes) consideraba a las curvas como el término fijo al que los polígonos inscritos y circunscritos se aproximaban continuamente tanto como se quiera, a medida que aumenta el número de lados.

Métodos empleados en las argumentaciones: La ley de continuidad sería como una guía en la aproximación continua de los polígonos a la curva.

La concepción geométrica CB

Etapa: Desde el siglo XVII hasta la primera mitad del siglo XVIII.

Problema más relevante que se plantea: (Descartes) distingue la clase de las curvas algebraicas (que son expresables por medio de una ecuación) que llamó geométricas y las curvas mecánicas que no son geométricas.

Métodos empleados en las argumentaciones: Las variaciones de las magnitudes que intervienen en las expresiones algebraicas de las curvas descritas por ecuaciones de 2.º grado, se consideran como que evolucionan de manera continua y los puntos de estas curvas están en relación con los puntos de una recta.

Obstáculos asociados a la concepción CB

La concepción CB como obstáculo se denomina: Ob.CB.

La concepción euleriana CC

Etapa: Segunda mitad del siglo XVIII.

Problema más relevante que se plantea: (Euler) define las funciones continuas como aquellas en las que todos los valores están ligados por una misma ley o dependencia de la misma ecuación. Así, una función que no es continua es un conglomerado de funciones continuas.

Métodos empleados en las argumentaciones: Se define la continuidad por comprensión, es decir, el enunciado da una propiedad que deberán satisfacer las abscisas y las ordenadas.

Obstáculos asociados a la concepción CC

La concepción CC como obstáculo se denomina: Ob.CC.

La concepción de Cauchy CD

Etapa: Primera mitad del siglo XIX.

Problemas más relevantes que se plantean: (Cauchy) dio un ejemplo de función definida por expresiones analíticas distintas en intervalos diferentes del dominio de la variable independiente y

que se puede representar por una única expresión:

$$\begin{cases} y = x, x \geq 0 \\ y = -x, x \prec 0 \end{cases}$$

que es discontinua en el sentido de Euler, por estar definida por dos expresiones, pero también puede representarse por

$$y = \sqrt{x^2},$$

para todo x real, será también función.

Métodos empleados en las argumentaciones: De tipo infinitesimal. Cauchy dice: «... si un incremento infinitamente pequeño de la variable produce siempre un incremento infinitamente pequeño de la misma función».

La concepción de Weiertrass-Darboux CE

Etapa: Segunda mitad del siglo XIX.

Problema más relevante que se plantea: (Weiertrass) da el primer ejemplo de una función continua en un dominio y no derivable en ninguno de sus puntos: $f(x) = \sum_0^{\infty} b^n \cos(a^n \pi x)$, con a entero impar; b constante y > 1; a.b > 1.

Métodos empleados en las argumentaciones: Al definir la continuidad con ε y δ y cuantificadores como: «para todo valor de x_0», se convierte en «operativa» y se dota de un rigor matemático, lo que permite aplicarla a funciones numéricas arbitrarias.

La concepción topológica CG

Etapa: Primera mitad del siglo XX.

Problema más relevante que se plantea: (Hausdorff) define el espacio topológico, la noción de entorno y otras nociones básicas como: punto adherente, conjunto abierto, cerrado, conexo, separable y espacio compacto.

Métodos empleados en las argumentaciones: Al ser la noción de continuidad de carácter eminentemente topológico, se asegura la transferencia de ciertas propiedades de un espacio a otro, por ejemplo, los homeomorfismos permiten la transferencia de estructuras algebraicas y topológicas.

Además de estas concepciones, se han detectado otras dos concepciones:

- La *concepción CH,* relacionada con la contestación: «porque está definida en todo punto». En esta contestación subyace lo siguiente: si f es función ⇒ la función traslada la «contigüidad» de los puntos del intervalo I a una «contigüidad» de las imágenes ⇒ la función es continua; como esto supone decir que el conjunto de las funciones F está ⊂ en el de las funciones continuas F_c, se trata de una concepción errónea sustantivamente.
- La *concepción CI,* ligada con la contestación: «hay un punto no pertenece a la curva». Es errónea sustantivamente.

CONCEPCIONES Y OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA DERIVADA

En el estudio de la derivada se han utilizado, además de las referencias ya citadas, las ideas de Grabiner (Hauchart y Rouche, 1992). Sin embargo, al ser éstas muy incipientes y estar poco desarrolladas, consideramos que el análisis que se presenta en este trabajo constituye una aportación original al desarrollo del conocimiento epistemológico del concepto de derivada.

La concepción de la derivada como pendiente de la recta tangente, CDP

Etapa: Segunda mitad del siglo XVII.

Problema más relevante que se plantea: (Leibniz) utiliza un nuevo método para buscar tangentes, usando la idea de variable y la idea de infinitésimo para el trazado de tangentes.

Métodos empleados en las argumentaciones: Se evita el paso al límite de la derivada al utilizarse la pendiente de la tangente como el cociente $\frac{dx}{dy}$.

Obstáculos relacionados con la CDP:

O_p: «No hacer explícito el cambio continuo de la pendiente, cuando las secantes tienden a la tangente».

La concepción de la derivada como razón de cambio, CDRC

Etapa: Primera mitad del siglo XVIII.

Problema más relevante que se plantea: (Newton) resolvió uno de los problemas fundamentales del Cálculo, es decir, dadas las fluentes y sus relaciones hallar las fluxiones correspondientes.

Métodos empleados en las argumentaciones: El de las primeras y últimas razones. Uso de formas canónicas simples para la expresión de fórmulas analíticas de las curvas.

La concepción de la derivada como función, CDF

Etapa: Segunda mitad del siglo XVIII.

Problema más relevante que se plantea: (Lagrange) en su obra *Teoría de las funciones analíticas* desarrolla cada función en serie de potencias y denomina primera, segunda... derivadas de una función a las funciones que aparecen en los desarrollos.

Métodos empleados en las argumentaciones: Desarrollan los principios del Cálculo libre de toda consideración de los infinitamente pequeños, de límites o de fluxiones, reduciéndolo al análisis algebraico de cantidades finitas.

La concepción numérica de la derivada, CDN

Etapa: Primera mitad del siglo XIX.

Problema más relevante que se plantea: (Cauchy) En su obra *Curso de Análisis* desarrolla la teoría de la convergencia de series.

Métodos empleados en las argumentaciones: Utilización de una noción rigurosa del infinitamente pequeño en las demostraciones.

Obstáculos relacionados con la concepción CDN

O_f: «Considerar que una función es derivable porque su función derivada lo es».

Además de estas concepciones, en los manuales y en las respuestas de los alumnos se han detectado:

- La *concepción geométrico-gráfica,* donde el estudiante utiliza las gráficas y la tangente en sus razonamiento, *CDGG.*
- La *concepción algebraica, CDAL,* asociada a la idea de que la derivada de una función consiste en realizar operaciones mecánicas algebraicas de las reglas de derivación.

DISEÑO Y METODOLOGÍA

Objetivos

La experiencia de los miembros participantes en el proyecto como profesores de enseñanza universitaria y media y como coordinadores de Matemáticas I de COU, unida a las diversas investigaciones efectuadas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a los conceptos del Análisis Matemático, nos permitió establecer las siguientes objetivos:

Primeramente, se formuló un doble objetivo general:

- La identificación de los factores y fenómenos didácticos que influyen en una adecuada comprensión, por parte de los estudiantes, de los conceptos fundamentales del Análisis Matemático: continuidad y derivada.
- El logro de una armonización de la enseñanza, por medio del uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje en situaciones didácticas adecuadas, en los cursos que enlazan dos niveles educativos (Bachillerato-LOGSE y Universidad).

Para alcanzar este doble objetivo general se requieren los siguientes objetivos específicos:

Objetivo específico 1: Análisis epistemológico de la génesis y evolución histórica de las distintas nociones objeto de estudio.

Objetivo específico 2: Análisis comparativo de libros de texto actuales, según autor y nivel de enseñanza, respecto a los conceptos citados.

Objetivo específico 3: Estudio cualitativo-cuantitativo de la evolución de concepciones y obstáculos de los estudiantes de ambos niveles por medio de cuestionarios aplicados antes y después de la enseñanza de los conceptos.

Objetivo específico 4: Realización de un diagnóstico, a la vista de los resultados obtenidos, sobre los contenidos y el tipo de enseñanza a realizar en ambos niveles educativos con objeto de lograr su armonización.

Hipótesis

Los objetivos anteriores nos conducen a formular las hipótesis de trabajo siguientes:

- Con referencia a las situaciones de enseñanza donde aparecen los conceptos de continuidad y derivada, los libros de texto y los estudiantes muestran unas concepciones que pueden, en general, identificarse dentro de las que el estudio histórico determina sobre la noción.
- En el tratamiento didáctico que se da a los conceptos de continuidad y derivada, en los textos dirigidos al Bachillerato-LOGSE y al primer curso de Universidad, no aparece de modo sistemático una secuenciación adecuada de los pasos necesarios que permita a los estudiantes superar los obstáculos inherentes a los conceptos tratados y al proceso de transposición didáctica.
- Los estudiantes del Bachillerato-LOGSE y de primer curso universitario no muestran, en general, una evolución en la comprensión de los conceptos objeto de estudio, en cuanto a la ampliación de sus concepciones y la superación de obstáculos, una vez recibida la instrucción.
- Las respuestas erróneas de los estudiantes no ocurren al azar, sino que están asociadas a los distintos obstáculos inherentes a los conceptos y al proceso de transposición didáctica.

Población, muestra y procedimiento de muestreo

El universo donde se realizó la investigación lo constituyeron, por una parte, los libros de texto más utilizados en la enseñanza de los conceptos matemáticos, antes señalados, en el Bachillerato-LOGSE y primer curso de Universidad y, por otra, los estudiantes de los cursos que enlazan ambos niveles educativos: 2.º de Bachillerato-LOGSE y primer curso de enseñanza universitaria científico-tecnológica.

De acuerdo con las características de este proyecto, la muestra y el tamaño de la misma considerados en cada caso es la siguiente:

- Estudiantes de 2.º curso de Bachillerato-LOGSE de los IES Martín Halaja y Pablo de Olavide de La Carolina (Jaén): 30 alumnos aproximadamente.
- Estudiantes de 1.º de IT en Informática de Gestión: 30 alumnos aproximadamente[3].
- Respecto a libros de texto, se analizaron aproximadamente diez libros de texto y se efectuó su selección atendiendo a diversos aspectos: relevancia de los autores o que sean conocidos a nivel andaluz y estatal o que se recomienden o utilicen por los profesores y estudiantes de los distintos niveles educativos participantes en el proyecto. La edición de los manuales analizados corresponden al período 1995-2000.

Metodología empleada

Una vez realizado el diseño de la investigación, se siguió la línea propuesta por Fox (1981) en cuanto a las etapas que había que considerar en el proceso de la investigación (diseño, recogida de datos, análisis de datos y resumen de resultados); en el enfoque metodológico se ha tenido en cuenta lo indicado por Huberman y Miles (1994) y, además, las interacciones de esas etapas con los componentes propios del análisis de datos (reducción-clasificación de datos y exposición de éstos).

Al tratarse de una investigación fundamentalmente de tipo cualitativo interpretativo, y dada la complejidad de los elementos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los conceptos considerados, abarca en su conjunto rasgos de los paradigmas cualitativos-interpretativos, Goetz y Lecompte (1988) y Pérez (1994); no obstante, como estos investigadores afirman, una investigación nunca es totalmente cualitativa o cuantitativa y, por tanto, se consideran también aspectos cuantitativo-experimentales para los casos de los cuestionarios.

Como instrumentos de recogida de datos, para el estudio de la evolución de concepciones de los alumnos, se utilizó un cuestionario escrito con preguntas abiertas y cerradas sobre las concepciones y obstáculos relativos a los conceptos objeto de estudio. En aquellos casos en que fue preciso aclarar o ampliar algunas de las respuestas, se realizaron entrevistas.

Variables

Se han clasificado en la forma siguiente:

En los libros de texto analizados

- Variables dependientes: - Número y tipo de obstáculos presentes. - Número y tipo de obstáculos superables. - Número y tipo de obstáculos no superables. - Concepciones históricas presentes. - Definición. - Conceptos asociados. - Ejemplos y ejercicios que se proponen. - Estatuto de la noción. - Introducción.
- Variables independientes: - Autor. - Nivel de enseñanza.
- Variables concomitantes: - Conceptos que se investigan. - Libros de texto elegidos. - Los períodos globales de tiempo elegidos. - Concepciones históricas y asociadas. - Obstáculos epistemológicos y didácticos asociados.

(3) Al ser la participación de los alumnos voluntaria y al darse un fuerte absentismo en las clases de la universidad, el número de participantes disminuyó cuando se recogieron los datos al final del curso 1998-99.

En los alumnos participantes

- Variables dependientes: - Número y tipo de obstáculos presentes. - Número y tipo de obstáculos superados. - Número y tipo de obstáculos no superados. - Número y tipo de concepciones erróneas. - Número y tipo de concepciones correctas. - Contextos utilizados en los ejemplos que proponen.
- Variables independientes: - Grupo. - Instante en el que se efectúa la evaluación (pretest y postest).
- Variables concomitantes: - Conceptos tratados - Nivel académico: Diplomatura Técnica, 2.º curso de Bachillerato-LOGSE. - Nivel de conocimiento matemático previo. - Procedencia según estudios realizados (COU, Bachillerato-LOGSE, otros) - Sexo. - Concepciones históricas y asociadas. - Obstáculos epistemológicos y didácticos asociados.

Técnicas de análisis

El análisis de libros de texto se efectuó desde un punto de vista descriptivo, realizando un estudio comparativo que considera las interacciones entre autor y nivel (igual autor y distinto nivel de enseñanza, igual nivel de enseñanza y distinto autor) teniendo en cuenta los trabajos de Schubring (1985, 1987 y 1997), Weber (1986), Sánchez y Contreras (1995a y b, 1997, 2000 a y b) y Contreras y Sánchez (1998).

Para el análisis de concepciones y obstáculos de los alumnos se elaboró un cuestionario piloto en el que se estudiaron aquellos aspectos que permitieron el diseño del cuestionario definitivo.

El análisis de los datos que se obtuvieron del cuestionario definitivo que se aplicó a los estudiantes de ambos niveles educativos tiene aspectos cualitativos y cuantitativos. Para la reducción de los datos, que no está separada del análisis ya que forma parte de él, se consideraron las respuestas dadas por los estudiantes, clasificándolas en categorías, según la naturaleza de las mismas y de los objetivos que se pretendían lograr con cada ítem teniendo en cuenta concepciones y obstáculos. Se codificaron los datos y se aplicó el paquete estadístico SPSS.

RESULTADOS

En el apartado anterior se han formulado las hipótesis y objetivos del proyecto, de tal modo que la verificación y contraste de las primeras está en función del desarrollo de los objetivos que se plantearon para dar respuesta a esas hipótesis. Ahora bien, como se trata de una investigación de carácter eminentemente cualitativo no se buscan referentes estadísticos sino aspectos más ligados a proporcionar información sobre posibles elementos teóricos detectados en el desarrollo epistemológico de los conceptos y en los comportamientos de los manuales analizados y de los estudiantes de Bachillerato y de Universidad implicados en los trabajos de análisis realizados. Como Kilpatrick (1996, pp. 42-43) señala: «En el aula no existe la conjunción constante de hechos necesaria para el tipo de predicción que se realiza en un laboratorio. El aula está lejos de ser un sistema cerrado protegido contra entidades causales interactivas. Pero, a pesar de que en clase de Matemáticas no podemos predecir con certeza comportamientos específicos, sí podemos buscar aquellas estructuras causales que tienden a producir determinados efectos. También podemos buscar generalizaciones, no en cuanto leyes naturales que determinen la labor de los profesores y alumnos, sino como tendencias o patrones en el discurrir de las actividades lectivas».

Consideramos que todo aporte al conocimiento de la Didáctica de las Matemáticas debe construirse, obviamente, de un modo riguroso. Por tanto, nos parece fundamental,

además de la aportación de ideas originales y contrastadas, la replicación de metodologías de investigación de cara a su perfeccionamiento de modo que esto conduzca a la creación de una ciencia de Didáctica de las Matemáticas. Por tanto, estimamos que los resultados obtenidos en este proyecto han de tomarse en esta dirección prudente y científica que proponemos.

Resultados sobre la hipótesis 1.ª

Para dar respuesta a esta hipótesis tendremos presentes los objetivos 1, 2 y 3 desarrollados:

- Al desarrollar el objetivo 1, se ha efectuado el análisis epistemológico de la génesis y desarrollo de las nociones estudiadas que aparecen en los apartados 2 y 3.
- Al desarrollar el objetivo 2, se ha realizado el análisis de los manuales de Bachillerato y Universidad implicados en la investigación. Una muestra (para la continuidad) aparece en la tabla I.
- Al desarrollar el objetivo 3, se han analizado las respuestas de los estudiantes implicados en la investigación al cuestionario propuesto en

TABLA I

Manual de 2.º de Bachillerato
McGraw-Hill. 1996 (continuidad)

Ideas previas	Límite y representación gráfica de funciones.
Conocimientos previos	No hay una relación. Se acude al límite y a la representación de funciones.
Objetivos previos	Se da una relación.
Referencias históricas	Descontextualizadas.
Introducción	Intuitiva ligada a CB, con un ejemplo previo se pasa a la definición formal ligada a CC y a CE.
Definición	Mediante límite, formal ε-δ. apoyada en ejemplos gráficos.
Ejemplos	Anterior a la definición 1. Función racional (∃/f(a); ∃ lim). Resolución gráfica y analítica. Posterior a la definición 2. Función cuadrática. Continua. No se resuelve. 3. Función racional (∃/f(a); ∃limf[x]). Resolución gráfica y analítica.
Ejercicios	Aplicación de la definición 5, (16,6%) Búsqueda e investigación 7, (23,3%) Cálculo y propiedades 13, (43,3%) Demostración 3, (10,0%) Vida real 2, (6,6%)
Concepción	CB, CD, CE.
Obstáculos	Asociados a CC.
Estatuto	Objeto matemático.
Relación con conceptos	Número real, funciones, gráfica de funciones, límite, asíntotas.

torno a los conceptos de continuidad y derivada de una función (que aparece en el Anexo I). Una muestra de los resultados obtenidos (para la continuidad) figura en la tabla II.

En función de todos estos resultados podemos decir que, efectivamente, en general, las concepciones y obstáculos detectados en manuales y alumnos están en consonancia con aquellos que la génesis y el desarrollo de los conceptos manifiesta. Una limitación con respecto a esta hipótesis es que también hemos observado ciertas respuestas que pueden deberse a lo que El Bouazzoui denomina conocimiento escolar específico –propiedades y teoremas, por ejemplo, aprendidos de forma más o menos memorística– que interfiere con la detección de concepciones. Nuevas réplicas y un número mayor de alumnos podrán ayudar a separar con una mayor nitidez estos dos aspectos.

Resultados sobre la hipótesis 2.ª

Para poder dar respuesta a esta hipótesis, hay que referirse al objetivo 2 del proyecto. En el desarrollo de este objetivo se ha podido ver que en casi todos los manuales el estudio de obstáculos y actos de comprensión es bastante limitado, con alguna excepción en los manuales de Universidad, por lo que consideramos que no sólo es que no haya una «secuenciación adecuada» es que, en la mayoría de los casos, no se realiza dicho estudio. Una muestra de todo esto (para la continuidad) aparece en la tabla III.

TABLA II

Frecuencias y porcentajes, según concepciones en el ítem 5 (Derivada-Bachillerato)

Se manifiestan (n.º)	CONCEPCIONES						
	CDGG	CDRC	CDN	CDAL	CDFD	CDP	Conoc. Específ.
0	4 22,2	10 55,6	9 50,0	10 55,6	10 55,6	9 50,0	9 50,0
1	7 38,9	1 5,6	2 11,1	1 5,6	1 5,6	1 5,6	2 11,1
2	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	1 5,6	0 0,0
No contestan	7 38,9	7 38,9	7 38,9	7 38,9	7 38,9	7 38,9	7 38,9
Total	18 100,0	18 100,0	18 100,0	18 100,0	18 100,0	18 100,0	18 100,0
Número de alumnos	7	1	2	1	1	2	2
Número de manifestaciones	7 41,1	1 5,9	2 11,8	1 5,9	1 5,9	3 17,6	2 11,8

TABLA III

Manual de primer curso universitario
Larson. 1995 (continuidad)

1. Motivación	No.
2. Conocimientos previos	No.
3. Objetivos	No.
4. Referencias históricas	No.
5. Introducción	Con una función abstracta en la que estudia todas las situaciones que dan lugar al concepto, salvo la situación en que $/\exists lim_{x\to a} f(x)$ y $/\exists f(a)$. (p. 74).
6. Definición	«Una función *f* se dice **continua en *c*** si se verifican las condiciones: 1. $f(c)$ está definida. 2. $lim_{x\to c} f(x)$ *existe.* 3. $lim_{x\to c} f(x)=f(c)$. Una función *f* se dice **continua en un intervalo** (a,b) si lo es en todos los puntos de ese intervalo».

7. Ejemplos	– Ejemplo 1 (p. 75):
	  – Ejemplo (a): Función racional. Resolución gráfica y analítica. Continuidad en un intervalo. Función continua (p. 75).
	  – Ejemplo (b): Función racional. Resolución gráfica. Continuidad en un intervalo. Situación: y $/\exists f(a)$.
	  – Ejemplo (c): Función polinómica. Resolución gráfica y analítica. Continuidad en $\top$.
	– Ejemplo 2: Función irracional. Resolución gráfica y analítica. Continuidad en un intervalo. Función continua (p. 76).
	– Ejemplo 3: Función definida por intervalos. Resolución gráfica y analítica. Función continua (p. 77).

8. Ejercicios (Tipo y %)	– Aplicación del concepto: 57,8% – Búsqueda o investigación: 29,8% (p. 80) – Demostración: 5,2% – Vida real: 5,2%
9. Concepciones	– Concepción geométrica (CB): Introducción. – Concepción de Cauchy (CD).
10. Obstáculos	– Obstáculo inducido por la concepción geométrica (un 18% de los ejercicios propuestos se apoyan en la resolución gráfica). – O_2: Ejemplo introductorio (p. 74).

TABLA III (continuación)

Manual de primer curso universitario
Larson. 1995 (continuidad)

11. Actos de comprensión	No.
12. Estatus:	– Objeto de enseñanza. – Útil para otros conceptos matemáticos.
13. Relación con otros conceptos	Obtención de las raíces de una ecuación.
14. Comentarios	– En ningún momento se aborda la concepción ingenua (CA) ni la de Weiertrass-Darboux (CE). – No trata ejemplos cercanos al lector y ligados a la vida real (salvo en los problemas propuestos). – Parece ser que el concepto es transparente para el lector, es decir, no cuestionable. – Clasifica las discontinuidades en evitables y no evitables.

RESULTADOS DE LA HIPÓTESIS 3.ª

Para dar respuesta a esta hipótesis hay que acudir al objetivo 3 del proyecto, donde aparece el estudio de la evolución de los estudiantes.

Para el concepto de continuidad, observamos en las concepciones que se da una compensación de los porcentajes de incorrectas, antes y después de la enseñanza en la concepción de mayor presencia, la CB, la cual experimenta aumentos y disminuciones similares. En cambio, la concepción de Euler CC aumenta en el postest en todos lo casos. Para las otras concepciones, CD y CH, las variaciones se compensan y son escasas. En los obstáculos, el CB experimenta una disminución de porcentaje de respuestas incorrectas en las dos primeras cuestiones, aunque aumenta en la cuestión tercera. En cambio, el obstáculo CC aumenta en todos los casos ese porcentaje de respuestas incorrectas –salvo para la cuestión en Universidad–. Tablas IV y V.

RESULTADOS DE LA HIPÓTESIS 4.ª

Esta hipótesis puede contestarse teniendo en cuenta el objetivo 4, concretamente, para la continuidad, observando la tabla VI.

Se observa que las respuestas incorrectas se asocian, en general, a aquellos alumnos que más obstáculos manifiestan, pero con diversas excepciones. Así, en algunos casos se dan numerosas respuestas incorrectas y pocos obstáculos, sobre todo en Universidad, dándose el caso de estudiantes con cinco, seis o siete respuestas erróneas y un solo obstáculo, en estos casos consideramos que la falta de respuestas amplias en estos alumnos hace que manifiesten pocos obstáculos. Puede darse el caso extremo, todo correcto con tres obstáculos manifestados, quizás aquí el conocimiento escolar está por encima del verdadero aprendizaje. No obstante, en esta cuestión se requieren nuevos y profundos estudios que aclaren estas cuestiones.

TABLA IV

Frecuencias y porcentajes de respuestas, según concepciones y obstáculos (continuidad-Bachillerato)

Se manifiestan (n.º)	CB		CC		CD		CH		CI		Obs. CB		Obs. CC	
	PRE	POS	PRE	POS	PRE	POS	PRE	POS	PRE	POS	PRE	POS	PRE	POS
0	3 16,7	3 16,7	18 100	16 88,9	15 83,3	13 72,2	11 61,1	15 83,3	18 100	17 94,4	7 38,9	12 67,7	18 100	16 88,9
1	7 38,9	1 5,6	0 0,0	2 11,1	1 5,6	2 11,1	1 5,6	1 5,6	0 0,0	1 5,6	6 33,3	1 5,6	0 0,0	2 11,1
2	4 22,2	2 11,1	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	1 5,6	0 0,0	0 0,0	0 0,0	3 16,7	0 0,0	0 0,0	0 0,0
3	0 0,0	7 38,9	0 0,0	0 0,0	1 5,6	1 5,6	2 11,1	1 5,6	0 0,0	0 0,0	0 0,0	3 16,7	0 0,0	0 0,0
4	2 11,1	5 27,8	0 0,0	0 0,0	1 5,6	1 5,6	3 16,7	1 5,6	0 0,0	0 0,0	0 0,0	2 11,1	0 0,0	0 0,0
5	2 11,1	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	1 5,6	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	2 11,1	0 0,0	0 0,0	0 0,0
Total	18 100	18 100	18 100	18 100	18 100	18 100	18 100	18 100	18 100	18 100	18 100	18 100	18 100	18 100
Número de alumnos	11	15	0	2	3	5	7	3	0	1	11	6	0	2
Número total de manifestaciones	33	46	0	2	8	16	21	8	0	1	22	18	0	2
Porcentaje individual	41,8	58,2	0,0	100	33,3	66,7	72,4	27,6	0,0	100	55,0	45,0	0,0	100
Porcentaje global	53,2	64,8	0,0	2,8	12,9	19,7	33,9	11,3	0,0	1,4	100	90,0	0,0	10,0

TABLA V

Frecuencias y porcentajes de respuestas, según concepciones y obstáculos (continuidad-Universidad)

Se manifiestan (n.º)	CB		CC		CD		CH		Obs. CB		Obs. CC	
	PRE	POS	PRE	POS	PRE	POS	PRE	POS	PRE	POS	PRE	POS
0	8 53,3	9 60,0	13 86,7	11 73,3	12 80,0	13 86,7	8 53,3	9 60,0	10 66,7	12 80,0	13 86,7	11 73,3
1	2 13,3	2 13,3	0 0,0	0 0,0	2 13,3	1 6,7	1 6,7	1 6,7	2 13,3	1 6,7	0 0,0	0 0,0
2	0 0,0	0 0,0	2 13,3	1 6,7	0 0,0	0 0,0	1 6,7	1 6,7	0 0,0	0 0,0	2 13,3	1 6,7
3	3 20,0	1 6,7	0 0,0	1 6,7	0 0,0	0 0,0	3 20,0	2 13,3	2 13,3	0 0,0	0 0,0	1 6,7
4	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	1 6,7	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0
5	2 13,3	2 13,3	0 0,0	0 0,0	1 6,7	0 0,0	1 6,7	1 6,7	1 6,7	1 6,7	0 0,0	0 0,0
6	0 0,0	0 0,0	0 0,0	1 6,7	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	1 6,7
No contestan	0 0,0	1 6,7	0 0,0	1 6,7	0 0,0	1 6,7	0 0,0	1 6,7	0 0,0	1 6,7	0 0,0	1 6,7
Total	15 100,0	15 100,0	15 100,0	15 100,0	15 100,0	15 100,0	15 100,0	15 100,0	15 100,0	15 100,0	15 100,0	15 100,0
Número de alumnos	7	5	2	3	3	1	7	5	5	2	2	3
Número total de manifestaciones	21	15	4	11	7	1	21	14	13	6	4	11
Porcentaje individual	58,3	41,7	26,7	73,3	87,5	22,5	60,0	40,0	68,4	31,6	26,7	73,3
Porcentaje global	39,6	36,6	7,5	26,8	13,3	2,5	39,6	34,1	76,5	35,3	23,5	64,7

TABLA VI

Frecuencia de porcentajes y respuestas correctas e incorrectas del ítem 3 (continuidad-Bachillerato)

Se manifiestan (n.º)	CORR(CB)		INCO(CC)		CORR(CD)		INCO(CH)		Obs. CB		Obs. CC	
	PRE	POS	PRE	POS	PRE	POS	PRE	POS	PRE	POS	PRE	POS
0	15 83,3	14 77,8	15 83,3	14 77,8	12 66,7	6 33,3	7 38,9	14 77,8	15 83,3	14 77,8	15 83,3	14 77,8
1	0 0,0	1 5,6	0 0,0	1 5,6	3 16,7	9 50,0	7 38,8	1 5,6	0 0,0	1 5,6	0 0,0	1 5,6
2	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	1 5,6	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0
No contestan	3 16,7	3 16,7	3 16,7	3 16,7	3 16,7	3 16,7	3 16,7	3 16,7	3 16,7	3 16,7	3 16,7	3 16,7
Total	18 100,0	18 100,0	18 100,0	18 100,0	18 100,0	18 100,0	18 100,0	18 100,0	18 100,0	18 100,0	18 100,0	18 100,0
Número de alumnos	0	1	0	1	3	9	8	1	0	1	0	1
Número total de manifestaciones	0	1	0	1	3	9	9	1	0	1	0	1
Porcentaje individual	0,0	100,0	0,0	100,0	25,0	75,0	90,9	10,0	0,0	100,0	0,0	100,0
Porcentaje global	0,0	8,3	0,0	8,3	25,0	75,0	75,0	8,3	0,0	50,0	0,0	50,0

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES RESPECTO A LA ENSEÑANZA DE LA CONTINUIDAD DE UNA FUNCIÓN

La idea de continuidad de una función es un concepto, a priori, más asequible para el alumno que la de límite de una función. Sin embargo, tras la investigación realizada y los resultados obtenidos, se observa como la gran mayoría de los estudiantes es capaz de estudiar, de manera más o menos satisfactoria, la continuidad de una función definida a trozos mediante el empleo de la concepción de Cauchy (El Bouazzoui, 1988), pero esos mismos estudiantes han sido incapaces de definir mediante dicha concepción el concepto de función continua en un punto, dándose numerosos casos en los que se presentan incluso concepciones erróneas (de Euler y la denominada CH) a lo largo de la prueba.

Todo esto no hace sino reafirmar el problema central de la investigación de que en la enseñanza de los conceptos tratados se produce un deslizamiento didáctico hacia la algebrización del concepto. El alumno es capaz de aplicar el método para estudiar la continuidad de una función en un punto, pero podría ser que no sólo no estuviera entendiendo el concepto de continuidad sino que ni siquiera supiera lo que es una función definida a trozos.

CONCLUSIONES RESPECTO A LA ENSEÑANZA DE LA DERIVADA DE UNA FUNCIÓN

El concepto de derivada de una función en un punto es, según nuestra experiencia

y los resultados de la investigación, el más desconocido por los alumnos tras su enseñanza. La concepción que adquieren, a lo sumo, es la de la pendiente CDP (identifican la derivada de la función en un punto con la pendiente de la recta tangente), aunque se vuelve a producir un deslizamiento hacia la algebrización del concepto; el alumno es capaz de resolver problemas más o menos complicados sobre el cálculo de ecuaciones de rectas tangentes mediante técnicas aprendidas pero es difícil que entiendan realmente lo que construyen y sean capaces de asociar la idea de variación con la de pendiente de la recta tangente.

La algebrización del concepto es propiciada en Bachillerato por el hecho de que no sea introducido normalmente –en la asignatura de Matemáticas– hasta el primer trimestre de 2.º, mientras que en la asignatura de Física ya se habrá introducido en 1.º como una herramienta para resolver problemas cinemáticos.

Otro problema que se presenta en la enseñanza del concepto de derivada es la poca atención que se presta a la concepción de razón de cambio CDRC, ya que a pesar de que la mayoría de los manuales introducen el concepto mediante la definición y algunos ejemplos de la tasa de variación media, finalmente este tipo de ejercicio es marginado en los de recapitulación final. Además, como en los exámenes no sólo del profesor sino también en los de las instituciones (se puede observar la ausencia total de este tipo de ejercicios en los exámenes de selectividad) no aparecen situaciones de la concepción, su marginación es casi total.

Finalmente, y no por ello menos importante, la dificultad de la comprensión del concepto de derivada de una función en un punto puede deberse también a la «trasparencia» aparente del concepto de recta tangente. Hemos podido constatar las concepciones erróneas, no sólo previas sino incluso posteriores a la enseñanza de la derivada, que los alumnos poseen sobre la recta tangente a una curva. Ningún manual hace un estudio sobre las tangentes. Resulta paradójico que el problema fundamental que condujo históricamente al concepto de derivada no sea abordado por los manuales, y es más, sea dado por sabido en el estudiante, es decir, como noción transparente para el estudiante.

LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Como en todo trabajo de investigación, a lo largo de la evolución del mismo aparecen factores y condicionantes que aconsejan efectuar una reorientación de su desarrollo. En el caso de este proyecto, han sido varios los factores que han influido en su elaboración definitiva, aunque de todos esos factores ha sido la propia formación, continuada sin duda, de los investigadores el que más puede haber condicionado algunos de los pasos dados en este sentido.

La investigación se ha desarrollado a lo largo de tres cursos, 1997-98 a 1999-2000, habiéndose estudiado los conceptos de límite, continuidad y derivada. Aunque se eligieron estas nociones por las básicas del Análisis Matemático, es obvio que un análisis profundo –como así lo requiere todo trabajo serio de indagación– de esos conceptos supone un planteamiento a largo plazo que, en tres cursos, ha sido imposible lograr. En consecuencia, una primera limitación en el desarrollo del proyecto es que si bien se analizan en toda su extensión el límite, la continuidad y la derivada, en la integral se realizan solamente determinados planteamientos parciales.

Una segunda limitación ha sido el trabajo con los grupos de estudiantes a los que se aplicó el cuestionario. Si bien se contaba con 30 alumnos en cada uno de los dos grupos analizados, únicamente hemos podido contar con 18 en Bachillerato

y 15 en Universidad. Las razones de ello es que como sólo ese número de sujetos cumplían la condición de haber realizado pretest y postest a la vez, y obviamente se han aplicado escrupulosamente las condiciones metodológicas de la investigación, se dan los resultados obtenidos con ese número de individuos, aun a costa de la cuestión de la generalidad de los resultados. Además, como se trata de un estudio cualitativo consideramos que son las aportaciones teóricas que se efectúan en el proyecto las que han de servir fundamentalmente a los futuros investigadores.

Hemos de llamar la atención sobre un fenómeno didáctico cada vez más frecuente, lo que hemos denominado «fracaso escolar residual», consistente en que de los 30 alumnos que pueden formar un grupo de Matemáticas, únicamente unos cuantos estudiantes son los que verdaderamente siguen el curso hasta el final, lo cual limita *per se* toda investigación en el campo de la Didáctica de las Matemáticas.

Dado que se está trabajando en el seno de un Grupo de Investigación GIEAMJA (Grupo de Investigación y Enseñanza del Análisis Matemático de Jaén), habrá una continuidad natural en el desarrollo de la investigación, de tal forma que la idea es completar en el futuro el campo conceptual de los procesos infinitesimales en cuanto a su enseñanza-aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

ARTIGUE, M.: «L'évolution des problématiques en didactique de l'Analyse», en *Recherches en Didactique des Mathématiques,* vol. 18, 2 (1998), pp. 231-262.

AZCÁRATE, C.: *La velocidad: introducción al concepto de derivada.* Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, 1990.

BESSOT, D. y col.: *Aux origines du calcul infinitésimal. Comprendre les mathématiques par les textes historiques,* IREM - Histoire des Mathématiques, Ellipses, 1999.

BLÁZQUEZ, M. S.: *Noción de límite en Matemáticas aplicadas a las ciencias Sociales.* Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid, 2000.

BROUSSEAU, G.: *Théorisation des phénomènes d'enseignement des Mathématiques.* Thèse d'Etat ès Sciences. Université Bordeaux I, 1986.

CAJARAVILLE, J. A.: *Evaluación del significado del Cálculo Diferencial para estudiantes preuniversitarios. Su evolución como consecuencia de una Ingeniería Didáctica alternativa,* Tesis Doctoral, Universidad de Santiago, 1996.

CAMPILLO, P.: *La noción de continuidad desde la óptica de los niveles de Van Hiele,* Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Valencia, 1999.

CASTELA, C.: «Apprendre avec et contre ses connaissances antérieures. Un exemple concret, celui de la tangente», *Recherches en Didactique des Mathématiques,* vol. 15, 1 (1995), pp. 7-47.

CHEVALLARD, Y.: *La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné,* Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

CHEVALLARD, Y.; BOSCH, M. y GASCÓN, J.: *Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje,* Barcelona, Hersori Editorial, 1997.

CONTRERAS, A.; LUQUE, L.; ORDÓÑEZ, L.; ORTEGA, M. y SÁNCHEZ, C.: «La enseñanza de la continuidad de una función en el primer curso de Universidad. Una metodología de análisis de análisis de manuales en cuanto a concepciones y obstáculos. Aplicación a un manual», en *Actas de las IX Jornadas Nacionales de Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas (JAEM),* Lugo, 1999a, pp. 435-438.

— «Una metodología de análisis, en cuanto a los ejemplos que aparecen en los libros de texto, del concepto de límite de una función. Estudio de un manual de primer curso de Universidad», en *Actas de las IX Jornadas Nacionales de Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas (JAEM),* Lugo, 1999b, pp. 438-441.

— «Análisis del concepto de límite de una función en un manual del Bachillerato-LOGSE, referido a la introducción de un concepto», en *Actas de las IX Jornadas Nacionales de Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas (JAEM),* Lugo, 1999c, pp. 506-509.

CONTRERAS, A. y col.: «Concepciones y obstáculos en la noción de derivada. Análisis de un manual de 2.º de Bachillerato-Logse», en *Actas del IX Congreso sobre Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas «Thales»,* San Fernando (Cádiz), 2000a, pp. 113-116.

CONTRERAS, A. y SÁNCHEZ, C.: «Estudio de manuales universitarios de la segunda mitad del siglo XX sobre el concepto de límite de una función, en cuanto a los ejemplos», en *La Enseñanza de las Ciencias: Una perspectiva histórica,* Cuadernos de Historia de las Ciencias 11-1, Universidad de Zaragoza, 2000b, pp. 329-351.

EL BOUAZZOUI, H.: *Conceptions des éleves et des professeurs a propos de la notion de continuité d'une fonction,* PHD, Université de Bordeaux I, 1988.

FONT, V.: *Procediments per obtenir expressions simbóliques a partir de gràfiques aplicacions a les derivades,* Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona, 1999.

FOX, D. J.: *El proceso de investigación en Educación,* Pamplona, Edunsa, 1981.

GASCÓN, J.: «Evolución de la Didáctica de las Matemáticas como disciplina científica», *Recherches en Didactique des Mathématiques,* vol. 18, 1 (1998), pp. 7-34.

GASCÓN, J. y FONSECA, C.: «Reconstrucción de las Organizaciones Matemáticas en las Instituciones Didácticas», en *Actas del XIV Seminario Interuniversitario de Investigación en Didáctica de las Matemáticas (SI-IDM).* Cangas de Marazzo (Pontevedra), 2000, pp. 1-25.

GODINO, J. D. y BATANERO, M. C.: *Significado y comprensión de los conceptos matemáticos,* Departamento de Didáctica de las Matemáticas, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada (en prensa), pp. 1-20.

GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D.: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa,* Madrid, Morata, 1998.

HAUCHART, CH. y ROUCHE, N.: *L'enseignement de L'Analyse aux d'ébutants,* Louvain-la-Neuve, Academia-Erasme, 1992.

HUBERMAN, A. M. y MILES, M.: «Data management and analysis methods», en N. K. DENZIN y Y. S. LINCOLN (Eds.): *Handbook of cualitative research,* London, Sage Publications, 1994, pp. 428-444.

KILPATRICK, J.: «Valoración de la investigación en Didáctica de las Matemáticas: más allá del valor aparente», en *Investigación y Didáctica de las Matemáticas,* Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1996, pp. 31-48.

PÉREZ, G.: *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes.* Madrid, La Muralla, 1994.

SÁNCHEZ, C.: *Estudio estadístico sobre le proceso de enseñanza-aprendizaje de la noción de límite de una función.* Tesis Doctoral, Universidad de Granada, 1997.

SÁNCHEZ, C. y CONTRERAS, A.: «Concepciones de los alumnos de COU en torno a la noción de límite de una función», en *Actas de las VII Jornadas para el Aprendizaje y la Enseñanza de las Matemáticas «Thales»,* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 1995a, pp. 227-240.

— «Epistemología del concepto de límite. Análisis de manuales», en *Actas de las VII Jornadas para el Aprendizaje y la Enseñanza de las Matemáticas,* Madrid, 1995b, pp. 1-10.

— «Evolución del concepto de límite de una función, respecto a su introducción, en manuales universitarios (1950-1970)», en *Actas de las VIII Jornadas Nacionales para el Aprendizaje y la Enseñanza de las Matemáticas (JAEM),* Salamanca, 1997, pp. 485-489.

— «Análisis de manuales a través del tratamiento didáctico dado al concepto de límite de una función: Una perspectiva desde

los obstáculos», *Enseñanza de las Ciencias,* 17, 1 (1998), pp. 73-84.

— «Un estudio sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la noción de límite de una función en diplomaturas de escuelas técnicas», en *El futuro del Cálculo Infinitesimal,* México, Grupo Editorial Iberoamérica, 2000a, pp. 375-390.

— «Un estudio sobre la noción de límite de una función a través del análisis de manuales de los siglos XIX y XX», en *El futuro del Cálculo Infinitesimal,* México, Grupo Editorial Iberoamérica, 2000b, pp. 211-232.

SCHUBRING, G.: «Essais sur l'histoire de l'enseignement des Mathématiques», *Recherches en Didactique des Mathematiques,* 5, 3 (1985), pp. 343-385.

— «On the methodology of Analysing Historical Textbooks: Lacroix as texbook Author», *For the Learning of Mathematics,* 7, 3 (1987), pp. 41-51.

— *Analysys of Historical Textbooks in Mathematics,* Departamento de Matemática, PUC do Rio de Janeiro, 1997.

SIERPINSKA, A.: «Obstacles epistemologiques relatifs a la notion de limite», *Recherches en Didactique des Mathématiques,* vol 6, 1 (1985), pp. 5-67.

— «Humanities students and epistemological obstacles related to limits», *Educational Studies in Mathematics* 18 (1987), pp. 371-397.

— «Some remarks on undertanding in mathematics», *For the Learning of Mathematics,* vol. 10 (1990), pp. 24-36.

— *Some remarks on undertanding in mathematics,* Versión del trabajo de 1990 presentado al *Canadian Mathematics Education Study Group,* Vancouver, 1991.

— *La compréhension en mathématiques,* in Boeck & Larcier, S.A. (ed.), París, Bruxelles, 1997.

TALL, D.: «The Psychology af Advanced Mathematical Thinking», en DAVID TALL (Ed.), *Advanced Mathematical Thinking,* Dordrecht, Kluiwer, pp. 3-21.

— «Functions and Calculus», en J. ALAN BISHOP and als. (Eds.), *International Handboock Mathematics,* Kluwer Academic Publishers, 1996, pp. 289-325.

WEBER, J.: *Basic content analysis,* Newbury Park, California, Sage University Press, 1986.

WENZELBURGER, E.: «Introducción de los conceptos fundamentales del Cálculo diferencial e integral - Una propuesta didáctica», *Educación Matemática,* vol. 5, 3 (1995), pp. 93-12.

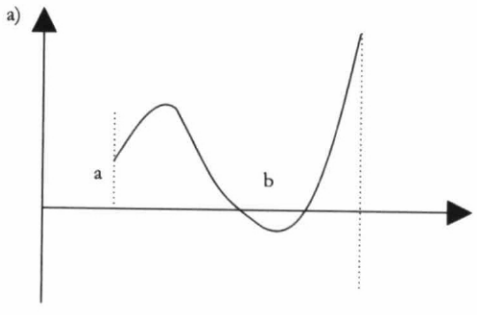
ANEXO

Cuestiones sobre la continuidad

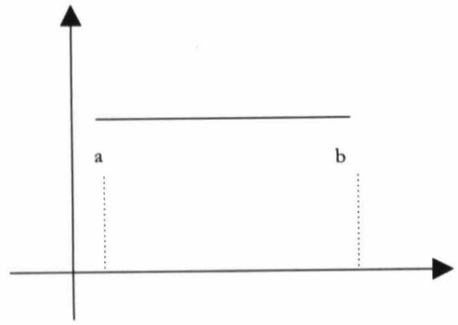
Cuestión 1.–Imagina que tienes que explicar a un compañero lo que significa que una función sea continua en un punto x=a.

i) Escribe detalladamente como lo harías.
ii) Usa los ejemplos que creas convenientes para ayudarte en la anterior explicación.

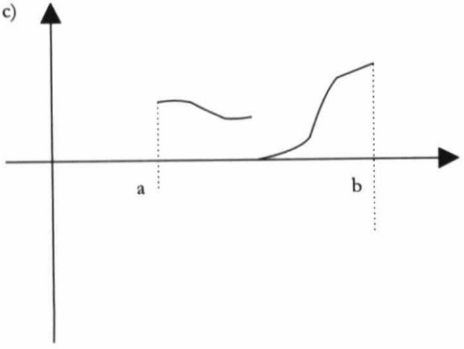
Cuestión 2.–En las gráficas siguientes: a, b, c, d, e, f y g, señala con (sí) debajo de las que creas que representan a funciones continuas en el intervalo [a,b]. Igualmente, señala con (no) las que creas que no lo son. Acompaña tu respuesta con una explicación.



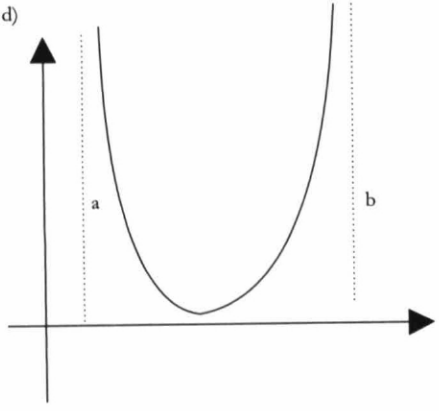
b)



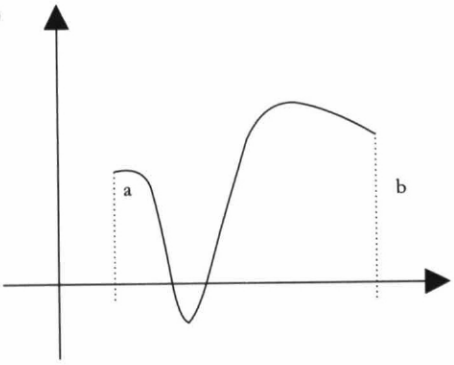
c)



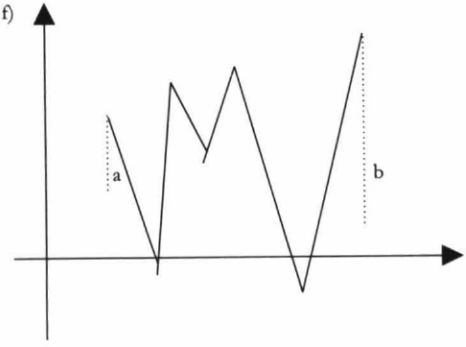
d)



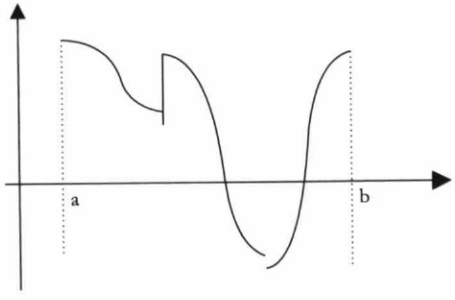
e)



f)



g)



Cuestión 3.– Dada la función f(x) de R en R: ¿Es continua en R? ¿Por qué?

$$f(x) = \begin{cases} 2x-1, & \text{si } x < 1 \\ x^2, & \text{si } 1 \le x \le 3 \\ 4x+2, & \text{si } x > 3 \end{cases}$$

Cuestiones sobre la derivada

Cuestión 1.–Imagina que tienes que explicar a un compañero lo que significa que una función sea derivable en un punto x = a.

1.º) Escribe brevemente cómo lo harías.
2.º) Utiliza los ejemplos que creas convenientes.

Cuestión 2.–Dada la función

$$\begin{cases} x^2; x \leq 2 \\ 2x; x \succ 2 \end{cases}$$

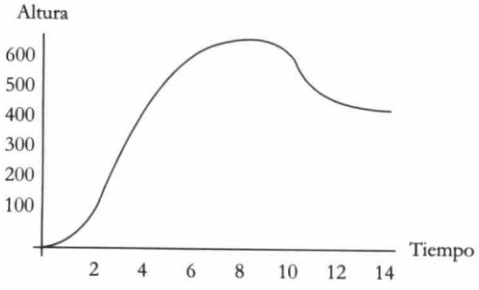
¿es derivable esta función en R? Indica las razones por las que crees que es derivable o no.

Cuestión 3.–Una enfermera controla la temperatura de un paciente y registra los resultados en la tabla siguiente:

Horas	15:00	16:00	17:00	18:00	19:00	20:00	21:00	22:00	23:00
Temp.	36°	37°	37,2°	37.8°	37,9°	40°	40°	40°	37,5°

a) ¿Cuál es el cambio de temperatura entre las 16:00 y 17:00 horas, las 19:00 y las 22:00, y, las 22:00 y las 23:00?
b) Trazar la curva de fiebre del paciente.
c) Calcular la tasa de variación media o cociente incremental entre las 15:00 y las 23:00 horas para intervalos de una hora.
d) Hacer una gráfica con los valores obtenidos en c.

Cuestión 4.–La gráfica siguiente representa la altura de un avión respecto al tiempo.



a) ¿Qué es mayor: la altura a los 2 segundos o la altura a los 7 segundos? Indica las razones de tu contestación.
b) ¿Qué es mayor: la velocidad del avión a los 2 segundos o la velocidad a los 7 segundos? Indica las razones de tu contestación.

LOS MAPAS PRECONCEPTUALES COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN INFANTIL

ROSARIO MÉRIDA SERRANO (*)

RESUMEN. El artículo aporta una revisión teórica respecto a la interacción entre iguales y los beneficios sociocognitivos que de ella se derivan. Nos presenta el resultado de diversas investigaciones situadas en tres perspectivas teóricas: la teoría piagetiana, cuyo constructo de análisis es el conflicto sociocognitivo; la teoría vygotskiana centrada en el concepto de intersubjetividad y la perspectiva sociolingüística cuyo eje de investigación gira en torno al análisis del discurso. A partir de estas aportaciones se analizan los datos recogidos en una investigación con alumnado de Educación Infantil, concretamente de cinco años, mientras trabajan en la construcción compartida de mapas preconceptuales consensuados.

ABSTRACT. The article offers a theoretical revision with respect to the peer interaction process and the sociocognitive benefits derived from it. I present the results of a number of studies that are based on three theoretical perspectives: Piagetian theory, whose analytical construct is sociocognitive conflict, Vygotskian theory, which is centred on the concept of intersubjectivity, and the sociolinguistic perspective, whose axis of investigation revolves around discourse analysis. On the basis of these contributions we analyse the data gathered in the course of a study of pupils at the elementary education level, specifically five-year-olds, while they were working in the shared construction of preconceptual consensual maps.

INTRODUCCIÓN

En este artículo presentamos una investigación desarrollada en un aula, en la que analizamos el proceso de interacción que se produce en el transcurso de una actividad cooperativa protagonizada por alumnas y alumnos de cinco años. El alumnado participa en la elaboración conjunta de un mapa preconceptual, y las exigencias de la tarea les obligan a negociar los significados que van incluyendo, a realizar un reparto equitativo del trabajo, así como a emplear un discurso para aproximar sus marcos de referencia.

El objetivo de la investigación es, por una parte, dilucidar si los mapas preconceptuales de grupo pueden ser considerados

(*) Universidad de Córdoba.

como el resultado de la puesta en práctica de una actividad cooperativa; por otro lado profundizar en el análisis de los mecanismos de negociación de significados que se producen en el seno del grupo, con el fin de valorar los beneficios sociocognitivos que puede conseguir el alumnado.

Nos apoyamos en un marco teórico integrador en el que destacan las aportaciones de tres enfoques: la perspectiva piagetiana, la perspectiva vygotskiana y el enfoque sociolingüístico. Situándonos en una posición integradora diseñamos una intervención didáctica en la que partimos de los aprendizajes adquiridos en otra fase previa de esta investigación, y que capacitan al alumnado para utilizar autónomamente los elementos formales de la técnica de mapas preconceptuales. Es decir, una vez que el alumnado domina los aspectos formales de los mapas preconceptuales y está en condiciones de realizarlos de forma personal, se introduce la modalidad de mapas preconceptuales de grupo y/o consensuados.

Desde una perspectiva etnográfica, y asumiendo el doble papel de investigadora y docente, voy registrando mediante observaciones en vivo y videos el discurso que manifiesta un grupo de cuatro alumnos durante los procesos de negociación que experimentan en el transcurso de su actividad compartida. Recogemos sus manifestaciones orales durante seis sesiones de trabajo y posteriormente analizamos sus discursos basándonos en una adaptación de las modalidades de interacción sociocognitiva que nos ofrecen Roselli, Gimelli y Hechen (1988, 1995).

El análisis de sus discursos nos permite, mediante un procedimiento inductivo y deductivo, ir diseñando un sistema de categorías que se ajustan al máximo a la naturaleza de los datos. Estas categorías nominales son transformadas en ordinales para poder aplicarle el estadístico «F» de Friedman, el cual nos permite confirmar la significatividad de los datos, y nos evidencia la evolución que experimenta el tipo de interacción que el alumnado desarrolla a lo largo de la investigación. Tras esta primera aproximación cuantitativa a los datos, abordamos un segundo proceso de análisis de corte cualitativo, en el que indagamos los procedimientos de negociación que pone en juego el alumnado. De este modo confirmamos la tesis que afirma que el alumnado de cinco años puede participar en un escenario cooperativo obteniendo beneficios a nivel conceptual, lingüístico y social.

CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

Las investigaciones realizadas durante las dos últimas décadas muestran claramente que la relación entre iguales puede incidir de forma decisiva en aspectos como la adquisición de competencias y destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización progresiva del punto de vista propio, el nivel de aspiración, el rendimiento escolar y el proceso de socialización en general (Coll y Colomina, 1990).

La interacción entre iguales puede ser enfocada desde múltiples esquemas teóricos, entre los que destacamos: el papel del *conflicto sociocognitivo* que nos aporta la psicología social genética; el concepto de *intersubjetividad* que nos presenta la teoría vygotskiana y los procedimientos de negociación discursiva que nos ofrecen los trabajos sociolingüísticos.

PERSPECTIVA PIAGETIANA: EL CONFLICTO SOCIOCOGNITIVO

La teoría piagetiana nos indica que los procesos de interacción entre iguales reportan beneficios sociales y cognitivos a los sujetos implicados en la medida en que se confrontan perspectivas egocéntricas

moderadamente discrepantes. El conflicto sociocognitivo se produce al enfrentarse puntos de vista diferentes entre personas que participan en una actividad compartida (Miller, 1987).

El conflicto sociocognitivo contribuye a modificar los esquemas de pensamiento de los participantes en la actividad compartida, al tiempo que ayuda a desarrollar habilidades sociales siempre que se respeten unos requisitos previos. Doise, Mugny y Perret-Clermont (cit. en Fernández Berrocal, P. y Melero Zabal, M.ª A., 1995, p. 19) afirman que la interacción para contribuir al desarrollo de los participantes debe respetar las siguientes condiciones: que la interacción ocurra durante la fase de elaboración de los conceptos; es indispensable la comunicación verbal durante la interacción, y la estructura del grupo (jerarquizada o descentralizada) tiene un efecto diferente que depende del nivel inicial de los sujetos.

En esta investigación se respetan todos los requisitos mencionados –cooperan en la construcción y negociación de preconceptos mediante una interacción verbal en el seno de un grupo descentralizado–, pero partimos de que el conflicto sociocognitivo es condición necesaria, aunque no suficiente (Piaget, 1990) para que se produzca el avance cognitivo. Consideramos que el conflicto sociocognitivo es un mecanismo que no excluye la existencia de otros tipos de interacción. Compartimos con Granot (1993) y Fernández (1992) la afirmación de que existen muchos mecanismos de interacción que afectan a nuestros procesos sociocognitivos a través de diversos procedimientos y en distintas direcciones. Por ello resulta necesario complementar este primer constructo teórico con las aportaciones de otros enfoques.

Perspectiva vygotskiana e intersubjetividad

La teoría de Vygotski está construida sobre la premisa de que no se puede entender el desarrollo individual sin hacer referencia al medio social, tanto institucional como interpersonal, en el que el niño está inmerso. Subraya la canalización del pensamiento individual mediante instituciones sociales y tecnologías desarrolladas sobre la historia social (como escolarización, capacidad para leer y escribir, sistemas matemáticos y estrategias mnemotécnicas).

De estas afirmaciones se deriva la importancia clave que desempeña el concepto de *mediación*, cuya significación se centra en que lo social no se convierte directamente en individual, sino que pasa por un enlace, una «herramienta psicológica». Dicho enlace mediador es el «signo», siendo las palabras el ejemplo principal de este enlace en la teoría de Vygotski (1977).

Nos centramos, dentro de la interacción entre iguales, en el análisis del concepto de *intersubjetividad,* concibiéndola como la comprensión conjunta de un tema por parte de personas que trabajan juntas y que tienen en cuenta tanto los puntos de vista de una como los de la otra (Tudge y Rogoff, 1995). Forman nos presenta el concepto de *regulación interpsicológica* (Forman y Kraker, 1985; Forman, y Cazden, 1985 y Forman, 1989), como el intento de coordinar los puntos de vista y construir hipótesis para llegar a una solución conjunta (Forman, 1989). Forman, situada en una perspectiva vygotskiana, señala que la intersubjetividad es un proceso que tiene lugar a través de las personas. Igualmente clarificadoras resultan las profundizaciones sobre el concepto que nos sugieren Murray y Trevarthen, 1985; Trevarthen, 1988 y Wertsch, 1989. Por su parte, Méndez y Lacasa (1995) señalan que las personas llegan a cooperar a través de la creación de un mundo de significados compartidos que es, en último extremo, el resultado de un proceso de desarrollo.

Desde esta perspectiva, el debate y el compartir puntos de vista puede ser uno

de los factores cruciales en la ayuda del desarrollo (Mugny y Doise 1978; Mugny, De Paolis y Carugati, 1984 y Damon y Phelps, 1989). Por tanto, pretendemos descubrir si los mapas preconceptuales de grupo contribuyen a crear situaciones de aprendizaje en las que se aproximan los marcos referenciales de los distintos participantes. Tratamos de indagar sobre los procesos de construcción compartida de significados y preconceptos que se desarrollan al elaborar un solo mapa como soporte que representa las aportaciones de todo el grupo.

Podemos comprobar, por tanto, cómo la concepción piagetiana y de Vygotski respecto a la interacción entre iguales difiere sensiblemente, ya que mientras para Piaget el foco central de investigación y desarrollo es el individuo, influenciado por el contexto social en el que se enmarca, los vygotskianos mantienen la hipótesis de que el desarrollo no avanza hacia la socialización, sino hacia la conversión de las relaciones sociales en funciones mentales (Vygotski, 1979). Fruto de estas disensiones teóricas previas surgen enfoques, investigaciones e interpretaciones diferentes; por ello, mientras que los piagetianos centran sus esfuerzos en el «conflicto sociocognitivo» como factor principal en el desarrollo cognitivo de la interacción entre iguales; los partidarios de la teoría de Vygotski mantienen que la apropiación por parte del individuo de lo practicado en la interacción social implica una transformación activa. Tanto lo que era social como lo que era interno pasa por un proceso de transformación dialéctica hasta convertirse en algo cualitativamente nuevo (Tudge y Rogoff, 1995).

A modo de conclusión, podemos afirmar que pese a las diferentes perspectivas teóricas, existe un punto de convergencia respecto a las investigaciones sobre interacción entre iguales: la importancia crucial que tiene la capacidad de cada interlocutor/a para entrar en el marco de referencia del otro/a e intentar encontrar, de forma conjunta, solución a los problemas.

Perspectiva sociolingüística

Los trabajos sociolingüísticos tienen el objetivo común de explorar sistemáticamente los acontecimientos diarios de la vida del aula tal como son interpretados por los participantes en sus interacciones sociales y las formas en que los participantes usan el lenguaje para negociar la vida cotidiana en las aulas (Green y Weade, 1987). Desde este marco conceptual, la educación se concibe como un proceso interactivo y las aulas como contextos comunicativos específicos, defendiendo que el discurso es el aspecto más importante a través del cual se vertebra todo el proceso educativo que tiene lugar en ellas (Wells, 2000).

A continuación presentamos una síntesis de las investigaciones más representativas desde la perspectiva sociolingüística, las cuales nos revelan datos de interés sobre la interacción entre iguales que nos sirven como referente para el diseño de esta investigación.

Muy interesante resulta el trabajo de Genishi y Di Paolo (1982), basado en uno anterior de Eisenberg y Garvey (1981), que analiza las discusiones que las niñas/os tienen en el marco natural de una escuela infantil «informal», indagando los tipos de discursos emitidos, las inferencias que se pueden extraer respecto al aprendizaje y conocimiento de los interlocutores y la estructura que los caracteriza.

Otra línea de investigación destacable es la promovida por Barnes (1976) y Barnes y Todd (1977), las cuales se centran en comprender y estimular la exploración y negociación de significados que se produce en el seno de los grupos cooperativos, cuando las alumnas y alumnos ponen sobre la mesa y discuten sus opiniones divergentes sobre temas de relevancia para

ellos. Por su parte, Cowie y Rudduck (1988) señalan las dificultades que nos podemos encontrar al introducir en las aulas los grupos de discusión, teniendo en cuenta la historia escolar previa que ha acostumbrado a las alumnas/os a la pasividad, heteronomía y desconfianza en sus propios pensamientos y creencias y en la falta de validez de sus experiencias cotidianas, que les lleva a sentir como una amenaza que nadie dotado de autoridad les indique la respuesta «correcta».

Para finalizar queremos aludir al trabajo de Corsaro (1981), por la similitud que presenta respecto a esta investigación. En ambos casos el/la investigador/a penetra como observador/a participante, durante un curso entero en el mundo social de los propios niños y niñas de Educación Infantil, sin distorsionarlo, pero al mismo tiempo teniendo la oportunidad de captarlo en toda su profundidad.

REQUISITOS DE LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Partimos de que no todas las situaciones de interacción entre iguales producen un avance cognitivo. Teniendo en cuenta la edad de nuestro alumnado (cinco años) y la limitada capacidad para la interacción sociocognitiva que aún manifiestan, hemos de organizar detenidamente la tarea de aprendizaje, con el fin de que posea una estructura que potencie y favorezca al máximo la interdependencia de los implicados. En este sentido son interesantes las aportaciones que nos presentan Echeíta (1995) y Onrubia (1997) y que nos indican que existen una serie de requisitos que hay que tener en cuenta en el diseño de situaciones de aprendizaje cooperativo, en los que parece existir consenso suficiente (Johnson y Johnson, 1989; Slavin, 1983 y Echeíta, 1995).

El primer requisito hace referencia a la existencia de una *tarea grupal,* es decir, de una meta específica que los distintos alumnos que trabajan conjuntamente deben alcanzar como grupo. Por tanto, la situación debe implicar no sólo hacer cosas juntos, sino afrontar y resolver una cierta tarea o problema común, y como consecuencia aprender algo juntos. En este sentido, que el alumnado hable o intercambie ideas, o incluso que puedan ayudarse en un momento dado, no basta para definir un escenario cooperativo si en último término cada una/o de ellas/os está trabajando en su propia tarea y puede completarla independientemente de la aportación de los otros. Estaríamos ante lo que denominamos como yuxtaposición de perspectivas individuales adheridas, caracterizado por tratarse de un producto conjunto pero no cooperativo.

El segundo de los requisitos es que la resolución de esta tarea o problema común se produce si, y sólo si, existe la contribución de todos y cada uno de los participantes, de manera que la responsabilidad grupal en relación con la meta que hay que alcanzar descansa, se apoya y se construye sobre la responsabilidad individual de cada alumno. Las conclusiones de las revisiones de Slavin (1983) nos pueden ayudar a clarificar la importancia de la *interdependencia* respecto a la efectividad de los métodos cooperativos:

- La estructura de la actividad no debe estar subdividida o repartida entre los miembros sino que todos ellos han de acometerla conjuntamente.
- Ha de haber recompensas idénticas para todos los miembros del grupo y no centradas en individuos concretos.
- Las recompensas se han de administrar en función del rendimiento individual de los sujetos que forman el grupo y no basándose en una medida del rendimiento global del grupo.

- A todas/os se les han de ofrecer las mismas posibilidades para hacer sus particulares aportaciones al éxito del equipo.

Un tercer aspecto que hay que tener en cuenta es que el *grupo disponga de recursos suficientes* para mantener y hacer progresar su propia actividad, tanto desde el punto de vista de la regulación de las relaciones interpersonales entre los distintos miembros, como en lo relativo al desarrollo y realización de la tarea planteada (Rué, 1998).

La cuarta dimensión que influye en la eficacia del aprendizaje cooperativo es *la distribución y asignación de papeles a los alumnos.* Según Onrubia (1997) parece claro que la asignación de papeles puede contribuir tanto a la delimitación de una tarea común para el conjunto de miembros del grupo, como a la especificación de responsabilidad y la contribución individual de cada miembro, y puede suponer también una forma de aumentar los recursos del alumnado para regular y hacer progresar la actividad.

La siguiente perspectiva que se debe tener en cuenta es el *nivel de elaboración de las aportaciones* de los distintos miembros del grupo. Coll y Colomina (1990) sugieren que se trata de uno de los factores determinantes en las actividades cooperativas. Otras investigadoras como Forman (1992) señalan que la capacidad para establecer referentes comunes y construir significados compartidos en las actividades cooperativas depende, en gran medida, de la intersubjetividad o «regulación interpsicológica» que el grupo logra conseguir. Es decir, comprender y ser comprendido por el interlocutor posibilita que existan incursiones entre marcos de referencia personales, que pueden converger en una aportación bipartita nueva, concebida como síntesis de ambas perspectivas.

Por último señalar que, tanto la *estructura de la tarea* propuesta como el *papel del profesor* a lo largo de la actividad, son dos dimensiones que influyen directamente en la calidad de la propuesta interactiva (Castelló, 1998). De esta forma, resultan muy positivos los andamiajes que ofrece el profesorado (tanto directamente como mediante instrumentos o indicaciones escritas), en la fase de planificación y diseño de la tarea, comentando y valorando los progresos del grupo, durante su desarrollo en una fase específica, proporcionando asesoramiento para la valoración del trabajo y, en el momento de la evaluación, ayudando al alumnado para que ponga en marcha una serie de procesos de reflexión conjunta sobre sus mecanismos de cooperación.

LOS MAPAS PRECONCEPTUALES CONSENSUADOS EN LA INFANCIA

El proceso de desarrollo de las representaciones, habilidades y comportamientos necesarios para una realización fluida de las interacciones cooperativas puede llevar años de trabajo y regulación (Wertsch, 1985). Por ello, para favorecer la interacción entre las niñas y niños debemos diseñar, desde las edades más tempranas, situaciones de aprendizaje cooperativo que permitan al alumnado discutir, relacionarse y contrastar sus puntos de vista. Se ha de intentar que la aparición de conflictos provoque la búsqueda de conceptos y modelos de razonamiento más adecuados y a la vez más consensuados.

Los mapas preconceptuales son el resultado de adaptar los mapas conceptuales ideados por Novak y Gowin (1988) al momento evolutivo y a las capacidades del alumnado de Educación Infantil. Supone una modificación en los elementos formales de la técnica al transformarse los conceptos en preconceptos expresados a nivel gráfico simbólico, las palabras-enlace escritas en nexos orales y los niveles de jerarquización se limitan cuantitativamente y se organizan adjudicándole su ordinal correspondiente y atribuyéndole un color determinado (Mérida, 1999).

FIGURA I

Mapa preconceptual de grupo



Una vez que el alumnado es capaz de realizar mapas preconceptuales a nivel personal de forma autónoma les proponemos que realicen mapas preconceptuales consensuados.

Los mapas preconceptuales consensuados los concebimos como una *estrategia de aprendizaje, desarrollada por grupos de tres o cuatro niñas y niños, de diferente nivel de habilidad y capacidad, cuya tarea consiste en elaborar un mapa preconceptual que recoge las aportaciones de todos los miembros en un esquema común, representativo de las distintas aportaciones.* Por tanto, se trata de un mapa preconceptual que es construido con las sugerencias de todos los componentes del grupo. Los distintos elementos del mapa, es decir, los conceptos, palabras-enlace y niveles de jerarquización han de ser negociados entre todos los participantes antes de ser plasmados en el mapa. Por ello, la discusión, la confrontación y el debate son dimensiones imprescindibles, de carácter previo, a la formalización del esquema definitivo.

¿CÓMO TRABAJAR LOS MAPAS PRECONCEPTUALES CONSENSUADOS EN EDUCACIÓN INFANTIL?

No existen muchos trabajos sobre mapas conceptuales en Educación Infantil, a excepción de Pérez Cabaní et al. (1992); Pérez Cabaní (1999); Ontoria et al. (1991, 1997); Falgás Isern (1999) y Mérida (1991, 1995, 1999 y 2000). En otras etapas educativas la aplicación de mapas consensuados se trabaja respetando las siguientes fases: realización

de un mapa individual sobre un contenido común por parte de cada miembro, discusión y puesta en común de las diferentes aportaciones personales y elaboración de un mapa que recoge los aspectos comunes que gozan de mayor consenso por parte del grupo (Novak y Gowin, 1988; Ontoria et al., 1997 y Escofet, 1999). En Educación Infantil consideramos que es importante, dentro de la estructura de la tarea, incrementar al máximo el nivel de interdependencia entre los participantes del grupo. Por ello, modificamos la estructura mencionada previamente sustituyéndola por:

- *Negociación y elección argumentada del contenido sobre el que van a realizar el mapa.*

Coordinador: «Yo lo voy a hacer de los tractores».

Jesús: «Sí, vale de los tractores» –responde Jesús.

Las niñas se miran entre ellas, y de forma tímida (débil tono de voz) dicen:

M.ª José: «A mí de este tema no me gusta. Yo no sé de los tractores».

Sesión 9.ª, grupo 2 (Fase inicial)

Podemos comprobar que la elección del contenido de los mapas es el primer elemento que favorece la disensión y la oposición de puntos de vista subjetivos. En las primeras sesiones de trabajo la existencia de preferencias diferentes, en cuanto a la elección del contenido del mapa, provoca incluso la ruptura del grupo. Sin embargo, a medida que avanzan las sesiones de trabajo se van transformando las actitudes de resistencia y abandono prematuro de la tarea colectiva por mecanismos de discusión que, mediante una argumentación razonada, tratan de persuadir la opinión del resto de compañeros.

- *Elección de un coordinador, cuyas funciones son las de integrar distintas aportaciones e incentivar la participación de todos.*

En las primeras sesiones se observan ciertos desajustes en la figura de los coordinadores, al asumir una actitud muy egocéntrica:

Coordinador: «Pues lo tienes que hacer, porque tú también tienes que poner algo, porque el mapa es de todos... y además yo soy el coordinador y digo qué tenéis que hacer, para eso soy el coordinador... si no se lo digo a la seño...».

Sesión 9, grupo 2 (Fase inicial)

En el pasaje transcrito podemos comprobar que el coordinador asume un papel de autoritarismo, basándose en la coacción para imponer sus criterios, más que en el diálogo razonado. Al revisar los datos de esta primera sesión de trabajo, tanto la maestra-colaboradora como la propia investigadora, coincidimos en negociar con el alumnado las funciones que deben desempeñar los coordinadores, así como su proceso de elección. El alumnado está de acuerdo en que cada equipo vote qué niño o niña es su coordinador. La actitud autoritaria, a lo largo de las sesiones se modifica por la asunción de dos competencias fundamentales: cuidar de que el reparto de la tarea se distribuya equitativamente entre todos los implicados y responsabilizarse de la calidad del mapa grupal, velando por la implicación y aportación adecuada de cada miembro.

- *Exposición oral de los conocimientos, actitudes y experiencias referidas al tema seleccionado.*

Texto extraído de la observación al grupo n.º 2, en la sesión 10.ª, durante la elaboración del mapa de «La Romería»:

M.ª Ángeles: «Pues yo no voy a la Romería porque mi madre no quiere».

Francisco: «¡Qué rollo!, con lo chulo que se pasa... Yo voy siempre y como en el campo con mis padres y mis abuelos y mis vecinos y amigos, y luego me monto en las carrozas...».

M.ª Ángeles: «Pues mi madre dice que la Romería es un pego. Y que la gente que se monta en los caballos se emborrachan y te pillan».

Coordinador: «Pero eso sólo ha pasado un día (se refiere a un año). Dile a tu madre que te lleve y verás como no pasa ná».

Mientras en las primeras sesiones los marcos de referencia y los preconceptos que emplean se alejan entre sí, a medida que transcurren las sesiones de discusión, podemos comprobar que van acercando sus posiciones iniciales. También podemos comprobar que la discrepancia de significados es más significativa en las conversaciones que versan sobre contenidos que pertenecen a un contexto vivencial desarrollado fuera del aula, que a los contenidos curriculares, en los que podemos apreciar bastante homogeneidad. Sus experiencias familiares diversas los sitúan, a cada uno de los componentes de la interacción, en un universo de significados idiosincrásicos diferentes de los que, en ocasiones, les cuesta trabajo salir. Sin embargo, a medida que se ejercitan en la tarea colectiva van desarrollando mecanismos de interacción más perfeccionados, acudiendo a la opinión de un adulto significativo para ellos (padres y maestra) o a sus evidencias perceptivas (lo veo, lo toco...) como procedimientos para dirimir un conflicto.

- *Elección del preconcepto inclusor.*

Coordinador: «Es verdad, venga Francisco vamos a empezar. Yo voy a hacer el círculo rojo y dentro pongo la ermita que significa «La Romería». ¿Sabéis por qué significa la Romería? –dirigiéndose a las niñas–. Porque allí llevan a la Virgen. Yo he estado muchas veces con mi madre».

Sesión 10.ª, grupo 2 («La Romería)

La adquisición de los aspectos formales de la técnica (preconceptos, palabras-enlace y niveles de jerarquización), es una cuestión que en este momento no presenta ningún problema. De forma rutinaria comienzan con la realización del preconcepto inclusor. Consideramos que esta asimilación de los elementos técnicos de los mapas, les permite profundizar más en el debate y la negociación de los preconceptos, resultando en esta fase de la investigación más rico el proceso de interacción oral y consenso que el producto gráfico realizado.

- *Expresión, debate, negociación y consenso de los diferentes preconceptos que integran el mapa.*

Texto extraído de la observación al grupo n.º 2, en la sesión 13.ª, durante la elaboración del mapa «El elefante»:

(...) M.ª Ángeles le pregunta sobre algún otro aspecto a incluir en el mapa, y Jesús intenta recordar «una cosa» que vio en la tele:

Jesús: «¿Ponemos lo que te he dicho antes? Lo de que viven en África y en Asia?».

M.ª Ángeles: «¿Qué es eso?».

Jesús: «Eso son unos sitios que están muy lejos y es donde viven los animales salvajes, es como la selva o el desierto... Mira en El Rubio ¿hay acaso elefantes? Pues están en África y en Asia, que es un montón de lejos y que viven los indios... esos que bailan, y también los leones y las cebras... ¡Ahhh... y cocodrilos!».

Conforme avanzan las sesiones podemos apreciar que las actitudes de conflicto y resistencia cognitiva inicial van dando paso a unas actitudes de acercamiento y complementación de puntos de vista. Como veremos en el análisis de los datos la utilización de un discurso yuxtapuesto, propio de las primeras sesiones, va dejando paso a la utilización mayoritaria de un discurso más consensuado en las últimas. Mientras que al inicio de la investigación los esfuerzos del grupo se centran en ponerse de acuerdo respecto a la elección de un tema y en que el reparto de la tarea sea equitativo, en las últimas sesiones se aprecia la utilización de un discurso colectivo

preocupado por complementar, aunar y consensuar distintas propuestas individuales en una alternativa de grupo.

- *Representación gráfica de los preconceptos por cada uno de los miembros del grupo, rotativamente.*

Texto extraído de la observación al grupo n.º 2, en la sesión 11.ª, durante la realización del mapa «Los gusanos de seda»:

Jesús: «Yo.... ahora me toca a mí. Yo puedo poner (piensa)..., ¡ah! ¡ya lo sé!, yo puedo poner que los gusanos hacen capullos de seda. Sí porque ahora ya hay un montón de capullos que yo los he visto en la caja. ¿Ustedes no habéis visto los capullos que han hecho? Venga que os los voy a enseñar.

- *Una vez que han elaborado su mapa consensuado sobre un folio, lo utilizan como borrador para trasladarlo a un soporte más grande (papel continuo y cartulina), ampliando el tamaño de los preconceptos para formar un* mapa-mural *que decore el aula.*

El reparto equitativo de la tarea es un desafío importante en este momento que genera ciertas controversias:

Texto extraído del proceso de interacción oral del grupo n.º 2, en la sesión 9.ª, sobre «El campo» (el grupo se ha disuelto y por ello sólo aparecen dos miembros):

Jesús: «Uff... ¡yo estoy más cansao!... Es que nuestro mapa es mu grande. ¿Sabes cuántos dibujos tiene? Voy a contarlos (Francisco colabora en el recuento). Uno, dos, tres,... doce. Tenemos doce. Entonces tú tienes que hacer doce y doce .... yo ... (duda).

Coordinador: «¡Anda ya! Yo tengo que hacer la mitad, porque estamos tú y yo. ¿Tú no sabes que la mitad es dos cosas iguales por medio?».

Jesús: «Sí,... ¿pero cuántos hacemos?».

Coordinador: «Yo éste, tú éste (comienza a adjudicar uno a cada uno), yo éste, tú éste... Ahora yo tengo seis ¿y tú?».

Jesús: «Yo seis también».

Coordinador: «Pues ya está, los dos tenemos igual, la mitad. Porque tú has hecho más cosas antes pero ahora lo hacemos iguales».

Podemos comprobar cómo la propia estructura de la tarea genera un nivel de interdependencia entre los miembros del grupo muy elevada. De esta forma, potenciamos la necesidad de participar como requisito implícito a la propia actividad. Al menos, cada uno de los participantes debe realizar la representación gráfica del preconcepto previamente negociado por todos los miembros del grupo.

En este momento surge la cuestión de si podemos considerar propuestas semejantes los mapas conceptuales de grupo y los mapas consensuados. Desde mi punto de vista no, porque al hablar de mapas de grupo estamos indicando que han sido elaborados por un grupo de personas, sin embargo el proceso de trabajo

FIGURA II

Proceso de elaboración de los mapas preconceptuales consensuados



puede responder, o no, a una propuesta cooperativa de aprendizaje. Al referirnos a los mapas consensuados, hacemos alusión a que cada uno de los elementos que contienen, resultan de una síntesis global de las diferentes perspectivas individuales. Es decir, se trata de un mapa que recoge el significado negociado que los distintos miembros del grupo han alcanzado mediante un proceso de confrontación y consenso.

Indudablemente, hemos de tener en cuenta que son procesos de negociación desarrollados por alumnas y alumnos de Educación Infantil, concretamente de cinco años, por lo que se trata de un consenso cualitativamente distinto al practicado por los adultos. Sin embargo, sus argumentaciones, sus procedimientos para poner de acuerdo puntos de vista discrepantes, sus persuasiones verbales, sus instrumentos de convicción, y sus pautas de resolución de conflictos mediante propuestas incipientemente democratizadoras nos manifiestan unos mecanismos de interacción sociocognitiva muy importantes para su desarrollo.

SÍNTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo se enmarca en una investigación más amplia situada en un paradigma de corte cualitativo, concretamente en un enfoque etnográfico. La investigadora se introduce en un contexto natural, es decir, en un aula de Educación Infantil perteneciente al nivel de cinco años, y a través de una observación participante (Hammersley y Atkinson, 1994) registra las interacciones comunicativas del alumnado en el proceso de aprendizaje y construcción de mapas conceptuales adaptados a la etapa de Educación Infantil. Se han desarrollado diecisiete sesiones de trabajo de campo, centrándonos en este artículo solamente en la parte que hace referencia a la actividad cooperativa, es decir, en seis sesiones, concretamente desde la 9.ª hasta la 14.ª

Sujetos

De entre los cinco grupos que conforman el aula y participan en la investigación, seleccionamos al azar el grupo n.º 2, el cual se constituye a partir de criterios de amistad y compañerismo. Pertenecen al aula de 2.º nivel (cinco años) de la etapa de Educación Infantil de un centro público situado en un contexto rural de la provincia de Sevilla. Se trata de un grupo integrado por cuatro miembros (dos niños y dos niñas), los cuales no han tenido ninguna experiencia previa con esta estrategia de aprendizaje ni han trabajado anteriormente con este tipo de agrupamiento.

Interrogantes

- ¿Es capaz el alumnado de cinco años, organizado en pequeños grupos, de trabajar de forma cooperativa?
- ¿Favorece el uso de mapas de grupo (estructura de la tarea), el desarrollo de un marco referencial compartido?
- ¿Qué procesos de negociación son utilizados entre el alumnado?
- ¿Se producen modificaciones en el tipo de interacción manifestada por los miembros del grupo en función de la tarea a resolver?

Diseño de la investigación

Instrumentos de recogida de datos

Se ha empleado una metodología observacional sistemática, utilizando registros en audio, vídeo, triangulaciones con observadoras «en paralelo» (investigadora y maestra del aula), y simultaneando, al menos, cinco instrumentos de recogida de

información en cada una de las sesiones de trabajo. Los instrumentos más significativos, además de los ya mencionados, son el diario de investigación, el análisis de documentos (mapas de grupo), entrevistas a los grupos, y entrevistas a las maestras del equipo docente.

Método de análisis

Empleamos un método analítico procedimental (Rodríguez Gómez; Gil Flores y García Jiménez, 1996) de carácter emergente, que integra unidades de análisis de diferente amplitud. A nivel molar tenemos las secuencias didácticas, las cuales a su vez integran las sesiones de trabajo, entendidas como cada una de las veces que nos desplazamos al campo. A nivel más micro disponemos del trabajo del alumnado, el cual se subdivide en gráfico (mapas) y verbal (discurso personal e interacciones grupales). Para el análisis de las interacciones orales del grupo utilizamos los turnos conversacionales que muestra cada participante y los mensajes que se integran en cada uno de ellos.

TABLA I

Distintos niveles de análisis en función de la amplitud de las unidades de análisis

SECUENCIA DIDÁCTICA	TRABAJO COOPERATIVO
Sesiones de Trabajo **Trabajo del alumnado**	Desde la 9.ª a la 14.ª, ambas incluidas Mapas preconceptuales consensuados Interacciones orales del grupo n.º 2 (Turnos conversacionales y mensajes)

Categorías

El proceso de categorización responde a un proceso inductivo-deductivo. Apoyándonos en las modalidades de interacción sociocognitiva que nos proporcionan Roselli, Gimelli y Hechen (1988, 1995), y respetando la naturaleza y tendencia de los datos construimos el siguiente sistema de categorías para el análisis interactivo de las interacciones orales de grupo, tras un proceso de negociación interjueces (maestra del aula e investigadora).

Debemos especificar que los tres tipos de intervenciones no son conceptuadas como portadoras de igual riqueza de interacción sociocognitiva.

Las intervenciones yuxtapuestas se caracterizan por un mayor individualismo, aislacionismo y una escasa adaptabilidad a las demandas o necesidades del resto de interlocutores. Gráficamente podrían considerarse intervenciones que describen líneas en paralelo entre sí, es decir, que no existe un campo de intersección entre ambas.

Forman parte de las intervenciones yuxtapuestas cinco categorías referidas a la propuesta, información, reparto, ignorancia e imposición de las opiniones de los discentes. Se trata de intervenciones relacionadas más bien con la planificación de la tarea u organización del mapa. Se pueden conceptuar más como aportaciones individuales inconexas, que como patrones de conducta interactivos.

Respecto a las intervenciones interactivas, consideradas cualitativamente más ricas que las anteriores, es conveniente clarificar

TABLA II

Categorías de análisis interactivo

INTERACCIONES ORALES DE GRUPO

INTERVENCIONES YUXTAPUESTAS

1. PRO. Propone una idea nueva.
2. INF. Informa de una situación, sentimiento o acontecimiento.
3. REP. Reparte el trabajo.
4. IGN. Ignora la propuesta o requerimiento del compañero/a.
5. IMP. Impone sus criterios y/o ideas.

INTERVENCIONES INTERACTIVAS

6. AFI. Afirma la propuesta del compañero/a.
7. NIE. Niega la propuesta del compañero/a.
8. PRE. Pregunta al compañero/a.
9. DES. Desprestigia las aportaciones del compañero/a.
10. VAP. Valora positivamente la actitud del compañero/a.
11. VAN. Valora negativamente la actitud del compañero/a.
12. AYU. Ayuda al compañero/a.

INTERVENCIONES CONSENSUADAS

13. COM. Complementa la propuesta del compañero/a.
14. MOD. Modifica la propuesta del compañero/a.
15. SIN. Sintetiza la propuesta del compañero/a.
16. AUN. Aúna criterios dispares.
17. CON. Construyen marcos experienciales comunes.
18. INT. Integran varias aportaciones individuales en una idea compartida.

que acogen siete tipos de intervenciones (afirma, niega, pregunta, desprestigia, valora positivamente, valora negativamente y ayuda al compañero/a), en las que se hace referencia explícita a otro sujeto como parte fundamental de la propuesta. Es decir, la conexión con las demandas de otro individuo caracteriza esta segunda dimensión. Podemos decir que existe una discusión *transactiva* en la que los niños y las niñas realizan puntualizaciones sobre el razonamiento del interlocutor.

En cuanto a la última clasificación utilizada, las intervenciones consensuadas, es significativo tener en cuenta que integran seis tipos de mensajes entre los que se encuentran: complementa la propuesta del compañero, la modifica, la sintetiza, aúnan criterios dispares, construyen marcos experienciales comunes e integran varias aportaciones individuales en una idea compartida. Estamos ante el tipo de interacción considerada más rica y compleja. Los interlocutores no sólo interactúan sino que complementan y construyen significados compartidos, mediante un proceso de argumentación y contraargumentación lingüística. Se trata de lo que Forman (1992) denomina como «regulación intersubjetiva». Los significados son negociados a través del consenso, creando un marco de intersubjetividad (Trevarthen, 1988).

Estas categorías las empleamos para categorizar las intervenciones orales de los cuatro miembros del grupo analizado (dos niños y dos niñas), mientras interaccionan al construir un mapa consensuado. Se transcribe en cada una de las sesiones de trabajo grupal los turnos conversacionales de cada sujeto, y éstos a su vez se subdividen en mensajes, entendidos, según Coll; Colomina; Onrubia y Rochera (1995, p. 270) como:

> (...) la expresión, a cargo de uno de los participantes de la actividad conjunta, de una unidad de información que tiene sentido en sí misma y que, por lo tanto, no puede descomponerse en unidades más elementales sin perder el significado que transmite, sin perder su valor de información y, consecuentemente, sin perder su potencialidad comunicativa en el contexto de la actividad en que ha sido producida.

Posteriormente se le adjudica un *código determinado* (anteponiendo la inicial del nombre de cada sujeto a la categoría que emplea), lo cual nos permite manejar la información de forma operativa y relativamente simplificada. La codificación de los distintos mensajes se analiza mediante varios procedimientos que exponemos a continuación.

Análisis de los datos

Consideramos necesario aclarar que los datos nominales originarios han sido transformados en datos ordinales, asignándole a cada categoría un número, que indica la calidad de la intervención. Es decir, a las intervenciones yuxtapuestas les hemos asignado el número 1, a las interactivas el 2 y a las consensuadas el 3. Las puntuaciones obtenidas en cada tipo de intervención han sido sumadas para cada sujeto y posteriormente divididas por el número total de intervenciones de cada sesión. Con esta operación matemática obtenemos la media aritmética de cada sujeto en cada una de las sesiones. A continuación presentamos dos tablas de contingencia en las que aparecen, en primer lugar, los datos originarios y en la siguiente la transformación explicada para convertirlos en datos ordinales.

TABLA III

Frecuencias de datos nominales

	9.ª	10.ª	11.ª	12.ª	13.ª	14.ª	TOTAL
FYUX	8	12	16	8	0	6	50
FITE	9	14	12	9	0	20	64
FCOS	6	4	11	13	0	13	47
JYUX	6	18	6	8	10	12	60
JITE	11	19	10	11	11	17	79
JCOS	5	3	8	8	8	15	47
MYUX	5	6	4	5	0	4	24
MITE	2	7	7	8	0	4	24
MCOS	0	0	5	4	0	2	11
AYUX	4	9	4	4	9	5	35
AITE	1	7	5	7	13	3	36
ACOS	0	2	7	6	2	6	23
TOTAL	57	101	91	91	53	107	500

La tabla anterior recoge los tres tipos de intervenciones que emite cada sujeto (por ejemplo Francisco yuxtapone, integra y consensúa se representa como FYUX, FITE y FCOS) en cada una de las sesiones de trabajo en grupo y los totales de las filas y las columnas. Estos datos, para poder aplicarle el estadístico seleccionado, es decir la «F» de Friedman, han de ser convertidos en datos ordinales. Para ello, se han hallado las medias aritméticas para cada casilla, procediendo del siguiente modo:

Ej: Casilla n.º 1 (Francisco, Sesión 1.ª)

$$X = \frac{(8 \times 1) + (9 \times 2) + (6 \times 3)}{23} = 1{,}91$$

La tabla de resultados obtenidos tras la transformación de los datos nominales en ordinales, queda del siguiente modo:

TABLA IV

Datos ordinales

	9.ª	10.ª	11.ª	12.ª	13.ª	14.º	TOTAL
FRANCISCO	1,91	1,73	1,87	2,16	0	2,17	9,84
JESÚS	1,95	1,62	2,08	2	1,93	2,06	11,88
M.ª JOSÉ	1,28	1,53	2,08	1,94	0	1,8	8,63
M.ª ÁNGELES	1,2	1,61	2,18	2,11	1,7	2,07	10,87
TOTAL	6,34	6,49	8,21	8,21	3,63	8,34	41,22

En primer lugar aplicamos un programa informático estadístico denominado Stat View, concretamente el estadístico «F de Friedman» por tratarse de datos nominales y grupos correlacionados con los que resulta imprescindible el uso de pruebas no paramétricas, obteniéndose los siguientes resultados:

TABLA V

Estadístico «F»

Grados de libertad	5
Grupos	6
Sujetos	4
«F» Friedman	14,286
	P = 0,0139

A la vista de los resultados estamos en disposición de afirmar que los datos son significativos, es decir, que la interacción de los sujetos ha experimentado una transformación desde el uso mayoritario, en las primeras sesiones de investigación, de la modalidad de interacción más rudimentaria (yuxtapuesta) hasta el incremento de la modalidad de interacción más compleja (consensuada). Sin embargo, esta información sólo nos confirma la utilización de una modalidad sociocognitiva más elaborada en el transcurso de la interacción, pero no nos aporta información respecto al proceso de la misma, por lo que necesitamos profundizar en ella empleando otro programa informático de carácter más cualitativo para analizar el proceso. Para ello utilizamos el programa informático *Análisis de la Interacción (Análisis Secuencial) con* SDIS *y*

GSEQ realizado por R. Bakeman y V. Quera (1996). Se trata de un tipo de análisis cualitativo, en el que tratamos de investigar las secuencias de interacción entre los distintos miembros del grupo. Los autores plantean cuatro categorías o tipos básicos de datos, de los cuales se seleccionan los *datos secuenciales de eventos*. En palabras de Bakeman y Quera, (1996, p. 5):

> (...) las secuencias de eventos consisten simplemente en eventos codificados. La duración de los eventos no interesa. Por definición, los datos secuenciales de evento son un único flujo de códigos sin ningún tipo de información temporal para cada código individual. Así pues, los eventos codificados son mutuamente excluyentes; en cada paso de la secuencia sólo puede ocurrir uno.

El procedimiento de tratamiento de los datos comienza con la codificación de las categorías y la *declaración de los distintos códigos* para cada sujeto en cada sesión de la investigación. A continuación, gracias a la compilación de datos que ofrece el programa, realizamos la función *PLOT*, en la que se expresan a nivel gráfico las interacciones de los distintos sujetos con los demás miembros del grupo durante cada una de las sesiones.

También utilizamos la función *AGRUPA*, la cual nos permite reagrupar en dimensiones más molares varias categorías micro, consiguiendo un número menor de dimensiones. De esta forma GYUX, GITE y GCOS representan las interacciones yuxtapuestas, interactivas y consensuadas de todo el grupo. La evolución de las interacciones grupales se aprecia claramente en la siguiente tabla y figura:

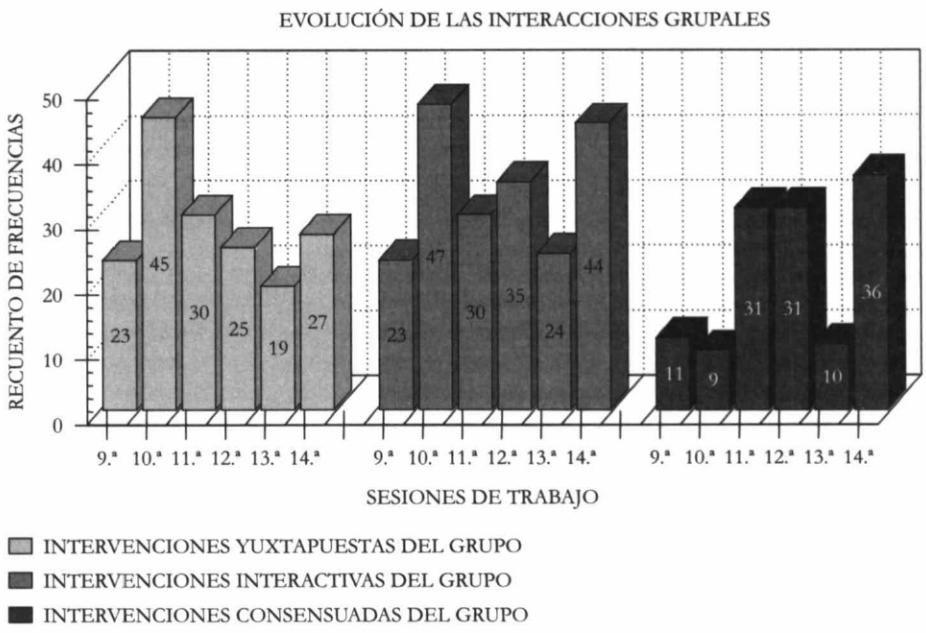
TABLA VI

Interacciones orales del grupo en las distintas sesiones

	S. 9.ª	S. 10.ª	S. 11.ª	S. 12.ª	S. 13.ª	S. 14.ª	TOTAL
GYUX	23	45	30	25	19	27	169
GITE	23	47	30	35	24	44	203
GCOS	11	9	31	31	10	36	128
TOTAL	57	101	91	91	53	107	500

FIGURA III

Evolución de las interacciones sociocognitivas del grupo a lo largo de las sesiones



CONCLUSIONES

En función de los resultados obtenidos podemos afirmar que el trabajo con mapas preconceptuales consensuados es una tarea de aprendizaje cooperativo que se puede utilizar en Educación Infantil. El alumnado investigado muestra competencias para colaborar en la construcción de un marco intersubjetivo que se va enriqueciendo a medida que transcurren las sesiones, y que se manifiesta en la utilización de un lenguaje compartido, de unos significados construidos a partir de las aportaciones de los implicados y de unos procedimientos de consenso más ricos a medida que van practicando la tarea grupal.

Organizamos nuestras conclusiones en torno a tres dimensiones básicas:

El trabajo con mapas preconceptuales ayuda a establecer relaciones sociales, aprendiendo a articular progresivamente los intereses, aportaciones y puntos de vista propios con las de los demás.

Los mapas preconceptuales de grupo favorecen la discusión el debate y el consenso, ya que presentan una estructura de tarea y de recompensa basada en las aportaciones de todos sus miembros. Los datos nos demuestran la evolución que experimenta la interacción que se desarrolla en el seno del grupo. Se puede comprobar cómo en las primeras sesiones el alumnado manifiesta unas relaciones jerarquizadas y de dominancia cognitiva por parte de dos miembros del grupo respecto a las dos niñas. Sin embargo, a medida que transcurren las sesiones de trabajo grupal las regulaciones relacionales van resolviéndose y el grupo comienza a preocuparse por la construcción de un marco de significados comunes que le permita comunicarse. La colaboración,

la resolución de controversias y la autorregulación del lenguaje son los beneficios sociocognitivos más importantes que se desarrollan durante el proceso de colaboración.

Los mapas preconceptuales consensuados les ayudan a utilizar el lenguaje verbal de forma cada vez más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación para comprender y ser comprendido por los otros y regular la actividad individual y grupal.

A nivel grupal, sus interacciones orales demuestran el enriquecimiento progresivo desde intervenciones yuxtapuestas, en las que predominan mensajes individuales relacionados con el reparto de la tarea, hasta el empleo prioritario de intervenciones consensuadas, en las que destaca el acuerdo, complementación y ajuste a las propuestas del compañero. Comprobamos que los mapas potencian la capacidad del lenguaje como recurso cultural mediador (Vygotski, 1977), entre las capacidades de los individuos y el entorno escolar, ayudando a configurar contextos de aprendizaje en los que destaca la función de autorregulación del lenguaje (Luria, 1971).

Al trabajar con mapas consensuados se facilitan las relaciones afectivas, desarrollando actitudes de ayuda y colaboración mutua, y de respeto hacia las diferencias individuales.

Los mapas preconceptuales de grupo favorecen la adquisición de habilidades sociales como el diálogo compartido, la argumentación del punto de vista personal, la actitud de escucha a la opinión del compañero, el respeto al turno de palabra, la distribución equitativa de una tarea común, la experimentación de papeles diferentes dentro del grupo, la valoración de las aportaciones ajenas y la ayuda a los miembros del grupo menos capacitados. Los datos de la investigación nos muestran las resistencias iniciales de dos de los miembros del grupo analizado, los cuales por su situación de dominancia sociocognitiva infravaloran y ridiculizan la actitud de las otras dos componentes. Esta situación de partida se va modificando en el transcurso de las sesiones, porque como señala Echeíta (1995) a cooperar se aprende practicando. La utilización de mapas no genera una actitud de cooperación perfecta, pero sí favorece la interacción simétrica entre iguales al ser una tarea cuya estructura potencia y se basa en la implicación de todas las personas del grupo.

BIBLIOGRAFÍA

BAKEMAN, R. y QUERA, V.: *Análisis de la Interacción Secuencial con SDIS GSEQ.* Barcelona, Rama, 1996.

BARNES, D.: *From communication to curriculum.* Londres, Penguin, 1976. (Trad. cast. Morata, 1994).

BARNES, D. y TODD, F.: *Communication and learning in small groups.* Londres, Routledge and Kegan Paul, 1977.

CASTELLÓ, T.: «Procesos de cooperación en el aula». En C. MIR (Coord.), *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia.* Barcelona, Graó, 1998.

COLL, C. y COLOMINA, R.: «Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar». En C. COLL, J. PALACIOS, y A. MARCHESI (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación.* Madrid, Alianza, 1990, pp. 435-453.

COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRUBIA, J. y ROCHERA, M.ª J.: «Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa». En P. FERNÁNDEZ BERROCAL y M.ª A. MELERO ZABAL: *La interacción social en contextos educativos,* Madrid, Siglo XXI, 1995.

CORSARO, W. A.: «Entering the child's world. Research strategies for field entry and data collection in a preschool setting». En J. GREEN y C. WALLAT (Comps.): *Etnography and language in educational settings.* Norwood. Nueva Jersey, Ablex Publishing Corporation, 1981.

COWIE, H. y RUDDUCK, J.: *Learning together, working together.* Londres, British Petroleum Education, 1988.

DAMON, W. y PHELPS, E.: «Critical distinctions among three approaches to peer education», en *International Journal of Educational Research,* 13 (1989), pp. 9-19.

DOISE, W.; MUGNY, G. y PERRET-CLERMONT, A. N.: «Social interaction and the development of cognitive operations», en *European Journal of Social Psychology,* 5 (1975), pp. 367-383.

ECHEÍTA, G.: «El aprendizaje cooperativo: un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje». En P. FERNÁNDEZ MELERO y M.ª A. MELERO ZABAL (Comps.): *Interacción social en contextos educativos.* Madrid, S. XXI, 1995.

EISENBERG, A. y GARVEY, C.: «Children's use of verbal strategies in resolving conflicts», en *Discourse Processes,* 4 (1981), pp. 149-170.

ESCOFET, N.: «Los mapas conceptuales como instrumento para realizar un trabajo cooperativo», en *Aula de Innovación Educativa,* 78 (1999), pp. 76-78.

FALGÁS, M.: «Los mapas conceptuales en el parvulario: descripción de una experiencia», en *Aula de Innovación Educativa,* 78 (1999), pp. 73-75.

FERNÁNDEZ, P. y MELERO, M.ª A.: *La interacción social en contextos educativos.* Madrid, Siglo XXI, 1995.

FERNÁNDEZ, P.: «Interacción social y nivel de conflicto sociocognoscitivo en la construcción del esquema de probabilidad», en *Estudios de Psicología,* 48 (1992), pp. 87-100.

FORMAN, E.: «The role of peer interaction in the social construction of mathematical knowledge», en *International Journal of Educational Research,* 13 (1989), pp. 55-70.

— «Discourse, intersubjectivity and the development of peer collaboration: a vygotskian approach». En L. T. WINEGAR y J. VALSINER (Comps.): *Children's development within social contexts: Metatheoretical, theoretical and methodological issues.* Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1992.

FORMAN, E. A. y CAZDEN, C.: «Exploring vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction». En J. V. WERTSCH (Comp.): *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives.* Nueva York, Cambridge University Press, 1985.

FORMAN, E. A. y KRAKER, M. J.: «The social origins of logic: the contributions of Piaget and Vygotski». En M. W. BERKOWITZ (Comp.): *Peer onflict and cognitive growth.* San Francisco, Jossey-Bass, 1985.

GENISHI, C. y DI PAOLO, M.: «Learning through argument in a preschool». En L. CH. WILKINSON (Comp.): *Communicating in the classroom.* Nueva York, Academic Press, 1982.

GRANOT, N.: «Patterns of interaction in the Co-construction of knowledge: Separate minds, joint effort, and weird creatures». En R. H. WOZNIAK y K. W. FISHER (Comps.): *Development in context.* Hillsdale, NJ, LEA, 1993.

GREEN, J. L. y WEADE, R.: «In search of meaning: a sociolinguistic perspective on lesson construction and reading». En D. BLOOME (Comp.): *Literacy and schooling.* Norwood, Nueva Jersey, Ablex Publishing Corporation, 1987.

HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P.: *Etnografía.* Barcelona, Paidós, 1994.

JOHNSON, D. y JOHNSON, R.: *Cooperation and competition.* Edina, Minnesota, Interaction Book Company, 1989.

LURIA, A. R.: «La psicología como ciencia histórica». En Y. GUIPPENRÉITER y A. PUZIRÉI (Comps.): *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vigotski, A. Leontiev y A. Luria-* Moscú, Progreso, 1971.

MÉNDEZ, L. y LACASA, P.: «Aprender y enseñar en situaciones cotidianas; observando la interacción de Teresa con los adultos». En P. FERNÁNDEZ BERROCAL y M.ª A. MELERO ZABAL (Comps.): *La interacción social en contextos educativos.* Madrid, S. XXI, 1995.

MÉRIDA, R.: «Experiencia de adaptación de los mapas conceptuales al Preescolar». En A.

ONTORIA et al., *El mapa conceptual. Una técnica para aprender.* Córdoba, UNED, Centro Asociado de Córdoba, 1991.

— «Mapas preconceptuales en la Educación Infantil», en *Mediodía,* vol. II (1995), pp. 107-109.

— «Los mapas conceptuales en Educación Infantil: mapas preconceptuales». *Actas del III Congreso Internacional de Educación Infantil: Investigaciones y Experiencias,* Córdoba 6, 7, 8 y 9 de diciembre de 1999, pp. 213-226.

— «Los mapas preconceptuales: una nueva estrategia de aprendizaje en Educación Infantil», *Actas del III Congreso Mundial de Educación Infantil y Formación de Educadores. Necesidades Educativas de la Infancia ante el nuevo milenio.* Ronda, 25, 26, 27 y 28 de febrero de 2000, pp. 152.

MILLER, M.: «Argumentation and cognition». En M. HICKMANN (Comp.): *Social and functional approaches to language and thought.* San Diego, Academic Press, 1987.

MUGNY, G. y DOISE, W.: «Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances», en *European Journal of Social Psychology,* 8 (1978), pp. 181-192.

MUGNY, G.; DE PAOLIS, P. y CARUGATI, F.: «Social regulations in cognitive development». En W. DOISE y A. PALMONARI (Comps.): *Social interaction in individual development.* Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

MURRAY, L. y TREVARTHEN, C.: «Emotional regulation of interactions between two-months olds their mothers». En T. M. FIELD y N. FOX (Comps.): *Social perception in infants.* Norwood, NJ, Ablex, 1985.

NOVAK, J. D. y GOWIN, B.: *Aprendiendo a aprender.* Barcelona, Martínez Roca, 1988.

ONRUBIA, J.: «Escenarios cooperativos», en *Cuadernos de Pedagogía,* 255 (1997), pp. 65-70.

ONTORIA, A; BALLESTEROS, A.; CUEVAS, C.; GIRALDO, L.; MARTÍN, I.; MOLINA, A.; RODRÍGUEZ, A. y VÉLEZ, U.: *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender.* Madrid, Narcea, 1997 (7.ª ed.).

PÉREZ, M.ª L.: «Los mapas conceptuales en el parvulario: un proceso de toma de decisiones», en *Aula,* 78 (1999), pp. 54-57.

PÉREZ, M.ª L.; FALGÁS, M.; NADAL, A. y VALENTÍ, M.: «Els mapes conceptuals: una estratrègia d' aprenentatge a parvulari», en *Guix,* 181 (1992), pp. 11-18.

PERRET-CLERMONT, A. N.: *La construction del intelligence dans l' interaction sociale.* Berna, Peter Lang, 1979. *(La construcción social de la inteligencia en la interacción social.* Madrid, Visor, 1984).

PIAGET, J.: *La equilibración de las estructuras cognitivas.* Madrid, Siglo XXI, 1990, 2.ª ed.

RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA, E.: *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga, Aljibe, 1996.

ROSELLI, N. D.: «Interacción social y desarrollo del pensamiento formal». En G. MUGNY, J. PÉREZ (Comps.), *Psicología social del desarrollo cognitivo.* Barcelona, Anthropos, 1988.

ROSELLI, N. D.; GIMELLI, L. E. y HECHEN, M. E.: «Modalidades de interacción sociocognitiva en el aprendizaje de conocimientos en pareja». En P. FERNÁNDEZ y M.ª A. MELERO: *La interacción social en contextos educativos.* Madrid, S. XXI, 1995.

RUÉ, J.: «El aula: un espacio para la cooperación». En C. MIR (Coord.): *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia,* Barcelona, Graó, 1998.

SLAVIN, R.: *Cooperative learning.* Nueva York, Longman, 1983a.

TREVARTHEN, C.: «Universal co-operative motives: How infants begin to know the language and culture of their parents». En J. JAHODA y I. M. LEWIS (Comps.): *Acquiring culture: Cross cultural studies in child development.* Londres, Croom Helm, 1988.

TUDGE, J. y ROGOFF, B.: «Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetiana y vygotskiana». En P. FERNÁNDEZ BERROCAL y M.ª A. MELERO ZABAL (Comps.): *La interacción social en contextos educativos.* Madrid, S. XXI, 1995.

VYGOTSKI, L. S.: *Thought and language.* Cambridge, MIT Press. Trad. cast. Pléyade, 1977.
— *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona, Crítica, 1979.
WELLS, G.: «Comunidades de investigación: una trayectoria profesional», en *Cooperación Educativa. Kikirikí,* 58 (2000), pp. 25-34.
WERTSCH, J. V.: *Vygotski y la formación social de la mente.* Barcelona, Paidós, 1988.
— «Semiotic mechanisms in joint cognitive activity», en *Infancia y Aprendizaje,* 47 (1989), pp. 3-36.

EL PROCESAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA: UNA APROXIMACIÓN A SU ESTUDIO EN EL RETRASO MENTAL

JOAQUÍN GONZÁLEZ-PÉREZ (*)
VÍCTOR SANTIUSTE (**)

RESUMEN. En este trabajo se investiga comparativamente la naturaleza del proceso de la comprensión lectora de los alumnos con retraso mental. En el estudio hemos comparado 12 alumnos con retraso mental con 12 alumnos con un desarrollo cognitivo normal, de edades mentales equivalentes. A todos ellos se les presentó una serie de 20 tarjetas que contenían una frase de distinta complejidad y tres dibujos diferentes, de los que uno hacía referencia al contenido de la frase. Los resultados obtenidos parecen indicar que la complejidad sintáctica de la oración no incide en el tiempo que los alumnos dedican a procesarla antes de decidir su respuesta. A pesar de que se aprecian diferencias significativas en cuanto que los alumnos normales muestran más respuestas correctas que el grupo de lectores con retraso mental, no hemos observado diferentes estilos de procesamiento que pudieran justificar una intervención educativa diferenciada en tareas de lectura.

ABSTRACT. This paper investigates comparatively the nature of the process of reading comprehension in pupils lectors with mental retardation. In this study we compared 12 pupils with a mental retardation and 12 pupils with a normal cognitive development, of similar mental age. They were all shown a series of 20 cards containing one sentence with different complexity and three different pictures, one of them related to the meaning of the sentence. The results we obtained seem to indicate that the syntactical complexity of the sentence does not have any influence on the time that the pupils devote to process it before deciding their answer. In spite of the significant differences that were found in the number of correct answers obtained by the normal pupils, as compared to those obtained by the pupils with mental retardation, we have not observed different processing styles which could justify a specific teaching action on reading tasks.

(*) Universidad de Alcalá.
(**) Universidad Complutense de Madrid.

Fecha de entrada: 19-11-2001 Fecha de aceptación: 08-11-2002

INTRODUCCIÓN

La lectura constituye uno de los pilares básicos del currículo escolar y sobre él, se fundamentan la mayor parte de los aprendizajes que el niño debe construir a lo largo de su escolaridad obligatoria. De hecho, el 90% de las dificultades de aprendizaje están relacionadas con dificultades en la lectura (Aaron, 1995). Esto se debe, a que la lectura es una actividad cognitiva compleja, en la que el lector es un activo procesador de la información que contiene el texto. Al leer, lo que hacemos es atribuir significados lingüísticos a los signos impresos. Leer supone acceder al significado de las palabras y construir el significado global del texto. En sentido pleno, leyendo accedemos al mundo del que lo ha concebido. Para realizar este proceso, el lector aporta sus esquemas de conocimiento integrando en ellos los nuevos datos que incluye el texto.

En la bibliografía especializada es fácil constatar debates en los que se cuestiona tanto la delimitación de la población que presenta dificultades en la lectura, como en la delimitación de sus manifestaciones e incluso de su naturaleza (Sánchez y Martínez, 1998). Sin embargo, para el trabajo que nos ocupa, bastará con señalar que para leer e interpretar un texto se requieren dos tipos de operaciones mentales muy diferentes: el primer tipo de operaciones nos permite reconocer y acceder al significado de las palabras (habilidad de reconocimiento de palabras) y el segundo nos permite comprender e interpretar la idea global del texto (habilidad de comprensión). A esto podemos añadir, que se ha demostrado que los buenos lectores, obtienen puntuaciones altas en las tareas de procesamiento simultáneo y secuencial. Como señalan Kaufman y Kaufman (1997, p. 144), «el desarrollo con éxito de tareas como la lectura, la ortografía y las matemáticas parece incluir la habilidad de analizar, integrar y sintetizar la información verbal y viso-espacial tanto secuencial (elemento por elemento) como simultánea (como un todo)».

Por otro lado, multitud de trabajos describen el desarrollo psicomotor, cognitivo y socioafectivo de las personas con retraso mental (Fierro, 1999; Verdugo, 1995). Ahora bien, por lo que respecta a la comprensión lectora en el retraso mental, hay que señalar que es poco lo que se ha investigado y se dice sobre ella. En general se señala que la mayoría de los alumnos con retraso mental, suelen presentar problemas en la comprensión. Así por ejemplo, casi todos los niños con retraso mental puntúan cero en el test de Lectura/Comprensión del K-ABC (Kaufman y Kaufman, 1997). Según sus autores, la media (64,9) de las puntuaciones de la muestra de los alumnos con retraso mental proviene de un pequeño grupo de niños que podían leer y que no presentaban en la misma medida los problemas encontrados en el resto de alumnos con retraso mental.

La referencia científica de esta investigación se establece en la consideración teórica de la cláusula como unidad perceptiva y, por otra parte, la comprobación del valor de los aspectos sintácticos y semánticos para el procesamiento de oraciones simples y compuestas. Los primeros trabajos sobre éste tópico se deben a K. Forster, I. Olbrei y L. Ryder y Santiuste y colaboradores (1991,1993,1996). La técnica pictográfica empleada ha obtenido buenos resultados en trabajos de investigación efectuados por nosotros con sujetos afectados por diversas deficiencias (síndrome de Down, retraso mental y dificultades de aprendizaje).

PLANTEAMIENTO E HIPÓTESIS

Habida cuenta de las notas definitorias que distinguen a los alumnos con retraso mental (AAMR, 1992) y la actividad

cognitiva compleja que supone leer, creímos posible identificar, en caso de que existiesen, pautas específicas en la comprensión lectora. En concreto, nos interesaba conocer los diferentes comportamientos en el procesamiento cuando se encuentran con frases de distinta complejidad sintáctica (simples y compuestas) y que tienen o no significado. Se trata, en suma, de ver si los alumnos retrasados muestran estilos de procesamiento específico comparados con alumnos con desarrollo cognitivo normal.

A nuestro juicio, estos diferentes estilos podían apreciarse de dos formas: Por el tiempo que los alumnos dedican a procesar la frase antes de dar respuesta (latencia de decisión) y por el acierto en identificar la situación a la que dicha frase alude (respuesta correcta). Circunstancialmente, además, queríamos estudiar la influencia de la complejidad sintáctica (oración simple y compuesta) y de los aspectos semánticos (ausencia o presencia de significado) sobre la latencia y la exactitud en la respuesta. En este sentido se plantearon las siguientes hipótesis:

- Los alumnos con retraso mental dedicarán más tiempo a procesar los ítems (mayor latencia de decisión) y tendrán menos aciertos que los no retrasados.
- Cuando la oración no tenga significado, será mayor la latencia y menor el número de aciertos.
- La mayor complejidad sintáctica de las oraciones compuestas producirá una mayor latencia y un menor número de aciertos.

Así pues, la primera hipótesis va dirigida a probar las diferencias en procesamiento entre alumnos con retraso y no retrasados. La segunda se centra en la influencia del factor semántico y la tercera en la influencia del factor sintáctico.

MÉTODO

Sujetos

Para esta investigación se han seleccionado, de un amplio número de alumnos escolarizados en centros públicos de la Comunidad de Madrid, dos grupos de alumnos con características equivalentes respecto a su edad mental. Los grupos estudiados estaban configurados de la siguiente forma:

- *Muestra 1:* Constituida por 12 alumnos, niños y niñas sin alteraciones significativas de visión, audición y lingüísticas, con edades comprendidas entre los 10-12 años y que presentaban retraso mental con necesidades de apoyo intermitente en varias áreas de habilidades adaptativas, según consta en los informes elaborados por el EOEP. Todos ellos podían leer. A estos alumnos, se les aplicó la prueba *K-ABC* (Kaufman y Kaufman, 1997).
- *Muestra 2:* Constituida por 12 alumnos, niños y niñas con desarrollo cognitivo normal, sin alteraciones significativas de visión, audición y lingüísticas, con edades cronológicas comprendidas entre los 6-8 años. Su nivel de velocidad y comprensión lectora se situaba en la media de los alumnos del primer curso de Educación Primaria. La homogeneización con la muestra 1 se realizó mediante la aplicación de la Escala General de las Matrices Progresivas de Raven (1995).

Materiales

Se utilizó una técnica pictográfica para presentar la información que los alumnos

tenían que procesar. El procedimiento consistía en mostrar una serie de frases que estaban escritas en tarjetas de 15 x 21 con caracteres tipo courier de 16 pto. en negrita y sobre fondo blanco. Cada tarjeta presentaba tres dibujos debajo de la frase estímulo. Se diseñaron 30 tarjetas, que después de su aplicación experimental (fase piloto) a un grupo diferente a los alumnos de las muestras, quedaron reducidas a 20 tarjetas, más dos tarjetas ensayo, agrupadas de acuerdo con las siguientes categorías:

- Oraciones simples con significado (5). Ejemplo: Mamá hace una comida muy rica (figura I).
- Oraciones simples sin significado (5 + 1). Ejemplo: Bebe cenicero azul del agua clara (figura II).
- Oraciones compuestas con significado (5 + 1). Ejemplo: Los cristales que limpia están sucios (figura III).
- Oraciones compuestas sin significado (5). Ejemplo: Las piedras que cantan están dormidas (figura IV).

FIGURA I

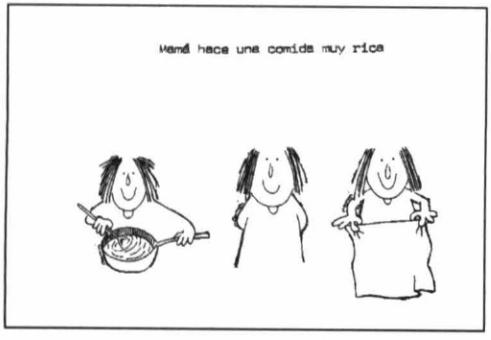


FIGURA II

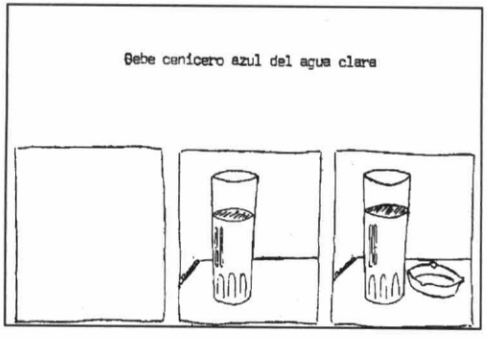


FIGURA III

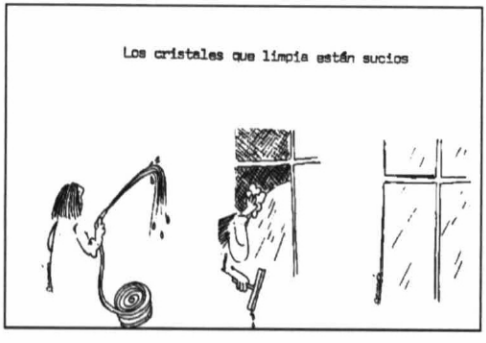
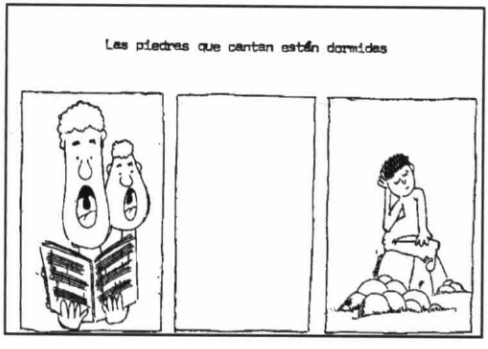


FIGURA IV



PROCEDIMIENTO

En un lugar especialmente aislado, en el que se minimizaron los estímulos que podían distraer a los alumnos, se les instruyó a que leyeran la frase de cada tarjeta y luego eligieran el dibujo que mejor interpretaba el sentido de la misma. En todos los casos se practicaba previamente con las dos tarjetas ensayo, hasta que se comprendiese perfectamente la tarea. Para el caso de las oraciones sin significado, se entrenaba y aleccionaba a los alumnos para que señalaran el recuadro sin ningún dibujo. Se registraba tanto el tiempo que los alumnos tardaban en contestar (latencia de decisión), como el dibujo que señalaban (acierto o error).

Todos los alumnos pasaron por las mismas condiciones experimentales. La aplicación fue individual y con cada alumno había dos evaluadores; uno que daba las instrucciones, presentaba las tarjetas y anotaba las observaciones e incidencias y otro que controlaba el tiempo desde el momento que el niño leía la frase hasta que señalaba un dibujo. Las frases les eran presentadas de acuerdo con un orden previamente establecido al azar y a todos los alumnos se les dieron las mismas instrucciones básicas.

En todos los casos, una vez finalizada la aplicación de las 20 tarjetas, se les volvió a pasar una tarjeta de cada serie, esta vez sin control de tiempo. Durante la aplicación se estableció un diálogo que nos permitió conocer la forma de abordar la lectura y las posibles estrategias que utilizaban los alumnos para procesar las frases.

RESULTADOS

Los datos obtenidos en este estudio comparativo, se han organizado en función de las variables dependientes: latencia de decisión y número de aciertos. Los resultados correspondientes a la primera variable se muestran en la tabla I, donde se presentan las medias y las desviaciones típicas de ambos grupos para cada una de las frases en función del tiempo de latencia en segundos.

Para comprobar si las diferencias entre ambos grupos eran significativas, hemos realizado un análisis de varianza de medidas repetidas, con un factor inter (retrasado-no retrasado) y dos factores intra (oración simple-compuesta y oración con significado-sin significado). Para ello, se ha utilizado el procedimiento MANOVA del paquete estadístico SPSS 10,0 y como se ha señalado, las variables independientes que hemos considerado han sido las siguientes:

- Grupo: Retrasados mentales-no retrasados.
- Complejidad sintáctica: Oración simple-compuesta.
- Semántica: Oración con significado-sin significado.

TABLA I

Medias y desviaciones típicas (entre paréntesis) de ambos grupos en cada uno de los tipos de frases para la variable dependiente Latencia de Decisión

Alumnos	Simple con significado	Simple sin significado	Compuesta con significado	Compuesta sin significado
No retrasados	6,42 (0,79)	12,25 (9,17)	7,51 (2,54)	13,20 (7,69)
Retrasado mentales	10,85 (4,33)	11,48 (5,47)	10,37 (4,02)	11,25 (4,10)
Total	8,64 (3,77)	11,87 (7,27)	8,94 (3,55)	12,22 (6,00)

Respecto al grado de significación de la variable dependiente *Latencia de Decisión,* los resultados no son significativos en ninguno de los casos (tabla II). Esto contrasta con otras investigaciones realizadas sobre los efectos que ejercen sobre el tiempo de decisión los diversos factores temporales, la intensidad del estímulo y el tipo de estímulo (Nettelbeck y Brewer, 1982; González-Pérez y Santiuste, 1994a). En nuestro caso, los resultados obtenidos indican:

- Los alumnos con retraso mental no procesan las oraciones durante más tiempo que los no retrasados. Sin embargo, vemos que le dedican proporcionalmente más tiempo que los no retrasados a las oraciones con significado y menos a las que carecen de él.
- Considerando el total de alumnos, las oraciones sin significado se procesan durante más tiempo que las oraciones con significado, particularmente en el grupo de los no retrasados, aunque no se alcanza la significación estadística. Parece que los retrasados son mucho menos sensibles a claves semánticas a la hora de decidir cuánto tiempo dedican a procesar cada ítem.
- Las oraciones compuestas no precisan mayor tiempo de procesamiento que las simples. Igual que ocurría con el factor semántico, en los alumnos no retrasados se manifiesta una mayor incidencia de la complejidad sintáctica.

Respecto a la variable dependiente *Número de Aciertos,* los resultados se muestran en la tabla III, donde se presentan las medias y desviaciones típicas de

TABLA II

Valores de F del Análisis de Varianza para la variable dependiente Latencia de Decisión

Grupo (Retrasados-no retrasados)	F = 0,25
Sintaxis (simple-compuesta)	F = 0,39
Semántica (con significado-sin significado)	F = 4,17
Grupo × Sintaxis	F = 1,71
Grupo × Semántica	F = 2,46
Sintaxis × Semántica	F = 0,00
Grupo × Sintaxis × Semántica	F = 0,04

significativo al 1%.

TABLA III

Medias y desviaciones típicas (entre paréntesis) de ambos grupos en cada uno de los tipos de frases para la variable dependiente Número de Aciertos

Alumnos	Simple con significado	Simple sin significado	Compuesta con significado	Compuesta sin significado
No retrasados	5,00 (0,00)	2,71 (2,36)	4,85 (0,37)	2,42 (2,37)
Retrasados mentales	2,71 (1,25)	1,57 (0,78)	3,71 (1,60)	0,00 (0,00)
Total	3,85 (1,46)	2,14 (1,79)	4,28 (1,26)	1,21 (2,04)

ambos grupos y de la muestra total para cada uno de los tipos de frases. El análisis estadístico de los resultados resulta significativo al 1% para los siguientes efectos (tabla IV):

- Grupo: Retrasados mentales-no retrasados.
- Semántica: Oración con significado-sin significado.
- Interacción Complejidad Sintáctica x Semántica.
- Interacción Grupo × Complejidad × Semántica.

De acuerdo con estos resultados podemos señalar que:

- Los retrasados mentales manifiestan menos respuestas correctas que los no retrasados, en todas las condiciones.
- Las frases con significado se aciertan más que las que no lo tienen. Esto es cierto, tanto para los retrasados mentales como para los no retrasados.
- Las frases simples y compuestas se aciertan por igual.
- Los alumnos retrasados mentales no aciertan ninguna de las oraciones sin significado.

A la vista de estos resultados, se puede decir que nuestros supuestos se confirman parcialmente respecto a la exactitud de las respuestas, pero no sobre el tiempo de procesamiento requerido por los distintos ítems.

Por lo que respecta al análisis cualitativo de las respuestas, hemos podido constatar, que la mayor parte de los alumnos procesaban las frases siguiendo un enfoque secuencial, es decir palabra por palabra. Además, cuando se les pedía que explicaran el proceso que seguían para llegar a comprender las frases, hemos observado que cuando encontraban palabras en las que tenían alguna dificultad, los alumnos las leían en voz alta. En este sentido, cada palabra era transformada en sonidos mediante el sistema de conversión grafema-fonema y es a través de la reconstrucción oral de las palabras como accedían a su significado. Esta situación que es habitual en los niños que inician su aprendizaje de la lectura, la hemos encontrado con bastante frecuencia en los niños con retraso mental.

TABLA IV

Valores de F del Análisis de Varianza para la variable dependiente Número de Aciertos

Grupo (Retrasados-no retrasados)	F = 11,56**
Sintaxis (simple-compuesta)	F = 1,96
Semántica (con significado-sin significado)	F = 22,33**
Grupo × Sintaxis	F = 0,04
Grupo × Semántica	F = 0,00
Sintaxis × Semántica	F = 21,24**
Grupo × Sintaxis × Semántica	F = 17,00**

** significativo al 1%.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos están en consonancia parcialmente con lo esperado y nos permiten extraer las siguientes conclusiones generales:

Parece que el hecho de que una frase sea simple o compuesta, es decir que posea distinta complejidad sintáctica, no incide en el tiempo que los alumnos dedican a procesarla antes de decidir una respuesta. Tampoco parece tener influencia sobre la exactitud de la respuesta; los alumnos aciertan por igual el dibujo que hace referencia al significado de la frase. Esto se manifiesta por igual en ambos grupos, retrasados mentales y no retrasados, lo que creemos que ello puede deberse a la poca dificultad de los ítems que hemos seleccionado, una vez que los alumnos han adquirido el proceso lector. Sí parece que, al menos, los alumnos no retrasados son relativamente sensibles a las diferentes estructuras de la oración, presentando tiempos de procesamiento ligeramente más altos. Entre los factores que tendrían especial relevancia en el procesamiento, estarían, por ejemplo, la presencia o ausencia de significado en la frase.

Por lo que respecta al número de aciertos, tanto retrasados como no retrasados cometen menos errores en oraciones con significado. Así pues, aunque los retrasados no son capaces de dedicar conscientemente un mayor tiempo a procesar los estímulos más difíciles, esta dificultad sí tiene consecuencias sobre su ejecución. Podríamos derivar de aquí la orientación educativa de intervenir enseñando a estos alumnos a evaluar la dificultad relativa de lo que han de aprender, así como sus propias capacidades. Para ello, véanse los fundamentos del entrenamiento metacognitivo en Campione, Brown y Ferrara (1989), con la finalidad de asignar diferente tiempo de aprendizaje a diferentes tareas.

Por otro lado, la complejidad sintáctica no tiene influencia sobre el número de aciertos, cuando las frases no tienen significado, en el caso de los no retrasados. Los retrasados mentales, por el contrario, no aciertan ninguna oración compuesta sin significado. Esto podría ser debido a que el esfuerzo de procesamiento que suponen estas dos condiciones combinadas supere su capacidad actual de comprensión lectora.

Por último, apreciamos diferencias entre retrasados y no retrasados, en cuanto al número de respuestas correctas. Sin embargo, no las hay en latencia de decisión; aunque como se ha indicado, los no retrasados son capaces de juzgar sobre la presencia o ausencia de significado para asignar a cada oración distinto tiempo de procesamiento. Un aspecto que llama la atención es la fuerte caída en la exactitud, en ambos grupos de alumnos, cuando las oraciones no tenían significado. Parecería que buscaran, a toda costa, un significado a la frase, asociándola a uno de los dos dibujos incorrectos. Se puede pensar que bien pudiera ser que los alumnos no entendieran la tarea, que consistía en elegir el cuadro en blanco cuando la oración no tenía significado para ellos. Sin embargo, no hubo problemas en el ítem de entrenamiento, además de que existía un recuadro vacío, solo para este tipo de frases, lo que podía ser un buen indicio para decidir que la oración carecía de significado.

La tendencia hacia la construcción de un significado de lo leído es un elemento fundamental en el procesamiento de la comprensión lectora (González-Pérez y Santiuste, 1994b). Por ello, en situaciones carentes de significado, los alumnos harían aproximaciones hacia la interpretación adecuada, si bien en estos casos, incorrecta. Esto se demuestra por el hecho de que los alumnos elegían elementos parciales de la frase; por ejemplo, en el ítem *«Los árboles que miran tienen alas»* señalan con frecuencia el dibujo de unos pájaros.

Como conclusión final podemos señalar que en esta investigación no hemos observado diferentes patrones de procesamiento en la comprensión lectora entre alumnos con retraso mental y alumnos normales, que pudieran justificar una intervención educativa diferenciada en tareas de lectura. En todo caso las diferencias podrían establecerse entre los alumnos buenos y malos lectores. Esto concuerda con otros trabajos realizados, que sugieren que los lectores con limitaciones procesan cada vez una palabra con un enfoque secuencial, mientras que los buenos lectores utilizan pistas contextuales para agilizar la lectura, aplicando estrategias de búsqueda (Kaufman y Kaufman, 1997). Estos hallazgos, aunque no son concluyentes, apuntan una similitud en los procesos básicos de la comprensión lectora. Esto es interesante, porque significaría que todos los alumnos, con retraso mental y sin él, pueden beneficiarse del mismo tipo de intervenciones educativas.

BIBLIOGRAFÍA

AAMR (AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION): *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports.* Washington DC, American Association on Mental Retardation, 1992 (Ed. cast. Alianza, 1999).

AARON, P. G.: «Differential diagnosis of reading disabilities», en *School Psychology Review,* 3, 24 (1995), pp. 345-360.

CAMPIONE, J.; BROWN, A. y FERRARA, R.: «Retraso mental e inteligencia», en R. STERNBERG (Dir.): *Inteligencia humana II. Cognición, personalidad e inteligencia.* Barcelona, Piados, 1989.

FIERRO, A.: «Los alumnos con retraso mental», en A. MARCHESI; C. COLL y J. PALACIOS (Comp.): *Desarrollo psicológico y Educación, III: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales.* Madrid, Alianza, 1999.

GONZÁLEZ-PÉREZ, J. y SANTIUSTE, V.: «Tiempos de reacción a estímulos visuales en sujetos con retraso mental», en *Educadores,* 36, 171 (1994a), pp. 375-393.

— «Linguistic processing in Down Syndrome subjects», en *Abstracts: 23rd International Congress of Applied Psychology,* p. 419, Madrid, 17-22, 1994b.

KAUFMAN, A. S. y KAUFMAN, N. L.: *K-ABC. Batería de Evaluación de Kaufman para Niños.* Madrid, TEA, 1997.

NETTELBECK, T. y BREWER, N.: *Estudios sobre el retraso mental leve y la ejecución en el tiempo Investigación en retraso mental. Panorama internacional 2.* San Sebastián, N. R. ELLIS, SiiS, 1982.

RAVEN, J. C.: *Matrices Progresivas. Escala General (Series A, B, C, D, E).* Madrid, TEA, 1995.

SÁNCHEZ, E. y MARTÍNEZ, J.: «Las dificultades en el aprendizaje de la lectura», en V. SANTIUSTE y J. BELTRÁN (Coord.): *Dificultades de aprendizaje.* Madrid, Síntesis Psicología, 1998.

SANTIUSTE, V. y otros: «Efectos del contexto en el procesamiento de la comprensión lingüística», en *Revista de Psicología General y Aplicada,* 2, 44 (1991), pp. 149-155.

— «Determinación experimental de la hipótesis de constancia sintáctica en el procesamiento lingüístico», en *Revista de Psicología General y Aplicada,* 4, 46 (1993), pp. 405-409.

— «Estrategias de procesamiento lingüístico: Influencia de factores sintácticos y semánticos», en *Revista de Psicología del Lenguaje,* 1 (1996), pp.169-187.

VERDUGO, M. A. (Dir.): *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras.* Madrid, Siglo XXI, 1995.

IMPORTANCIA DE LA FAMILIA EN LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS: UNA EVALUACIÓN CUANTITATIVA EN SEIS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA

EMILIO ROJAS SUAZO (*)

RESUMEN. En este documento se describen los procedimientos estadísticos y matemáticos utilizados para investigar y medir la supuesta influencia de la familia, y la de algunas de sus características, sobre la escolarización de los hijos.
Las hipótesis que sustentan las relaciones familia-escolarización de los hijos se basan en consensos preexistentes de aceptación generalizada, tanto en el profesorado como en el público en general. Por lo tanto, esta investigación no aporta nuevos avances teóricos.
Lo novedoso de ella está en los procedimientos utilizados para procesar la información de las encuestas, en los métodos estadístico-matemáticos para medir las influencias de la familia y en la interpretación de los resultados, con los cuales se espera contribuir a mejor evaluar los condicionantes de la educación.

ABSTRACT. In this work we describe statistical and mathematical methods used to investigate and measure the supposed influence of family on the schooling of children. Hypothesis supporting the family-schooling of children relations are based in pre-existent consensus that are generally accepted, both by teaching staff and by the public in general. Therefore, this research does not give new theoretical conclusions, what is new here are the methods used to analyze data from surveys, the statistical-mathematical methods to measure the influence of family and the interpretation of results, which contributes to a better assessment of education's determining factors.

INTRODUCCIÓN

Existe hoy un notable consenso sobre la importancia de la educación en el desarrollo general de los países, y muy en especial, en su desarrollo económico.

Asimismo, está claro que el principal responsable de trasmitir la educación es el sistema educacional, entendido éste en su sentido más amplio, es decir, en el que incluye a todas las instituciones que se dedican a la educación, desde prebásica a la Universidad y en todas las modalidades, sean éstas impartidas por el sector público o privado.

También existe consenso sobre la influencia de otros factores en la educación, muy en especial, sobre la influencia de la

(*) Universidad de Chile.

Fecha de entrada: 13-12-2001 Fecha de aceptación: 20-03-2002

familia, consenso que se ha visto ampliamente respaldado por estudios y mediciones a nivel internacional recientemente realizados.

Profundizando el análisis, se reconoce también la importancia que tendrían sobre la magnitud y la calidad educacional, el medio ambiente social, económico, cultural y físico, así como los valores predominantes en la comunidad en que se insertan los educandos.

Los consensos aquí mencionados hacen suponer que existen factores denominados extra escolares (extra sistema) que influyen en la educación de las personas.

Por otra parte, el análisis de las políticas educacionales vigentes y la revisión de las actividades educacionales, permiten confirmar que hasta el momento, los mencionados factores extra escolares no han sido considerados, comparativamente, como instrumentos importantes de la política educacional, a pesar de su supuesta influencia en los resultados educacionales.

Considerando la gran preocupación social por los resultados del sistema educativo y el consenso existente sobre la urgencia de mejorarlos, ha parecido oportuno investigar, *desde un punto de vista global,* qué tan importantes son los factores extra escolares en los resultados del sistema, especialmente, cuánto afecta la familia a la magnitud de la escolarización que logran sus hijos, cuáles son las características familiares que inciden en el proceso educativo, cuáles son los efectos cuantitativos de cada una de ellas[1].

Orientada por esta línea de pensamiento y por el convencimiento de que la única manera de saber la real importancia de estos factores, en esta investigación se *intenta la medición de ellos,* lógicamente reconociendo la limitación planteada por la disponibilidad de métodos y por la escasez de información adecuada.

LAS PRINCIPALES METAS, PROCEDIMIENTOS Y RESULTADOS DE ESTA INVESTIGACIÓN

El objetivo de ésta investigación es medir la influencia[2] de la familia sobre el logro educativo de los hijos.

Con ese propósito se han elaborado dos modelos. El primero, un modelo estadístico matemático que permite evaluar la existencia de relaciones (directas) entre las características familiares y el nivel de escolarización de los hijos.

El segundo, permite medir la magnitud de la interacción (la intensidad de la

---

(1) No se incluyen en este estudio muchos otros procesos en los cuales se adquieren conocimientos, como podrían ser la experiencia laboral, los viajes, la educación no formal no reglada, entre otros, cuyos resultados cuantitativos se desconocen. El propósito manifiesto de este trabajo es contribuir a mejorar el rendimiento del sistema educativo, institución reconocida socialmente como «el instrumento social» encargado de la educación. Esto no significa desconocer la importancia de los mencionados procesos, los que en todo caso escapan del alcance de esta investigación.

(2) Concretamente, en esta investigación se intenta verificar si la capacidad explicativa de las familias, generada por sus diversas características, está correlacionada con la magnitud de la escolarización de los hijos. Adicionalmente, una vez confirmada la existencia de correlación significativa, se intenta determinar si existe influencia o causalidad entre la variables relacionadas en la correlación. Esto último se logra introduciendo, en ecuaciones de regresión, las variables cuyas relaciones de causalidad se intenta determinar, teniendo en cuenta que esas ecuaciones se satisfacen con la existencia de dependencia (variables independientes o causales y variable dependiente). La prueba consiste en introducir en las variables los respectivos datos numéricos existentes en las familias del estrato analizado. Si los datos de ese estrato permiten el cálculo de las ecuaciones propuestas, con la significación adecuada, entonces las relaciones causales existen y por supuesto, las hipótesis que sustentan esas relaciones son verdaderas.

relación) entre las distintas características familiares, así como el efecto conjunto de ellas sobre la escolarización de los hijos.

La información que se procesa con los modelos, se ha obtenido de encuestas nacionales realizadas por las respectivas oficinas de estadística de los seis países considerados en este estudio.

Utilizando la mencionada información, se han procesado los siguientes datos: la escolarización de los padres (padre y/o madre), representado por los años de escolarización del jefe del hogar; el ingreso medio de la familia (ingreso por persona); el número de hijos en edad escolar residentes en el hogar; la presencia en la familia de uno o los dos padres; el sexo de los hijos y, finalmente, la raza de la familia cuando es pertinente, como es el caso de Guatemala.

Conocidos los modelos y la información descrita, se ha cuantificado en términos relativos la influencia total de la familia y de cada una de sus características sobre la educación de los hijos.

La información procesada en esta investigación, que obviamente refleja la situación en la época en que fueron realizadas las encuestas (mayoritariamente en 1989 y 1990, con la excepción de Guatemala, 1986-87), muestra sistemáticamente la gran influencia de las características familiares sobre la educación lograda por los hijos.

Si se considera el valor que alcazaba la influencia de la familia en cada uno de los seis países del estudio y se calcula la media aritmética de esos seis valores, encontramos que la familia causaba[3], en promedio, el 50% de la escolarización de sus hijos.

Según los supuestos generales de la investigación, el otro 50% sería consecuencia de al menos dos factores, la acción del sistema educacional, y la influencia del entorno socioeconómico y de los valores vigentes que rodea a los alumnos, como se señala en el texto del estudio. Esto, sin considerar algunos otro factores causales que pudieran estar quedado fuera del presente análisis.

Dado que en este trabajo no se ha calculado el valor preciso de la capacidad causal, tanto del sistema educacional como del entorno socioeconómico, no es posible anticipar magnitudes exactas para cada uno de ellos.

Sin embargo, de acuerdo a los mencionados supuestos generales de la investigación, citados en el párrafo penúltimo, sin duda se puede establecer que, cualquiera que sea el valor que se le suponga al entorno socioeconómico, aunque éste sea muy pequeño, el valor complementario que corresponde al del sistema educacional es menor que el 50% (...cada una de las partes es menor que el todo).

En consecuencia, podemos establecer que el factor causal más importante del logro educativo de los hijos, más que el sistema educacional, en la época a que se refiere esta investigación, era la familia, que alcanzaba al 50%, lo que probablemente ha venido ocurriendo desde hace muchos años.

---

(3) En el texto del trabajo se utiliza en numerosas oportunidades las expresiones «capacidad causal», «causalidad», «trayectoria causal». Con estas expresiones, derivadas del verbo «causar», se desea señalar la capacidad de la familia –y/o de las variables representativas de las características familiares–, de producir un cambio en la variable relacionada. Debe entenderse que existe capacidad causal cuando un cambio en la variable independiente produce un cambio en la variable dependiente. Más aún, se muestra que existe dependencia causal si cuando la variable independiente se hace 0, la variable dependiente también se hace 0, que es justamente lo que ocurre en todas las relaciones bivariadas del modelo con relaciones causales, que se muestra más adelante.

Hay que notar además, que la causalidad en este estudio es esencialmente cuantificable, ya que depende de la magnitud de la correlación que la origina, lo que constituye el aporte de este trabajo. Lógicamente, al ser cuantificable, se le pueden aplicar las cuatro operaciones aritméticas tradicionales y calcularle porcentajes, a fin de evaluar comparativamente su magnitud, como ocurre en diferentes oportunidades en esta investigación.

Otro aspecto igualmente notable es el que resulta de la medición de la capacidad causal de la Educación del Jefe del Hogar (léase la educación de los padres) la que alcanzaba al 77,5% del efecto causal total de la familia (ver tabla II), es decir, es lejos su característica más importante.

Sin embargo, diversas informaciones que se revisan más adelante, hacen suponer que la mencionada importancia relativa de la familia ha venido declinando, a consecuencia de la influencia que el mercado ejerce sobre la población en general y sobre los jóvenes en particular.

En efecto, el mercado demanda de la mano de obra que participa en él, conocimientos, pericias y destrezas, lo que ha impulsado a los jóvenes a ingresar al sistema educacional y permanecer en él hasta obtener esos conocimientos. Este impulso sobre los jóvenes ha ido sustituyendo paulatinamente al impulso ejercido tradicionalmente por la familia, hacia la escolarización.

En este sentido Chile es un caso paradigmático, pues en este país se ha podido comprobar que en el transcurso de cuatro años (1989 a 1993), el efecto causal de la familia ha bajado del 48% al 36%.

Este hecho se debería a que en Chile se implantó drástica y sistemáticamente el modelo de economía de mercado, en contraposición a los otros países analizados, en los cuales se ha llegado a este modelo por evolución paulatina, impulsada por el proceso de globalización en actual desarrollo.

De cualquier manera, aun en el caso especial de Chile, la familia ha seguido siendo importante, pues causa más de un tercio de la educación que logran los hijos.

Quedan entonces algunos interrogantes por resolver.

¿Puede hoy, el sistema educativo resolver por sí solo el problema educacional? ¿Es tan importante la familia como para repensar la política educacional y considerarla como un factor estratégico? ¿Son los valores predominantes –especialmente en los jóvenes– afines con las actividades educativas?

La única respuesta adecuada a estas interrogantes, es seguir investigando y midiendo, como se ha tratado de hacer en el presente estudio.

ETAPAS DEL ESTUDIO

En primer lugar, se han definido las características familiares que serán consideradas como condicionantes de la educación de los hijos y que constituyen las variables principales del estudio.

Lógicamente, en este punto, ha sido necesario compatibilizar los planteamientos teóricos con la disponibilidad de información estadística. Afortunadamente, la información de que se ha dispuesto, –las Encuestas de Hogares y Empleo que se realizan en la mayor parte de los países de América Latina–, satisfacen en gran medida las demandas de información requeridas por esta investigación, tanto en su significación estadística como en su cobertura nacional[4].

En segundo lugar, se ha procedido a definir las hipótesis que sustentan las relaciones, directas e indirectas, a través de las cuales se manifiestan las influencias de las características familiares sobre la escolarización de los hijos.

---

(4) La totalidad de las encuestas utilizadas en esta investigación, correspondientes a los seis países analizados, fueron proporcionada por la División de Estadísticas y Proyecciones Económicas de la CEPAL, gracias a la comprensión y apoyo del Secretario Ejecutivo Sr. Gert Rosenthal, a quien se le agradece profundamente. Ver Anexo I.

En tercer lugar, mediante la utilización del método de análisis de la trayectoria causal[5] de las variables, se ha configurando un esquema explicativo o modelo teórico internamente compatible, que explica la forma en que las variables del modelo interactúan entre sí y cómo ejercen su influencia causal sobre el nivel de escolarización de los hijos.

La viabilidad del modelo depende, lógicamente, de que las relaciones que contiene sean reales. Esto significa que utilizando los datos de todas y cada una de las familias del universo analizado, debe ser posible mostrar su existencia real, lo que se logra calculando las ecuaciones que representan esas relaciones, las que deben tener la significación adecuada para este tipo de problemas.

Los mencionados modelos teóricos se han expresado en gráficos, que muestran la forma en que se relacionan las variables entre sí, en cada país del estudio. Ver anexo V.

En cuarto lugar, sobre la base de estos gráficos se ha procedido a formular las ecuaciones que relacionan las diversas variables del modelo, lo que permitió a su vez calcular todas y cada una de las relaciones que aparecen en ellos. Esto significa que es posible conocer la Capacidad Causal de cada variable sobre la o las variables que afecta, así como el efecto conjunto de ellas (la capacidad causal de la familia) sobre el nivel de escolarización de los hijos. Ver anexo IV.

Las Características Familiares

Partiendo del supuesto de que la educación alcanzada por los hijos es influida por las características de su familia, se han seleccionado las siguientes características familiares:

- La escolarización promedio de los hijos en edad escolar.
- La escolarización del jefe del hogar (sea el padre o la madre).
- El número de hijos (hombres y mujeres).
- El ingreso familiar por persona.
- La presencia o ausencia de uno de los dos padres (padre o madre).
- El sexo de los hijos.
- La raza.

Como ya se adelantó, estas características son el resultado de la compatibilización entre las necesidades teóricas y la disponibilidad de información estadística.

Las variables y sus indicadores

A fin de representar las características antes señaladas –y considerando las tabulaciones por medio de las cuales se presenta la información proporcionada por las encuestas–, se procedió a elaborar los *indicadores estadísticos* de las diferentes variables, por medio de los cuales se registran sus variaciones.

Se muestran a continuación los nombres operativos de cada variable, su significado y el indicador respectivo, cuando es pertinente.

EDUHIJOS: escolaridad promedio de los hijos[6] en edad escolar, equivalente a HSUMA/NHIJ6A24, es la variable dependiente.

---

(5) El análisis de la trayectoria (Path Analysis) fue aplicado inicialmente por Sewell Wright (1921, 1960) y popularizado en las ciencias sociales por O. D. Duncan. Se trata básicamente de un método para descomponer e interpretar relaciones lineales de un conjunto de variables... Se utiliza también para comprobar la validez de conjuntos de hipótesis causales (previas)...

(6) En el texto se utiliza reiteradamente el genérico hijos para referirse a los vástagos de ambos sexos. Al respecto, hay que tener en cuenta que éste es un trabajo de estadística en cuyos análisis es indispensable referirse muchas veces a las variables relacionadas con los hijos. A fin de no aburrir al lector con la aclaración relativa a los sexos, se ruega aceptar esta convención.

EDUJEFE: escolaridad del jefe del hogar (padre o madre).

NHIJ6A24: número total de hijos (ambos sexos) en edad escolar residentes en el hogar.

PRESFEM: porcentaje de hijas en edad escolar, es equivalente a HIFEM/ NHIJ6A24. Es el indicador del sexo de los hijos.

XINGCAPH: ingreso familiar por persona sin considerar a la sirvienta.

PADRES: existencia de los padres (padre y/o madre). Un padre =1; dos padres =2.

Se utilizaron además, entre otras, las siguientes variables auxiliares[7]:

HIFEM: número de hijas en edad escolar en la familia.

HSUMA: suma total de los años (grados) escolares aprobados por todos los hijos en edad escolar en la familia.

HSUME: suma total de las edades escolares de los hijos de la familia, en edad escolar.

XPROED: período de escolarización potencial promedio; es equivalente a HSUME/NHIJ6A24. Se utiliza como variable de estratificación.

LXINGCAP: es el logaritmo decimal de XINGCAP[8].

Las Hipótesis

La formulación de las hipótesis de trabajo que respaldan las relaciones entre las variables se ha orientado, cuando fue pertinente, por las ideas de la Teoría del Capital Humano de Gary S. Becker, Premio Nobel de Economía en 1992, por la experiencia teórica y técnica vigente en el área educacional, y específicamente, por los estudios preexistentes sobre este tema (Ver bibliografía).

Becker sostiene que la cuantía de los conocimientos acumulados por las personas (capital humano) condiciona la cantidad y calidad de las retribuciones económicas que obtienen. Establece así mismo, las principales formas de acumular conocimientos, entre las que destaca la escolarización y la experiencia laboral. Esboza, igualmente, cuáles serían los condicionantes del logro educativo, tema central de este estudio.

Como se muestra más adelante, la escolarización del jefe del hogar, además de ser factor clave para obtener retribuciones económicas, condicionaría, entre otros aspectos, la educación de los hijos, haría posible un mejor control del número de hijos tenidos por la familia y ayudaría a la conservación del matrimonio (permanencia de ambos padres).

Las siguientes son las hipótesis que fundamentan las relaciones bivariadas (dos variables) del modelo.

Sin embargo, antes de describir la diferentes hipótesis, es necesario puntualizar que en este estudio se supone que las diversas variables que representan las características familiares configuran un contexto interrelacionado, es decir, que todas las variables del modelo se influyen mutuamente. Esto explica que las hipótesis que se detallan a continuación, no sólo se refieren a las relaciones directas entre las variables principales y la variable dependiente, sino que además, se refieren a las relaciones entre variables independientes.

---

(7) Variables auxiliares son aquellas que se han generado por cálculos basados en las variables principales. Estas últimas son, por su parte, las correspondientes a las características familiares, que a su vez, aparecen explícitamente en los modelos.

(8) En el caso de la variable XINGCAP, teniendo en cuenta el patrón de distribución que normalmente adoptan los ingresos (logarítmico), así como la gran dispersión que caracteriza a su información, la que oscila entre 0 y números de 7 dígitos, a fin de facilitar los cálculos de las regresiones, se usó el logaritmo decimal de esta variable, la que se designó por LXINGCAP.

- De acuerdo a la notación utilizada en el gráfico de la página 452, la relación (X1 – X5), EDUJEFE-EDUHIJOS, se basa en la hipótesis central del estudio: «El Logro educativo de los hijos es influido por el nivel educacional del jefe del hogar». La relación se supone positiva.
- La relación (XI – X4), PADRES-EDUHIJOS, analizada y comprobada en estudios anteriores, se incluye bajo el supuesto de: «La presencia de uno o los dos padres condiciona el logro educativo de los hijos». Además se la supone como relación positiva. Esto significa que la presencia de los dos padres favorece más que la presencia de uno, al logro educativo. Si bien esto, en general es cierto, hay ciertas circunstancias en que la relación es negativa, lo que será analizado oportunamente.
- La relación (XI – X3), NHIJOS-EDUHIJOS, ya probada anteriormente, se sustenta en el supuesto de que el incremento de los hijos acentúa el fraccionamiento del cuidado, respaldo, atención, afecto y recursos que respalda la actividad escolar de cada hijo. Por lo tanto, se supone que el número de hijos condiciona en forma negativa el logro educativo.
- La relación (X1 – X2), LXINGCAP-EDUHIJOS, se sustenta bajo el supuesto de aceptación generalizada de que «el nivel de ingresos familiar por persona, condiciona el logro educativo de los hijos». Se la supone positiva.
- La relación (X2 – X5), EDUJEFE-LXINGCAP, se basa en el supuesto mundialmente aceptado y sostenido en la Teoría del Capital Humano ya citada. Aquí se sostiene que «El nivel educacional del jefe del hogar influye en su ingreso personal, y por lo tanto, en el Ingreso Familiar por Persona». Se supone una relación positiva.
- La relación (X3 – X5), EDUJEFE-NHIJ6A24, se basa en el supuesto de que «La educación de los padres, en este caso, la educación de uno de ellos, crea condiciones para facilitar el control de la fecundidad, y por lo tanto, condiciona el número de hijos de la familia». Se supone una relación negativa.
- La relación (X4 – X5), EDUJEFE-PADRES, requiere una reflexión especial. Desde un punto de vista operativo, se ha distinguido sólo dos grupos en las causas de la existencia de un sólo padre en la familia, a) porque uno de los cónyuges falleció, y b) por deficiencias en la valoración del cuidado, protección y formación de los hijos.

  Se supone aquí, muy en general, que en ambos casos la educación tiene alguna influencia en los hechos. En efecto, en el caso a) se sostiene que, en igualdad de condiciones, es decir, eliminados aquellos casos de fallas congénitas y factores similares, la educación condiciona los cuidados de la salud y por lo tanto, la supervivencia. Así mismo, en el caso b) se postula que la educación condiciona la real percepción de lo que implica el cuidado, la protección y la formación de los hijos y la importancia de la permanencia de la pareja para la obtención de esos objetivos.

  A fin de disponer de más antecedentes para considerar o no la inclusión de esta relación en el modelo causal, se revisó el coeficiente de correlación entre EDUJEFE y PADRES en los diferentes estratos y países (18 casos) para conocer la naturaleza de la relación, obteniéndose los siguientes antecedentes: 1.º, la relación es mayoritariamente positiva;

2.º, la fuerza de la relación es más bien baja, pero igual o superior a la fuerza de otras relaciones, las que no se ha dudado en incluirlas en el modelo, como son PRESFEM- EDUHIJOS, PADRES-EDUHIJOS o LXINGCAP-EDUHIJOS. Por lo tanto, se decidió incluir la relación en el modelo causal, bajo el supuesto siguiente: «La educación del jefe del hogar, afecta la presencia de los dos padres». La relación sería positiva.

- La relación (X2 – X4), PADRES-LXINGCAP. En relación a ella se considera a ambos padres como generadores o perceptores de ingresos, por lo tanto, la presencia o ausencia de uno de ellos, condicionaría el ingreso familiar por persona. La relación es positiva.
- La relación (X3 – X4), PADRES-NHIJ6A24, se sustenta bajo el supuesto de que la presencia de uno o los dos padres condiciona el número de hijos de la familia. Relación positiva.
- La relación (X2 – X3), NHIJ6A24-LXINGCAP, se sustenta en el supuesto de que el número de hijos condiciona el ingreso familiar por persona. La relación es negativa (más hijos, menos ingreso por persona).

Teniendo en cuenta que la realidad de Guatemala aconsejó crear en su caso, la variable ÉTNICO, los supuestos adicionales correspondientes son los que se señalan a continuación:

- La relación (X1 – X6), ÉTNICO – EDUHIJOS, pretende reflejar el supuesto de que, ser no indígena significa hijos con más escolarización que si se es indígena. La relación se supone positiva considerando la codificación adoptada para la variable ÉTNICO (indígena = 1, no indígena = 2).

Las razones que explican este supuesto tienen diferentes fundamentos.

En la cultura indígena tradicional los valores, las creencias y los conocimientos, se trasmiten por la propia tradición familiar de padres a hijos, y por las creencias religiosas, más que por la asistencia a un sistema escolar que no tiene presencia tradicional en las actividades de las comunidades indígenas, las que suelen ser mayoritariamente de tipo rural. Este último factor, la ruralidad, agrega la dificultad del acceso al sistema educacional en general, y en especial, a los niveles superiores de la enseñanza básica.

Finalmente, la escasez de recursos económicos de las familias indígenas, con actividades agrícolas de subsistencia y/o actividades de tipo artesanal, requieren a menudo de la mano de obra infantil para lograr la subsistencia familiar. Todo lo anterior configura un contexto que no favorece la escolarización de los hijos, ni antes, la de los padres, e identifica a las familias indígenas con los bajos ingresos. Sucede exactamente lo contrario con la cultura ladina (no indígena).

- La relación (X2 – X6), ÉTNICO – LXINGCAP, de acuerdo a las explicaciones anteriores, supone que ser no indígena significa mayores ingresos que si se es indígena. La relación es positiva.
- De acuerdo a los mismos supuestos, la relación (X5 – X6), ÉTNICO-EDUJEFE, presupone que los jefe de hogar no indígenas tienen mejores niveles de escolarización que los jefe de hogar indígenas. La relación es positiva.

La inclusión, especialmente de este último supuesto, convierten a la

variable ÉTNICO en la de mayor jerarquía causal, pues como se muestra en él, ÉTNICO causa o influye en la educación del jefe del hogar, que es justamente la condición para determinar su jerarquía. De esta forma, EDUJEFE, no obstante tiene mayor capacidad explicativa, como se podrá ver en los resultados de los modelos pasa, en este caso, a ser variable de segundo orden. Todo lo anterior, se resume en el gráfico de Guatemala. Ver anexo V.

- En cuanto a la variable exógena, la relación entre las variables PRESFEM y EDUHIJOS tiene un tratamiento especial, pues PRESFEM se considera como variable exógena. Como se sabe, esta variable es un indicador del porcentaje de hijas que hay en el total de hijos de la familia. Por lo tanto, depende del sexo de los hijos. A su vez, la ocurrencia de un determinado sexo en los hijos es absolutamente independiente del resto de las variables endógenas del modelo. Por lo tanto, está fuera del modelo endógeno, y en consecuencia, su relación con la variable dependiente EDUHIJOS, debe ser tratada en forma separada y directa.
  En relación a la hipótesis vinculada a esta variable, se decidió fundarla en valores tradicionales, que señalan que la mujer debe permanecer en el hogar al cuidado de los hijos y postergar la meta de su escolarización en favor de los hijos varones, lo que permitiría sustentar, a su vez, el supuesto de que «el sexo femenino condiciona en forma negativa el logro educativo de los hijos», que es precisamente lo que se postula en el modelo teórico. Sin embargo, como podremos comprobar con los resultados de los modelos y de las correlaciones de todos los países y estratos analizados, esta situación ha cambiado radicalmente, de modo que lo que hoy está ocurriendo, es diametralmente opuesto a lo sustentado en las hipótesis y ha sido registrado sistemáticamente por el modelo.

El Modelo Teórico resultante

Un análisis cuidadoso de las hipótesis postuladas para cada relación, así como diversos supuestos sobre la trayectoria causal seguida por la influencia de cada variable, permitió articular un esquema explicativo o modelo que muestra el sistema de relaciones que finalmente influye sobre el logro educativo de los hijos.

La articulación del modelo y el análisis de la causalidad obligó a definir el sentido de las relaciones (sentido unidireccional) así como también, el orden jerárquico entre las variables. Esto tiene que ver con el orden de dependencia, o sea, con aspectos tales como, qué variable afecta a tal, o cuál depende de tal.

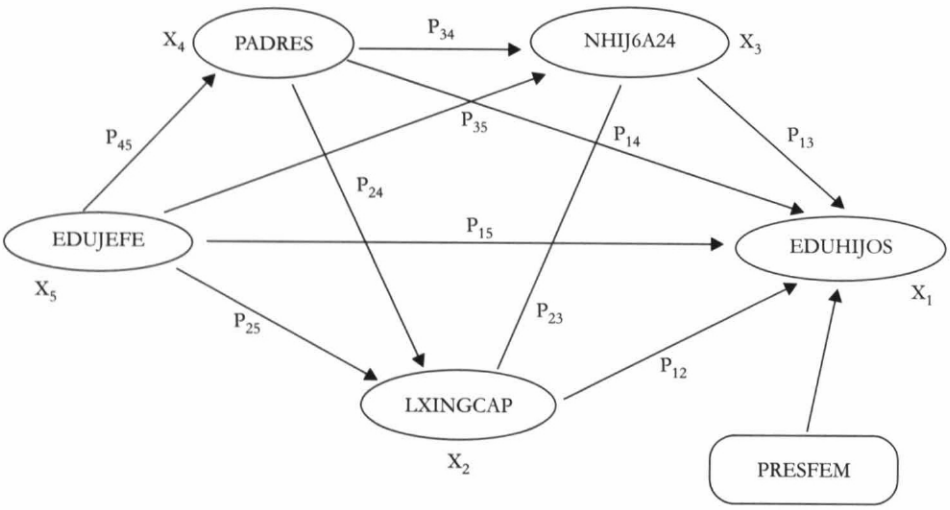
Las definiciones anteriores, llevaron además a delimitar qué variables forman parte del sistema endógeno del modelo, y a definir cuáles de ellas son exógenas. El sistema endógeno está formado por aquellas variables que además de su relación directa con la variable dependiente, interactúan entre ellas. Las variables exógenas son aquellas que no son afectadas por las variables del sistema endógeno.

Un esquema gráfico de este sistema, válido para todos los países, se presenta a continuación, en el que se consideran todas las relaciones postuladas en las hipótesis.

Las variables endógenas del modelo del gráfico son las siguientes:

EDUHIJOS (X1)
LXINGCAP (X2)
NHIJ6A24 (X3)
PADRES (X4)
EDUJEFE (X5)

Modelo Causal General



La variable exógena en este caso es PRESFEM y el gráfico muestra que no existen vectores entre ella y las variables endógenas. El único vector existente es el que muestra la relación de PRESFEM con la variable dependiente EDUHIJOS. El sentido de las relaciones se muestra por medio de vectores unidireccionales.

Hay que notar que todas las relaciones incluidas en el modelo aceptan desde un punto de vista lógico, sólo la dirección explicitada en él (mostrada por los vectores), ya que en cada caso, el sentido común y la experiencia no son compatibles con la causalidad inversa.

El orden en que se han colocado las variables en el diagrama (derecha a izquierda) así como sus subíndices, señalan una jerarquía creciente. Por ejemplo, EDUJEFE, que está en el extremo izquierdo del diagrama y tiene el subíndice mayor, sería la variable de mayor jerarquía en el modelo. Esto significa que EDUJEFE (X5) ejerce influencia sobre todas las demás variables, las que, como se observa, tienen subíndices menores. Así, PADRES (X4), que le sigue en jerarquía, influye sobre todas las restantes variables, excepto sobre EDUJEFE que la influye a ella. En esta forma continúan sucesivamente las influencias hasta EDUHIJOS, que es la variable dependiente y que no influye a ninguna de ellas. Por supuesto, este orden se genera en las propias hipótesis.

Obsérvese que, generalmente, la relación entre dos variables está formada por dos componentes, una relación directa y una o más relaciones indirectas, es decir, relaciones que se manifiestan por intermedio de otras variables.

Los coeficientes Pij que aparecen junto a los vectores que representan el efecto causal de la variable de origen sobre la variable de destino, son los denominados «coeficientes de la trayectoria» que señalan, justamente, la magnitud de ese efecto. La presencia de esos coeficientes está señalando que se trata de relaciones causales bivariadas.

Finalmente, la observación global del gráfico del modelo resultante, que describe

el contexto familiar, es decir, cómo ocurren las influencias al interior de la familia, muestra la gran importancia y predominio que ejerce la cultura de los padres, que son los que toman las decisiones, y que aquí se simboliza en el nivel educacional del jefe del hogar. Tanto es así, que los vectores que muestran su influencia, además de afectar a la educación de los hijos, afectan a todas las variables de la familia. Ver anexo V.

Fundamentos de los cálculos de los modelos y sus variables

El modelo de regresión de las variables principales

Considerando la descripción de la realidad educacional presentada por el modelo teórico anteriormente descrito, –en la cual se plantea, fundamentalmente, la existencia de una variable que, hipotéticamente, sería determinada o dependería de varias otras variables–, pareció adecuado intentar la representación de ese modelo mediante una ecuación de regresión lineal múltiple[9], en la cual, una o varias variables «independientes», determinan o definen a una tercera variable denominada «dependiente». La condición implícita en esa ecuación es que las relaciones entre las variables sean de proporcionalidad constante (relaciones lineales).

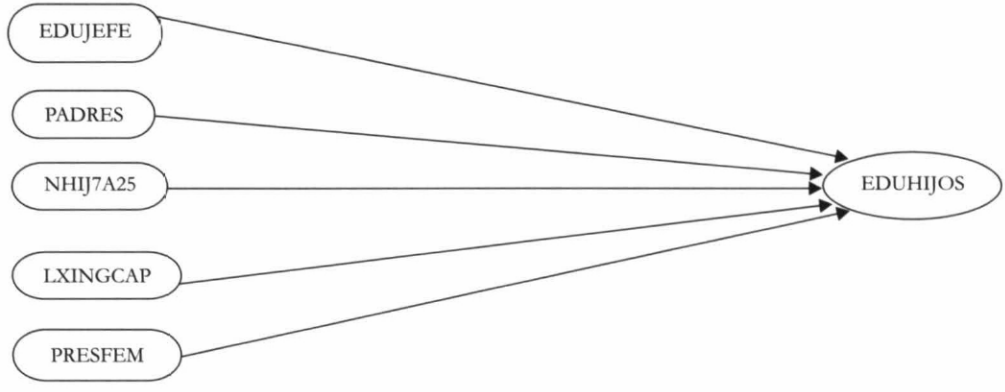
La ecuación algebraica que representa a la ecuación de regresión lineal múltiple es del tipo siguiente:

$$\text{Eduhijos} = a\,\text{Edujefe} + b\,\text{Padres} + c\,\text{Nhij7a25} + d\,\text{Lxingcap} + e\,\text{Presfem} + K$$

en la cual las variables están con su nombre, las letras minúsculas representan los coeficientes de la ecuación y K representa el punto de intersección de la recta, el plano o el hiper plano, según el caso, con los ejes coordenados.

En el gráfico de tipo causal siguiente se muestra el conjunto de variables y sus correspondientes relaciones directas, que determinarían a la variable independiente, según el modelo de regresión lineal.

COLOMBIA



(9) En el texto se supone que el lector conoce el método de Regresión Lineal Múltiple. La mayor parte de la bibliografía actual trata este método, principalmente como instrumento de proyección. En esta investigación se aplica un enfoque más amplio y quizás más dirigido a las características esenciales del método.

Obsérvese que este modelo no considera las interacciones entre las variables independientes (no hay vectores que señalen alguna relación entre ellas), sino sólo las relaciones directas con la variable dependiente.

Como se informa en otras etapas de este estudio, la utilidad de la elaboración de este modelo para la investigación es que permite conocer cuáles son las variables que en conjunto explican la variable independiente; cuáles de éstas son significativas; cuál es la capacidad explicativa total del conjunto(R^2) y cuál es la capacidad explicativa de cada una de las variables en particular, información esta última que facilita la determinación de la jerarquía causal, en el modelo del análisis de la trayectoria.

En cuanto a la linealidad de las relaciones, el análisis de las hipótesis que respaldan el modelo teórico permite suponer que una de las alternativas más probables es que ellas sean de proporcionalidad constante (lineales).

De acuerdo a lo anterior, la elaboración de la mencionada ecuación de regresión debe cumplir con los siguientes requisitos:

1.º, que ha partir de los datos reales, provenientes de las familias de la muestra, sea posible calcular la ecuación de regresión lineal que representa al modelo, es decir, que efectivamente el conjunto de variables definidas en las hipótesis explican a la variable dependiente;

2.º, que los test probabilísticos de significación, que se calculan junto con la ecuación (tests de Student y Fisher), confirmen una probabilidad satisfactoria de la existencia de las relaciones lineales supuestas[10].

Al comenzar el cálculo de la ecuación de regresión es necesario además, delimitar el universo de familias en el cual serán calculados los modelos.

Por tratarse de una investigación de la influencia de las características familiares sobre el nivel educacional aprobado por los hijos, se decidió limitar la investigación a aquellas familias que, el día de la realización de la encuesta, tenían hijos en edad escolar.

Esto significa centrar la investigación en familias con hijos cuyas edades promedio fluctúan entre 6 y 24 ó 25 años. Es decir, este período considera entre 18 y 19 edades promedio. Por lo tanto, las familias analizadas tienen características muy distintas. No es lo mismo una familia con hijos cuyas edades, en promedio, son 6 años, con niños mayoritariamente pequeños, y que por lo tanto podemos considerarla como una familia joven, que una familia con hijos de 24 años de edad (hijos mayores de edad). Evidentemente el período analizado es muy largo para la vida de una familia, especialmente porque en ese período las familias han debido enfrentar situaciones muy distintas.

Así, el período considera desde cuando la familia está creciendo y aún se están agregando nuevos hijos, pasando después por un período de plenitud con todos los hijos en ella, y posteriormente, un período de desintegración cuando se manifiesta paulatinamente la emigración de los hijos. Los problemas y necesidades son muy distintos, debiendo adaptarse la familia a las nuevas circunstancias. A fin de captar

---

(10) Considerando que la información básica está constituida por datos no agrupados, se decidió ampliar el área de rechazo de la hipótesis nula Ho (test de Student) al 10%. Este límite se incorporó al programa de cálculo de la regresión, de manera que, si una variable propuesta para integrar el modelo es rechazada, significa que en su caso la Ho tenía una probabilidad igual o mayor que 10%, o lo que es lo mismo, la relación afectada tendría menos del 90% de probabilidades a su favor. A su vez, el test utilizado para probar el comportamiento lineal del modelo total es el de Fisher que se aplicó en el punto primero anterior.

estos cambios con el modelo, se decidió estratificar el universo familiar de acuerdo a algún criterio que reflejara su «antigüedad» y que además, correspondiera a etapas significativas del proceso educativo.

En consecuencia, las edades escolares se estratificaron de acuerdo a las consideradas por los niveles generales del sistema educacional. Educación Básica, Educación Media y Educación Superior. La estratificación se realizó mediante la variable XPROED, «edad escolar promedio de los hijos en edad escolar», indicador que se utilizó, tanto para identificar la edad de cada familia como para definir los estratos.

Se calcularon tres ecuaciones o modelos para cada país, una por estrato, en total dieciocho ecuaciones. En cada una de ellas sólo figuran las variables que superaron el test de *Student*. Las otras fueron eliminadas porque el número de casos por variable que satisfacían la ecuación era muy pequeño y, en consecuencia, no cumplía con el límite de significación requerido. En el anexo II se muestran las variables resultantes que componen cada ecuación, junto a sus correspondientes coeficientes y al valor de la constante (intercepto de la ecuación).

Cumplida esta etapa, con la cual se ha obtenido la ecuación de regresión lineal que nos dice, básicamente, cuáles son las principales variables que forman parte del modelo con significación adecuada, y cuánto explica cada una de ellas, de la variación de la variable dependiente, se pasó a la segunda etapa.

Cálculo del modelo causal

El objetivo central de la segunda etapa fue confirmar la existencia de las supuestas *interacciones entre las variables principales*[11] y medir su capacidad causal particular y de conjunto.

Se hace notar que habiéndose calculado con la ecuación de regresión sólo la capacidad causal directa, entre cada una de las variables independientes y la variable dependiente de esa ecuación era necesario investigar, además, como se muestra en párrafos anteriores, la capacidad causal de las eventuales relaciones entre las variables independientes del modelo anterior.

Con este propósito se utilizó el «método de análisis de la trayectoria» ya anticipado.

Este método ha sido diseñado para el tratamiento de variables en contextos interrelacionados. En ese contexto, el supuesto de este método es que un cambio en una variable determinada (aumento o disminución) produce un estímulo para las variables relacionadas con ella, las que a su vez, sufren cambios simultáneos que producen estímulos sobre otras variables, así sucesivamente, hasta llegar a la variable dependiente, la que recibe diversos estímulos simultáneos, que en conjunto producen un cambio final en ella.

Aparte de los aspectos algebraicos del método, aplicado en esta parte de la investigación, existen algunas ideas básicas que hay que tener presente.

La primera es que *todas las relaciones que figuran en el modelo* tienen una hipótesis teórica que la respalda, además

(11) Las variables principales son aquellas que representan a las características de la familia. Estas variables tienen relaciones directas con la variable dependiente, entendiéndose por directas, aquellas relaciones en que la causalidad, en su recorrido o trayectoria, entre la variable principal en cuestión y la variable dependiente, no pasa a través de otra u otras variables. Contrariamente, las relaciones indirectas son aquellas en que ocurre exactamente lo contrario de las relaciones directas, por lo tanto, hay variables intermedias que generan relaciones indirectas, las que en el modelo forman parte de las interacciones entre las variables principales.

de una definición conceptual de cada variable.

El modelo en sí supone que *esas relaciones* existen porque las variables teóricamente interactúan, se relacionan entre sí, configurando un contexto interrelacionado.

Sin embargo, no basta con establecer que se trata de un contexto interrelacionado. Hay que saber, cómo es la interacción, por ejemplo, a qué variables influye la variable X y a su vez, qué variables influyen a X.

Este es el tipo de análisis que sugiere el método del «análisis de la trayectoria causal».

Es un método que busca determinar cuál es el recorrido o trayectoria que sigue la fuerza causal, la que se supone se va determinando «sobre la marcha», a medida que se va investigando, recorrido que incluso puede resultar fuera de lo previsto, dado que no existe una ruta o camino previamente aceptado[12].

Se supone que si cada hipótesis que respalda a cada relación, tiene un fundamento lógico, será posible armar un conjunto coherente de relaciones que permita explicar el contexto.

Por otra parte, se observa, de acuerdo a la lógica del fenómeno en estudio, que algunas de las variables que participan en la interacción afectan a un número mayor de variables que otras.

Este hecho permite jerarquizar a las diferentes variables. El orden jerárquico resultante muestra que siempre existe una variable que afecta a todas las demás. Asimismo, que las variables de menor orden jerárquico influyen al resto, pero no a la de mayor jerarquía, y así sucesivamente hasta llegar a la variable dependiente.

Si la realidad se presenta en la forma descrita, al medir el efecto individual de cada variable sobre la variable dependiente encontraremos, lógicamente, que el mayor efecto causal lo produce la variable de mayor jerarquía, que por lo demás, corresponde a la variable de mayor capacidad explicativa detectada por el modelo de regresión lineal múltiple, elaborado en la etapa inicial de la investigación.

La segunda etapa del Path Análisis, igual que la primera, se fundamenta en el supuesto postulado por el modelo, en el sentido de que se está operando en un contexto interrelacionado, y que por lo tanto, cualquiera de los coeficientes de correlación *r* calculados en la matriz de correlación, pueden explicarse, desde el punto de vista causal, por un conjunto de trayectorias causales que sumadas, dan por resultado el *r* en cuestión, ver anexo VI. Por lo tanto, esta segunda etapa se dedica a descomponer el efecto causal de la variable de mayor jerarquía, pues de acuerdo al modelo teórico, en ese efecto causal están involucradas todas las variables del modelo de regresión original.

Con el propósito de conocer las trayectorias integrantes se utiliza el modelo teórico que, como ya se adelantó, postula las diversas trayectorias, directas e indirectas, que seguiría la causalidad. El propósito del «sistema estructural de ecuaciones», que se señala a continuación, tiene como uno de sus objetivos, entre otros, el de confirmar o rechazar cada una de las relaciones del modelo, mediante la comprobación de su compatibilidad con la información cuantitativa proveniente de las familias integrantes del «universo» en estudio.

---

(12) Ésta es la principal característica que posee el método en cuestión, cuyo énfasis se pretende expresar con el nombre: «análisis de la *trayectoria* causal». Se repite, se trata de averiguar cuál es el *recorrido*, a través de las diferentes variables que sigue la fuerza causal.

Dado que las diversas relaciones que integran el modelo son bivariadas y de tipo lineal, para conocerlas es necesario conocer el correspondiente coeficiente direccional que en el modelo se denominan Pij.

El cálculo de todos estos coeficientes se hace construyendo «el sistema estructural de ecuaciones», que es ni más ni menos que el conjunto de ecuaciones que define el valor de cada variable en el contexto del modelo.

Por ejemplo, refiriéndonos nuevamente al gráfico de la p. 452 y al cuadro de Colombia del anexo IV, podemos establecer las siguiente ecuaciones, que definen teóricamente, el valor que a continuación se señala, para cada una de las variables del modelo endógeno:

EDUHIJOS = P12 LXINGCAP + P13 NHIJ6A24 +P14 PADRES +P15 EDUJEFE
LXINGCAP = P23 NHIJ6A24 + P24 PADRES +P25 EDUJEFE
NHIJ6A24 = P34 PADRES +P35 EDUJEFE
PADRES = P45 EDUJEFE.

Nuevamente, a vía de ejemplo, la variable NHIJ6A24 (tercera ecuación) que está determinada por dos vectores provenientes de PADRES y EDUFEJE, es igual a la fuerza de la suma de cada una de esas relaciones. A su vez, la fuerza ejercida por cada relación es igual a la variable independiente multiplicada por el respectivo coeficiente, que es justamente lo que establece la tercera ecuación para NHIJ6A24.

Las cuatro ecuaciones anotadas, cada una de las cuales es una ecuación lineal sin término constante y que en conjunto forman el mencionado sistema estructural, permiten conocer el valor de sus coeficientes, ajustando para cada una de ellas, una línea recta de regresión con coeficientes estandarizados (o un plano, o un hiper plano... según el caso). El cálculo de la ecuación de cada recta, ajustada a la «nube» de puntos correspondiente al estrato de familias seleccionadas, nos proporciona el valor que tiene cada coeficiente en ese estrato.

Conocidos todos estos coeficientes, es posible calcular el valor de todas las trayectorias causales directas e indirectas del modelo. Los resultados de estos cálculos se presentan en el anexo IV, CAPACIDAD CAUSAL.

Obsérvese que en el renglón de la relación X5 – X1 del cuadro de Colombia, está el resumen de las cifras correspondientes al modelo de ese país.

En la columna siguiente, Efecto Causal Directo, está el valor resultante para la relación directa entre EDUJEFE y EDUHIJOS, 0,34309 calculado ahora, por el modelo de regresión equivalente al sistema estructural de ecuaciones.

Nótese que en esta columna están los valores de todas las relaciones del modelo (el valor de todos los coeficientes), lo que hace posible calcular el valor final de cualquier trayectoria causal del mismo. Así, observando el gráfico de la p. 452, vemos que junto a la relación directa ya citada, existen siete trayectorias indirectas que son fácilmente detectables, si se sigue las diferentes trayectorias causales, a partir de la variable EDUJEFE.

Cada una de estas trayectorias causales aporta al efecto causal final, una cantidad igual al producto de los Pij comprometidos en esa trayectoria.

La suma de estas siete cantidades se ha anotado en la columna siguiente, Efecto Causal Indirecto, y alcanza a 0,10386.

Finalmente, el efecto causal directo (0,34309) más la suma de todos los efectos causales indirectos (0,10386) alcanza a (0,447) exactamente el valor del *r* que se quería descomponer y que se anota en la columna siguiente denominada Efecto Causal Total.

Este hecho muestra dos aspectos muy importantes,

- que el modelo representa correctamente en todos y cada uno de sus componentes causales, o sea, representa la relación existente entre las características de la familia y el logro educativo de los hijos, es decir, las relaciones propuestas en el modelo existen en el «universo» de familias analizadas y el modelo es real; y
- que las relaciones descritas que componen el modelo causal son ésas y no otras, es decir, no hay más variables que incidan en la relación, por lo tanto, en este caso, se trata de una relación cerrada.

La misma metodología descrita en este ejemplo se ha aplicado en el cálculo de los seis países considerados, cuyos resultados se muestran en el mencionado anexo IV.

Téngase presente que el efecto causal calculado en la forma descrita, corresponde a la causalidad del modelo endógeno y que para conocer el efecto causal total de la familia sobre el logro educativo de los hijos es necesario sumar el efecto causal de la variable exógena PRESFEM, que de acuerdo a la hipótesis que la respalda, tiene su propia e independiente fuerza causal.

LOS RESULTADOS DEL MODELO[13]

Con el propósito de simplificar el análisis y evitar la profusión de resultados similares, se analiza a continuación sólo los resultados del estrato Medio, teniendo presente las siguientes consideraciones:

- Según se probó en estudios anteriores, los valores que orientan mayoritariamente la escolarización de los hijos en el estrato de la enseñanza básica, difieren notablemente de los propuestos en el modelo, por lo tanto, los resultados del modelo para ese estrato, no corresponden a la realidad.
- La población escolar comprometida con el estrato medio es mucho mayor que en el caso de la educación superior.
- *Resultados Globales.* Sin duda, los resultados cuantitativos de esta investigación, que se resumen en la tabla I siguiente, pueden considerarse como sorprendentes.

En efecto, no era esperable que el 50% del logro educativo fuese causado por la influencia de la familia, es decir, que la familia fuese más importante que el propio sistema educacional en la escolarización de los hijos. Tampoco era esperable que en cuatro de los seis países considerados esta superioridad fuera manifiesta e indiscutible (51% al 56%).

Sin embargo, este resultado no es tan sorprendente, si se considera que el indicador del logro educativo utilizado en esta investigación, «los grados de escolarización alcanzados», –no obstante ser un buen indicador de los resultados educacionales–, en la medida que enfatiza la mayor o menor *permanencia* en el Sistema, favorece la importancia de la familia, ya que es ésta la que tiene mayor ingerencia en la decisión de si se ingresa, se continúa o se deja de estudiar. Ver al respecto el segundo punto del anexo VII.

---

(13) Considerando que las hipótesis de este estudio se basan en consensos preestablecidos y de aceptación generalizada, como se establece en la Introducción, no es esperable nuevos aportes teóricos. Sólo se intenta medir y cuantificar las variables y relaciones implícitas en esos supuestos, y por qué no decirlo, se intenta también confirmarlos o rechazarlos a la luz de las cuantificaciones.

TABLA I

Efecto causal total de la Familia por país

País	Total Variables Endógenas	Variable Exógena PRESFEM	Total
Chile	0,41051	0,07310	0,48
Colombia	0,44700	0,10920	0,56
Costa Rica	0,46029	0,08870	0,55
Guatemala	0,48366	0,03550	0,52
Honduras	0,46433	0,04350	0,51
Uruguay	0,31193	0,04550	0,36
Promedio de los seis países			**0,50**

Fuente: Anexo IV.

De cualquier manera, este resultado lleva inevitablemente a la reflexión de si ha sido correcto el enfoque tradicional de considerar a los denominados «factores externos» al sistema (la familia, los valores, las «modas imperantes», el contexto socioeconómico) como «cosa dada», como datos del problema, sin ni siquiera intentar la formulación de proyectos de política destinados a hacer que esos «factores externos» sean más favorables y coherentes con los propósitos del sistema educacional y con las aspiraciones nacionales sobre la educación.

Aparentemente, la actitud de considerar a estos factores como extraños, ha sido un gran problema, pues ha dejado indefenso al sistema educacional ante factores que le son adversos, como son los «mensajes» de los medios de comunicación, con cuyos contenidos no sólo se afecta a los jóvenes sino a la sociedad entera. Con esos «mensajes» se han creado modas y valores que sólo estimulan el consumo y el disfrute, la vida fácil y el dinero fácil, todo lo cual se lograría, –a falta de otros ejemplos–, como lo hacen los promovidos ídolos de la televisión.

En ninguna parte de esos mensajes se promueve la adquisición seria y verdadera de conocimientos (el trabajo real y riguroso, ni el difícil, sacrificado, extenso y costoso camino de los estudios) y con eso se ignora sistemáticamente las demandas del mercado laboral, en cuanto a conocimientos reales y las demandas culturales que plantea imperiosamente nuestra sociedad.

La idea de hacer fácil la obtención de un certificado, –que es una respuesta espuria a las demandas planteadas–, creó una gran presión sobre el sistema educacional, el que aconsejado por «realistas» expertos, terminó por ceder y rebajar los estándares, ya sea acortando los programas, relajando los controles o simplemente eliminándolos (promoción automática) o elevando de categoría a estudios sencillos, por la simple redenominación de ellos, «diz que», para facilitar el empleo.

Desconocer la importancia de la formación de valores afines con la adquisición de conocimientos ha frustrado los mejores esfuerzos, incluso los directamente destinados a mejorar la calidad del sistema educacional, así se deduce, al menos, de todas las evaluaciones de resultados del sistema, hechas estos últimos años.

- Aceptada la importancia de la familia sobre la educación de los hijos, es

interesante preguntarse a su vez, cuál de las variables del modelo de la familia, es la que más influye en la magnitud de su causalidad.

En primer lugar, en todos los gráficos de los modelos de los distintos países, se ve que EDUJEFE afecta directamente a todas las demás variables.

En segundo lugar, en la tabla II siguiente, se puede comprobar que la variable escolarización del jefe del hogar (EDUJEFE), es de lejos la más importante del modelo, incluso en Guatemala donde tiene la segunda jerarquía causal, después de ÉTNICO. La capacidad promedio de EDUJEFE alcanza al 77,5%, es decir, esta variable causa por sí sola, más de los dos tercios de la capacidad causal de la familia. Como se puede observar, en esta tabla, los valores van desde un mínimo de 69% en Honduras a un máximo de 85% en Chile y Costa Rica.

Respaldando la información entregada por el modelo sobre la gran relación existente entre la escolarización de los padres y la escolarización que alcanzan los hijos, en la tabla III, se muestra la escolarización de dos grupos de padres, cuya diferencia se debe a la diferente escolarización de sus hijos. Esta información respalda el aserto de que «a mayor educación de los padres, mayor educación de los hijos». En efecto, los padres cuyos hijos están en la

TABLA II

Capacidad causal de EDUJEFE, en relación a la capacidad causal de la familia por país

País	Efecto Causal	Efecto Causal %	EDUJEFE/EDUJEFE FAMILIA FAMILIA
CHILE	0,34951	0,41051	85%
COLOMBIA	0,34309	0,44700	77%
COSTA RICA	0,39181	0,46029	85%
GUATEMALA	0,36243	0,48366	75%
HONDURAS	0,31920	0,46433	69%
URUGUAY	0,23200	0,31193	74%
Promedio			77,5%

Fuente: Anexo IV.

TABLA III

Escolaridad Promedio del Jefe del Hogar según el estrato de escolaridad de los hijos, por país

PAÍS	Educación Media	Educación Superior
CHILE	6,92	10,60
COLOMBIA	6,98	9,37
COSTA RICA	6,86	9,55
GUATEMALA	5,98	10,25
HONDURAS	6,61	8,14
URUGUAY	7,88	9,88
Promedio	**6,87**	**9,63**

educación superior, tienen en promedio, 2,76 años de escolaridad más que los padres con hijos en la enseñanza media. Prueba irrefutable del aserto mencionado.

El cálculo de las cifras de este cuadro se hizo en la siguiente forma: En la variable EDUHIJOS se determinaron los dos siguientes estratos, 9 a 12 años de escolaridad para los hijos en la educación media y 13 y + años de escolaridad para los hijos en la educación superior. En ambos estratos se calculó la escolaridad promedio de EDUJEFE.

- Por otra parte, diversos antecedentes muestran que la capacidad causal de la familia estaría descendiendo. Entre éstos, está el resultado obtenido en el estudio de 1996, ya citado, que muestra que la capacidad causal de la familia, en Chile (1993), habría descendido al 36% desde el 48% en 1989.

Este cambio hace suponer que una nueva fuerza está actuando sobre la decisión de ingresar al sistema educacional, sustituyendo a la influencia de la familia.

El análisis de los acontecimientos económicos, sociales y políticos ocurridos en Chile en los últimos años, no deja dudas sobre cuál es el nuevo factor causal. Se trata de la implantación drástica del modelo de economía de mercado, desde 1973 en adelante. En este modelo, es el mercado el que orienta las diferentes decisiones del proceso productivo, entre otras, las relativas al mercado laboral. En el mercado laboral se decide cuál es el volumen de empleo requerido y cuáles son los diferentes requisitos de calificación. El no disponer de esos requisitos significa el desempleo con todas sus consecuencias.

La respuesta de parte de los jóvenes y nuevos postulantes al mercado laboral, cualquiera que fuesen sus características familiares, fue intentar la obtención de las calificaciones demandadas, por la vía del ingreso al sistema educacional. Esta nueva demanda originada ahora en el mercado, ha ido sustituyendo paulatinamente a la antigua, influida por la familia.

El supuesto básico en este punto es que Chile vivió un proceso de cambio económico y social más rápido, más intenso y por más tiempo que el resto de los países de América Latina, lo que habría tenido entre otros efectos, un cambio más rápido en los condicionantes de la educación, con la consecuente declinación de la importancia causal de la familia antes descrita, que se manifestaba ya al final de la década de los ochenta, como lo muestra la tabla I anterior, en la cual, aparte del caso especial de Uruguay que se explica más adelante, Chile mostraba (en 1989) un efecto causal total de la familia, inferior al resto de los países comparables (48% contra 51% al 56%), tendencia que se habría acentuado según lo muestra el resultado ya anotado, de 36% en 1993.

Téngase presente así mismo que, debido a la diferencia de ritmo en la implantación del modelo de mercado, en comparación con Chile, las privatizaciones y las aperturas de los mercados, probablemente ocurrieron más pausadamente y el proceso general de cambio fue más lento, lo que justificaría las cifras de la tabla I en la que todos los países mencionados, tenían una capacidad causal de la familia, igual o superior al 51%.

Sin embargo, todo hace suponer que el desarrollo y expansión de las tecnologías de la comunicación han acelerado el proceso de globalización, lo que estaría produciendo niveles similares de desarrollo de la economía de mercado en los países del estudio.

Queda por conocer cuál es la capacidad causal de la familia en estas nuevas circunstancias. ¿Ha seguido declinando o se ha estabilizado?, y de ser así, ¿en qué magnitud? La única forma de saberlo es con una nueva medición.

- No obstante haberse seleccionado el estrato Medio para el presente análisis, hay que hacer notar que la representatividad de los modelos entre estratos es creciente desde la Primaria a la Superior (léase, la importancia de la familia es creciente), lo que ocurre en todos los países, constituyendo una característica común, con la excepción única de Chile.

En efecto, el supuesto que justifica el incremento de la influencia de la familia es que mientras más largos son los estudios, más dedicación y recursos se requieren, lo que compromete no sólo al o los educandos, sino a toda la familia. En términos más simples, es más fácil tener a los hijos en primaria que en la media y más fácil en la media que en la superior. En este último caso, hay que tener presente no sólo el incremento de costos que significan los estudios universitarios propiamente dichos, sino además el creciente costo de oportunidad que implica el mantener a los jóvenes fuera del mercado laboral.

- Otra característica importante de los modelos, en los seis países analizados (ver anexo II), es la presencia, en cada uno de ellos, de todas las variables, con la excepción de PADRES que está presente sólo en cuatro países. Lo anterior significa que el modelo predominante en los seis países, está compuesto por EDUJEFE, LXINGCAP y NHIJ6A24 del modelo endógeno y PRESFEM como variable exógena.

Podemos establecer entonces, que las características familiares que siempre influyen en la educación de los hijos, en los países analizados, son «la educación del jefe del hogar», «el ingreso familiar por persona», «el número de hijos en edad escolar» y «el sexo de los hijos». A estas características les sigue «la presencia de uno o los dos padres en la familia» en cuatro oportunidades de las seis posibles, de manera que también es importante.

En el caso de Guatemala, la variable ÉTNICO tiene gran importancia pues es la variable con mayor jerarquía causal, es decir, condiciona a todas las variables del modelo y ocupa el tercer lugar en capacidad causal sobre EDUHIJOS.

- En relación a la variable PRESFEM que está presente en todos los países, la característica mas importante es su relación positiva con el logro educativo de los hijos. En términos sencillos, esto significa que mientras haya más mujeres entre los hijos de la familia, mayor es el logro educativo. Lo anterior contradice rotundamente la hipótesis inicial del modelo, en el sentido que el ser mujer significaba menor nivel educativo. La hipótesis original, como ya se adelantó, se basaba en el comportamiento tradicional de las familias, que favorecía al hombre en cuanto a la educación, relegando a la mujer a la preparación para el matrimonio y sus correspondientes obligaciones.

La comprobación de que esta relación es positiva en los seis países, muestra que como muchas otras relaciones, ésta ha cambiado, probablemente como consecuencia directa de los cambios inducidos por la operación de la economía de mercado.

Al respecto habría que establecer que, aparentemente, el mercado continúa con la preferencia por los hombres, lo que haría que los hijos hombres de la familia sean los primeros que ingresen al mercado laboral, dejando así a las mujeres con recursos libres para prolongar su permanencia en el sistema educacional.

Sin embargo, *el hecho nuevo,* es que ahora la mujer continúa sus estudios, pues

ahora percibe que ella también necesita calificarse, porque «más temprano que tarde» deberá intentar el ingreso al mercado laboral. Esto indica que la mujer habría tomado nota del mensaje subyacente en todos los cambios: «cada uno debe responder por su propia vida». Es así como para la mujer, la relación con el hombre, que puede culminar en el matrimonio o no, ha venido cambiando y dejando de tener ese sentido de seguridad y protección que antes implicaba, haciendo que esta relación tienda a ser sin compromiso y a menudo, transitoria.

En todo caso, corresponde enfatizar que el cambio descrito, se ha observado en el estrato que se estudia en este trabajo, es decir, en las personas en edad escolar, o sea, en las personas entre 6 y 24 años de edad, y se reitera, ocurre en los seis países analizados. La hipótesis complementaria es que si se analiza la situación en las personas de más edad, la relación debería ser negativa, es decir, debería reflejar la situación anterior. A fin de probar esta hipótesis, utilizando nuevamente el banco de datos de Chile, se ha calculado en este país, a vía de ejemplo, la escolaridad promedio de los hombres y las mujeres de 6 a 24 años de edad y la de los mayores de 24 años de edad de todo el país, obteniendo los siguientes resultados:

Escolaridad promedio según sexo y estratos de edad

Estrato de edad	HOMBRES	MUJERES
(6 a 24)	6,36	6,64
(más de 24)	7,07	6,87

Estos datos, por lo menos para este país, confirman los resultados del modelo en el sentido que se ha producido un cambio en la población joven con relación a las personas mayores que ellos. En efecto, entre los jóvenes, las mujeres han logrado un nivel educacional promedio, 6,64, mayor que el promedio de los hombres, 6,36. Ésta es la dirección del cambio, en contraposición a lo que ocurre con las personas mayores de 24 años, entre las cuales los hombres tienen aún un promedio de 7,07 años de escolaridad, contra los 6,87 años de promedio de las mujeres. Decimos que aún, pues ya en el promedio general, léase todas las edades, las mujeres con 6,01 años de escolaridad, superan a los hombres que tiene 5,91 años de escolaridad.

Hay que suponer que una tendencia más o menos parecida a la de Chile ocurre en el resto de los países analizados, ya que la relación positiva entre prevalencia del sexo femenino y mayor educación de los hijos, se repite en los seis países estudiados.

Algunos Casos Especiales

En Uruguay las relaciones (X3 – X5) EDUJEFE – NHIJ6A24 y (X4 – X5) EDUJEFE – PADRES, no tuvieron significación. La primera (X3 – X5), como se sabe, muestra la influencia de la educación de los padres sobre el número de hijos. Aparentemente, la (poca) variación que muestra la variable «número de hijos» (NHIJ6A24), no se correlaciona con la gran variabilidad de EDUJEFE, pues en ese país predominan los valores que favorecen a la familia nuclear pequeña, cualquiera sea la educación de los padres. Es decir, no hay correlación entre ambas variables. Esto produce la falta de significación y la relación se anula.

Por otra parte, la importancia del número de hijos sobre el logro educativo de ellos, en el caso uruguayo, es indudable pues es el único país en el cual NHIJ6A24 es la variable que tiene mayor capacidad explicativa, incluso que EDUJEFE. En el anexo IV, cuadro de Uruguay, segundo renglón, que muestra la influencia de X3 sobre X1 (NHIJ6A24 sobre EDUHIJOS), se ve en la columna Efecto Total, que su valor alcanza a –34% (redondeando), que es superior, en valor absoluto, del efecto total de X5 sobre X1, renglón en negrita, que alcanza a 31%.

Estos resultados numéricos los podemos interpretar, de acuerdo a las hipótesis, estableciendo que «a menor número de hijos, mayor escolarización de ellos» y «a mayor educación del jefe del hogar, mayor escolarización de los hijos», habida cuenta que la primera relación tiene mayor fuerza causal que la segunda, configurando en esta forma, la gran excepción comentada.

La relación (X4 – X5) que muestra la influencia de la educación del jefe del hogar sobre la presencia de uno o los dos padres en el hogar, de acuerdo a los resultados de los cálculos del modelo, no tiene significación. En este caso, igual que en el anterior, aparentemente *en la sociedad uruguaya existe un valor que favorece la presencia de la familia nuclear pequeña,* pero con los dos padres presentes. Esto es así, ya que los resultados muestran que el nivel educacional del jefe del hogar, cualquiera que éste sea, no afecta la presencia o ausencia de los padres en el hogar. La distribución de frecuencias de las variables PADRES, muestran que la presencia de los dos padres en el Uruguay, es más del 80% de los casos, por lo tanto, se acerca a una constante, de allí su falta de significación como variable.

La ausencia de las dos relaciones comentadas, le restan importante capacidad causal al modelo de Uruguay, capacidad que se reduce al 36% del logro educativo, porcentaje que está muy por debajo del promedio general (50%) detectado para el resto de los países. Las características valóricas sugeridas, reducen prácticamente a la mitad el ámbito de acción de la variable «educación del jefe de hogar», lo que reduce a su vez, la capacidad causal de la familia.

Como ya se estableció, en Chile la representatividad del modelo crece del estrato básico al estrato medio pero decrece del estrato medio al superior. Este resultado es único y contrario al comportamiento de la importancia de la familia en el resto de los países analizados.

Al respecto, hay por lo menos dos razones que explicarían ese comportamiento atípico del modelo de Chile.

La primera y quizás no la más importante, es la subvaloración de la variable ingresos, lo que le resta notablemente capacidad explicativa al modelo. Véase al respecto el anexo IV, el cuadro de Chile en la columna Efecto Causal Directo, la relación X1 – X2 que muestra el efecto causal del Ingreso por Persona sobre la educación de los hijos. Éste tiene un efecto causal de 0,05589 que es el más bajo de la columna y es casi un tercio del que lo precede (0,1452). Esta anomalía se explicaría, en general, porque en el caso chileno los ingresos están particularmente subdeclarados, según lo establece el Instituto Nacional de Estadísticas[14]. No obstante, en el caso de

(14) Al respecto, téngase presente que los datos sobre el ingreso percibidos por los diferentes miembros de la familia y que están contenidos en el banco de datos analizados en este estudio son los originales y, por lo tanto, no han sido sometidos a ningún procedimiento de validación y corrección por subdeclaración, como los que utiliza el INE y que aplica a nivel agregado, como es en la «cuenta de los hogares» del Sistema de Cuentas Nacionales. Ver al respecto el documento «Ingresos 1990-1993 de Hogares y Personas. Encuesta Suplementa-

la Educación Superior, podemos suponer que esta subdeclaración es mucho mayor, si recordamos que todas las ayudas financieras que ofrece el sistema son para los estudiantes de escasos ingresos. De allí que, si alguien desea recurrir al crédito universitario (o similares) debe declarar bajos ingresos. Este hecho ayudaría a explicar el alto nivel de sesgo encontrado y, probablemente, sería una de las causas del comportamiento atípico del modelo en el caso chileno.

La segunda razón de la disminución de la importancia de la familia en la educación superior de Chile, como ya se explicó, se debió, en lo esencial, a la implantación de la economía de mercado, la que generó una gran demanda por calificación para ingresar al mercado del trabajo, creándose por esta razón, un nuevo factor de demanda sobre el sistema educacional, el que ha venido a reemplazar, en cierta medida, a la familia como elemento impulsor del ingreso y la permanencia de los educandos en el mencionado sistema. Este factor, junto a la subvaloración de los ingresos ya sugerido en el punto anterior, explicaría en el caso chileno, la pérdida de influencia de la familia en la obtención de un determinado nivel educacional, en especial, en la educación superior.

CONCLUSIONES

En este estudio se ha detectado un patrón de comportamiento común en todos los países del estudio: la familia era el condicionante más importante de la escolarización de los hijos en el período analizado.

Su capacidad causal era, en promedio, el 50% del logro educativo de los hijos. Lo anterior mostraba el predominio de la familia sobre cualquier otro factor condicionante que se pudiese considerar.

Por su parte, la educación del jefe de hogar resultó ser el elemento más importante de las características familiares. Su capacidad causal promedio para los seis países alcanzó al 77,5% de la capacidad total de la familia.

También se observó un patrón común en la composición de variables significativas de los modelos. Las cuatro variables que están siempre presentes en los seis modelos y que afectan directamente a EDUHIJOS (ver anexo IV, columna Efecto Causal Directo) son: EDUJEFE, LXINGCAP, NHIJ6A24 y PRESFEM.

Igualmente constante es el comportamiento del conjunto de las variables en relación a la capacidad causal de las mismas. Como ya se explicó, en todos los países, la capacidad causal más importante corresponde a EDUJEFE seguida de LXINGCAP, NHIJ6A24 y PRESFEM.

Se ha detectado también una probable declinación en la capacidad causal de la familia, a consecuencia de los cambios económicos y del proceso de globalización ocurrido en América Latina. Se desconoce, en general, la magnitud de esta declinación.

RECOMENDACIONES

Los resultados del estudio sugieren, indudablemente, la necesidad de formular y ejecutar una Política Integral de Educación, –que junto con pretender mejorar permanentemente la calidad de la educación y ampliar y diversificar la capacidad del sistema educacional–, se dirija también a resolver los problemas externos al sistema educacional, que condicionan sus resultados.

---

ria de Ingresos». Instituto Nacional de Estadísticas. 1995. Dado que este método es inaplicable al nivel de cada declaración en particular, que es la que estamos analizando, hay que suponer, concordando con la hipótesis del INE, que los ingresos están subdeclarados y, por lo tanto, la importancia de esta variable en el modelo está subestimada.

Sobre la Familia

Considerando la gran importancia del efecto causal de la familia, en especial el estratégico papel que desempeña el nivel de escolarización del jefe de hogar, la lógica sugiere que es muy conveniente contar con este factor, como aliado del sistema educacional, en el logro de sus objetivos.

¿Cómo obtener tan valioso apoyo? Nuevamente la lógica nos sugiere que la mejor forma de obtener ese apoyo es haciendo participar a los propios jefes de hogar de los beneficios de la escolarización.

Téngase presente que se trata de mejorar la escolarización de aquellos Jefes que no la tienen o, en general, de aquellos cuya escolarización es susceptible de ser mejorada. Téngase presente además, la situación de estas personas. Tienen hijos, trabajan y tiene obligaciones en el hogar.

«La propuesta es, entonces, ofrecerles escolarización vespertina y/o nocturna, *gratuita* y con calendario escolar flexible. Esto significa que, por ejemplo, un programa previsto para un año, pueda ser cumplido por etapas, hasta terminarlo en los períodos que sea necesario y que, la asistencia semanal a clases sea adaptada, en lo posible, a las circunstancias más comunes que enfrentan los jefes de hogar».

De acuerdo a los resultados de este trabajo, la influencia de la escolarización del jefe del hogar, no sólo afecta los resultados de la escolarización de los hijos, sino también, al ingreso familiar entre otros factores. En el caso del ingreso, la influencia es, en algunos países, incluso mayor que sobre la educación de los hijos (véase Colombia y Uruguay, anexo IV, columna Efecto Causal Directo, de los cuadros respectivos).

Una muestra adicional, al gran efecto causal de la escolarización del jefe del hogar, se aporta en la tabla III. En esta tabla se compara, en los seis países del estudio, la escolarización de los jefe de hogar con hijos en la Educación Superior, con la de los jefe de hogar con hijos en la Educación Media. El resultado es inequívoco: los jefes de hogar de la Educación Superior tiene en promedio 9,63 años de escolarización y los de la Educación Media tienen, también en promedio, 6,87 años de escolarización.

Lo anterior permite sostener el aserto de que «padres educados significa hijos educados».

La regularidad de estos resultados confirma, una vez más, la validez de las sugerencias propuestas, todo lo cual permite afirmar que una de las mejores inversiones en educación, es la que se hace en mejorar la escolarización de los jefe de hogar, pues ésta tiene influencia directa, tanto en la escolarización de los hijos como en la calidad de vida de toda la familia.

Se estima finalmente que la meta de mejorar el escolarización de los jefes de hogar con formación deficiente (léase del padre y la madre), considerando su eventual efecto sobre el desarrollo económico y el desarrollo social, en general, excede con creces al sector educación, meta que debe ser asumida por la comunidad nacional en su totalidad, como principal meta del desarrollo del país.

Sobre los mensajes a la comunidad

Otra área que requiere especial atención por su gran impacto sobre los valores comunitarios, es la de los mensajes predominantes en los medios de comunicación.

El problema es que esos mensajes no son afines con la dedicación y el trabajo requeridos por las actividades escolares y académicas. Sólo predominan en ellos los estímulos al disfrute de los bienes materiales, al dinero fácil y al sexo, especialmente a este último, que tiene su dinámica propia y quizás no requiera de tan fenomenal despliegue de recursos que lo estimulan.

Nada se dice en esos mensajes sobre que la gran mayoría de las personas debe

adquirir algún tipo de conocimiento para poder ingresar al mercado del trabajo y obtener los recursos para sobrevivir. Nada se dice de que, en la sociedad actual, nadie está dispuesto ni obligado a transferir recursos a otros, por el simple argumento de que esos otros, no son capaces de ganarse los recursos que necesitan.

«La propuesta es, entonces, intentar modificar esos mensajes, y si eso no es posible, tratar de competir con ellos. En efecto, existen múltiples posibilidades para desarrollar ejemplos en que se premia la dedicación a los estudios, el sacrificio, el trabajo, la perseverancia, la responsabilidad, la honradez con resultados de grandes éxitos, muchos más que las excepciones de la suerte y el dinero fácil.

Estos ejemplos pueden ser dramatizados y novelados en forma entretenida, igual como se hace con los otros «ejemplos», en los que se gastan cuantiosos recursos».

«Lógicamente estas actividades deben ser objeto de programas específicos, financiados por el Estado y por las instituciones que se declaran en favor de mejorar el nivel de calificación de la mano de obra, la cultura y los valores nacionales».

ANEXO I

Nómina de las encuestas utilizadas en el estudio

CHILE.
Programa Integrado de Encuestas de Hogares (PIDEH).
Encuesta Nacional de Empleo. IV Trimestre 1989.
Banco de Datos de Encuestas de Hogares (32.457 hogares).
CEPAL. División de Estadísticas y Proyecciones Económicas.

COLOMBIA.
Encuesta Nacional de Hogares. Septiembre de 1989.
Banco de Datos de Encuestas de Hogares (17.949 hogares).
CEPAL. División de Estadísticas y Proyecciones Económicas.

COSTA RICA.
Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples. Julio de 1990.
Banco de Datos de Encuestas de Hogares (8.153 hogares).
CEPAL. División de Estadísticas y Proyecciones Económicas.

GUATEMALA.
Encuesta Nacional Socio-Demográfica (ENSD).
Octubre de 1986 a agosto de 1987.
Banco de Datos de Encuestas de Hogares (8.640 hogares).
CEPAL. División de Estadísticas y Proyecciones Económicas.

HONDURAS.
Encuesta Permanente de Hogares de Propósitos Múltiples. Septiembre de 1990.
Banco de Datos de Encuestas de Hogares (8.597 hogares).
CEPAL. División de Estadísticas y Proyecciones Económicas.

URUGUAY.
Encuesta Continua de Hogares. 1989.
Banco de Datos de Encuestas de Hogares (21.473 hogares).
CEPAL. División de Estadísticas y Proyecciones Económicas.

ANEXO II

Modelos de regresión

Ecuaciones de Regresión Lineal Múltiple por Países y Estratos
Coeficientes (normales) y la constante

Educación Básica		Educación Media		Educación Superior	
		CHILE			
NHIJ6A24	0,49881	EDUJEFE	0,16834	EDUJEFE	0,25058
LXINGCAP	0,67721	NHIJ6A24	–0,38208	LXINGCAP	0,56868
PADRES	–0,37977	LXINGCAP	0,30944	NHIJ6A24	–0,10735
CTE.	1,25923	PRESFEM	0,33823	PRESFEM	0,57719
CTE.	6,57756	CTE.	5,43456		
		COLOMBIA			
EDUJEFE	0,02171	EDUJEFE	0,16211	EDUJEFE	0,26473
NHIJ7A25	0,57075	LXINGCAP	0,90184	LXINGCAP	2,22149
LXINGCAP	1,09576	NHIJ7A25	–0,19401	NHIJ7A25	–0,15986
PADRES	–0,54285	PADRES	0,20085	PADRES	0,57446
PRESFEM	0,13000	PRESFEM	0,53340	PRESFEM	0,97004
CTE.	–1,90924	CTE.	2,62843	CTE.	–2,38827
		COSTA RICA			
EDUJEFE	0,04739	EDUJEFE	0,19682	EDUJEFE	0,37552
LXINGCAP	0,37498	LXINGCAP	0,66005	LXINGCAP	1,49897
NHIJ6A24	0,35229	NHIJ6A24	–0,17851	NHIJ6A24	–0,37075
CTE.	0,42380	PRESFEM	0.48846	PADRES	0,44975
CTE.	2,94569	PRESFEM.	0,43933	CTE.	0,40629
		GUATEMALA			
EDUJEFE	0,05947	EDUJEFE	0,15122	LXINGCAP	2,57954
ÉTNICO	0,18479	LXINGCAP	0,96088	EDUJEFE	0,30890
NHIJ7A24	0,20721	ETNICO	0,45202	ETNICO	1,42523
LXINGCAP	0,27363	NHIJ7A24	0,14444	NHIJ7A24	–0,17938
PADRES	–0,17955	PADRES	–0,37435	PRESFEM	0,29081
CTE.	–0,25669	PRESFEM	0,18724	CTE.	–2,01379
CTE.	–0,19072				
		HONDURAS			
EDUJEFE	0,02430	EDUJEFE	0,10387	EDUJEFE	0,26019
NHIJ6A25	0,27124	LXINGCAP	0,86712	LXINGCAP	1,78246
LXINGCAP	0,22877	NHIJ6A25	0,09946	NHIJ6A25	–0,29055
PRESFEM	0,11813	PRESFEM	0,24344	PRESFEM	0,77721
CTE.	–0,57222	PADRES	–0,17395	PADRES	–0,22209
CTE.	0,25144	CTE.	1,83022		
		URUGUAY			
NHIJ6A24	0,26374	EDUJEFE	0,10972	EDUJEFE	0,20107
LXINGCAP	0,91854	NHIJ6A24	–0,43945	NHIJ6A24	–0,42349
PADRES	–0,23643	LXINGCAP	1,08717	LXINGCAP	1,78926
CTE.	1,90523	PRESFEM	0,33926	PRESFEM	1,10991
PADRES	0,38116	PADRES	0,54792		
CTE.	5,05968	CTE.	4,01764		

ANEXO III

Matriz de Correlación

Estrato Enseñanza Media por País
(Coeficientes de Correlación de todas las Relaciones del Modelo)

CHILE

EDUHIJOS	EDUJEFE	LXINGCAP	NHIJ6A24	PRESFEM
EDUHIJOS	1,0000	0,4105	0,2340	–0,3215
EDUJEFE	0,4105	1,0000	0,3643	–0,1596
LXINGCAP	0,2340	0,3643	1,0000	–0,1996
NHIJ6A24	–0,3215	–0,1596	–0,1996	1,0000
PRESFEM	0,0731	0,0336	–0,0316	–0,0131

COLOMBIA

EDUHIJOS	EDUJEFE	LXINGCAP	NHIJ7A25	PRESFEM	PADRES
EDUHIJOS	1,0000	0,4470	0,3672	–0,2054	0,1092
EDUJEFE	0,4470	1,0000	0,4903	–0,1216	0,1429
LXINGCAP	0,3672	0,4903	1,0000	–0,2164	0,0918
NHIJ7A25	–0,2054	–0,1216	–0,2164	1,0000	0,1469
PRESFEM	0,1092	0,0565	0,0241	–0,0058	1,0000
PADRES	0,0877	0,1429	0,0918	0,1469	1,0000

COSTA RICA

EDUHIJOS	EDUJEFE	LXINGCAP	NHIJ6A24	PRESFEM	
EDUHIJOS	1,0000	0,4603	0,2982	–0,2303	0,0887
EDUJEFE	0,4603	1,0000	0,3858	–0,1798	
LXINGCAP	0,2982	0,3858	1,0000	–0,2364	
NHIJ6A24	–0,2303	–0,1798	–0,2364	1,0000	
PRESFEM	0,0887	0,0265	–0,0030	–0,0317	1,0000

GUATEMALA

EDUHIJOS	EDUJEFE	ÉTNICO	LXINGCAP	NHIJ7A24	PRESFEM	PADRES
EDUHIJOS	1,0000	0,5473	0,3528	0,5121	–0,0290	0,0355
EDUJEFE	0,5473	1,0000	0,3318	0,5927	–0,1546	0,0205
ÉTNICO	0,3528	0,3318	1,0000	0,3798	–0,0400	–0,0504
LXINGCAP	0,5121	0,5927	0,3798	1,0000	–0,2198	–0,0276
NHIJ7A24	–0,0290	–0,1546	–0,0400	–0,2198	1,0000	0,1076
PRESFEM	0,0355	–0,0056	–0,0152	–0,0031	–0,0320	1,0000
PADRES	–0,0740	0,0205	–0,0504	–0,0276	0,1076	1,0000

HONDURAS

EDUHIJOS	EDUJEFE	LXINGCAP	NHIJ6A25	PRESFEM	PADRES
EDUHIJOS	1,0000	0,4647	0,4443	–0,0619	0,0435
EDUJEFE	0,4647	1,0000	0,5789	–0,2383	–0,0324
LXINGCAP	0,4443	0,5789	1,0000	–0,2819	0,0545
NHIJ6A25	–0,0619	–0,2383	–0,2819	1,0000	0,1364
PRESFEM	0,0435	–0,0198	–0,0353	0,0300	1,0000
PADRES	–0,0259	–0,0324	0,0545	0,1364	1,0000

URUGUAY

EDUHIJOS	EDUJEFE	LXINGCAP	NHIJ6A24	PRESFEM	PADRES	
EDUHIJOS	1,0000	0,3123	0,3504	–0,3306	0,0455	0,0979
EDUJEFE	0,3123	1,0000	0,4298	0,0107	0,0386	
LXINGCAP	0,3504	0,4298	1,0000	–0,1757	0,1216	
NHIJ6A24	–0,3306	0,0107	–0,1757	1,0000	0,0552	
PRESFEM	0,0455	–0,0312	–0,0415	0,0370	1,0000	–0,0054
PADRES	0,0979	0,0386	0,1216	0,0552	1,0000	

ANEXO IV

Capacidad causal

CHILE						
Capacidad Causal de las Variables en Relaciones Directas e Indirectas						
Relación	Coef. Correlac. r	Efecto Causal Directo	Efecto Causal Indirecto	Efecto Causal Total	Diferencia r – Tot	Tipo Relac.
X1 - X2 (P12)	0,234	0,05589	–	0,05589	0,1781	Abierta
X1 - X3 (P13)	–0,3215	–0,25458	–0,00812	–0,2627	0,059	Abierta
X1 - X5 (P15)	**0,41005**	**0,34951**	**0,061**	**0,41051**	**0,0005**	**Cerrada**
X2 - X3 (P23)	–0,1996	–0,1452	–	–0,1452	0,054	Abierta
X2 - X5 (P25)	0,3643	0,34112	0,02318	0,3643	0	Cerrada
X3 - X5 (P35)	–0,1596	–0,15963	–	–0,15963	0	Cerrada

COLOMBIA						
Capacidad Causal de las Variables en Relaciones Directas e Indirectas						
Relación	Coef.Correlac. R	Efecto Causal Directo	Efecto Causal Indirecto	Efecto Causal Total	Diferencia (r – T)	Tipo Relac.
X1 - X2 (P12)	0.3672	0,16602	–	0,16602	0,20118	Abierta
X1 - X3 (P13)	–0,2054	–0,1341	–0,02781	–0,16191	–0,04349	Abierta
X1 - X4 (P14)	0,0877	0,04314	–0,01879	0,02435	0,06335	Abierta
X1 - X5 (P15)	**0,447**	**0,34309**	**0,10386**	**0,447**	**0**	**Cerrada**
X2 - X3 (P23)	–0,2164	–0,16752	–	–0,16752	–0,04888	Abierta
X2 - X4 (P24)	0,0918	0,05029	–0,02809	0,02481	0,06699	Abierta
X2 - X5 (P25)	0,4903	0,46273	0,02756	0,4903	0	Cerrada
X3 - X4 (P34)	0,1469	0,16766	–	0,16766	–0,02076	Abierta
X3 - X5 (P35)	–0,1216	–0,14552	0,02396	–0,1216	0	Cerrada
X4 - X5 (P45)	0,1429	0,14293	–	0,1429	0	Cerrada

COSTA RICA						
Capacidad Causal de las Variables en Relaciones Directas e Indirectas						
Relación	Coef. Correlac. R	Efecto Causal Directo	Efecto Causal Indirecto	Efecto Causal Total	Diferencia r – Tot	Tipo Relac.
X1 - X2 (P12)	0,2982	0,11575	–	0,11575	0,18245	Abierta
X1 - X3 (P13)	–0,2303	–0,13255	–0,01998	–0,15253	0,07777	Abierta
X1 - X5 (P15)	**0,4603**	**0,39181**	**0,06848**	**0,46029**	**0**	**Cerrada**
X2 - X3 (P23)	–0,2364	–0,17262	–	–0,17262	0,06378	Abierta
X2 - X5 (P25)	0,3858	0,35476	0,03103	0,38579	0	Cerrada
X3 - X5 (P35)	–0,1798	–0,17977	–	–0,17977	0	Cerrada

ANEXO IV (continuación)

GUATEMALA

Capacidad Causal de las Variables en Relaciones Directas e Indirectas

Relación	Coef. Correlac. r	Efecto Causal Directo	Efecto Causal Indirecto	Efecto Causal Total	Diferencia (r – T)	Tipo Relac.
X1 - X2 (P12)	0,5121	0,26725	–	0,26725	0,24485	Abierta
X1 - X3 (P13)	–0,029	0,09945	0,03533	0,13478	–0,16378	Abierta
X1 - X4 (P14)	–0,074	–0,07819	0,00718	–0,07101	–0,003	Abierta
X1 - X5 (P15)	0,5473	0,36243	0,12123	0,48366	0,06364	Abierta
X1 - X6 (P16)	**0,3528**	**0,13106**	**0,22027**	**0,35133**	**0,001**	**Cerrada**
X2 - X3 (P23)	–0,2198	–0,13218	–	–0,13218	–0,0876	Abierta
X2 - X4 (P24)	Sin Signif.	Sin Signif.				
X2 - X5 (P25)	0,5927	0,50402	0,02099	0,52501	0,06769	Abierta
X2 - X6 (P26)	0,3798	0,20659	0,17516	0,38175	0,002	Cerrada
X3 - X4 (P34)	0,1076	0,112		0,112	0,004	Abierta
X3 - X5 (P35)	–0,1546	–0,16349	0,00469	–0,1588	0,004	Abierta
X3 - X6 (P36)	Sin Signif.	Sin Signif.				
X4 - X5 (P45)	0,0205	0,04185		0,04185	–0,02135	Abierta
X4 - X6 (P46)	–0,0504	–0,06434	0,01389	–0,0505	0,0001	Cerrada
X5 - X6 (P56)	0,3318	0,33182		0,33182	–0,00002	Cerrada

HONDURAS

Capacidad Causal de las Variables en Relaciones Directas e Indirectas

Relación	Coef.Correlac. r	Efecto Causal Directo	Efecto Causal Indirecto	Efecto Causal Total	Diferencia (r – T)	Tipo Relac.
X1 - X2 (P12)	0,4443	0,29086	–	0,29086	0,15344	Abierta
X1 - X3 (P13)	–0,0619	0,10228	–0,04814	0,05414	–0,11604	Abierta
X1 - X4 (P14)	–0,0259	–0,04534	0,03452	–0,01082	–0,01508	Abierta
X1 - X5 (P15)	**0,4647**	**0,31920**	**0,14513**	**0,46433**	**0,00037**	**Cerrada**
X2 - X3 (P23)	–0,2819	–0,16552	–	–0,16552	–0,11638	Abierta
X2 - X4 (P24)	0,0545	0,09470	–0,02133	0,07337	–0,01887	Abierta
X2 – X5 (P25)	0,5789	0,54235	0,03875	0,58110	–0,00220	Abierta
X3 - X4 (P34)	0,1364	0,12885	–	0,12885	0,00755	Abierta
X3 - X5 (P35)	–0,2383	–0,23409	–	–0,23409	–0,00421	Abierta
X4 - X5 (P45)	No signif.	No Signif.	–	–	–	–

URUGUAY

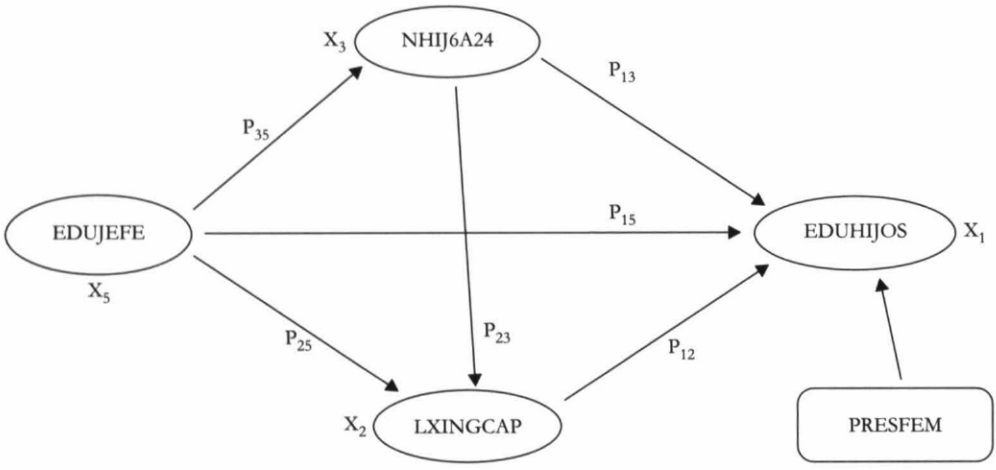
Capacidad Causal de las Variables en Relaciones Directas e Indirectas

Relación	Coef.Correlac. r	Efecto Causal Directo	Efecto Causal Indirecto	Efecto Causal Total	Diferencia (r – T)	Tipo Relac.
X1 - X2	0,3504	0,18705	–	0,18705	0,16335	Abierta
X1 - X3	–0,3306	–0,30484	–0,03491	–0,33975	0,00915	Abierta
X1 - X4	0,0979	0,08302	0,00294	0,08596	0,01194	Abierta
X1 - X5	**0,3123**	**0,232**	**0,07993**	**0,31193**	**0,0004**	**Cerrada**
X2 - X3	–0,1757	–0,18663	–	–0,18663	0,01093	Abierta
X2 - X4	0,1216	0,11544	–0,01024	0,1052	0,0164	Abierta
X2 - X5	0,4298	0,4273	–	0,4273	0,003	Cerrada
X3 - X4	0,0552	0,05489	–	0,05489	0,0003	Cerrada

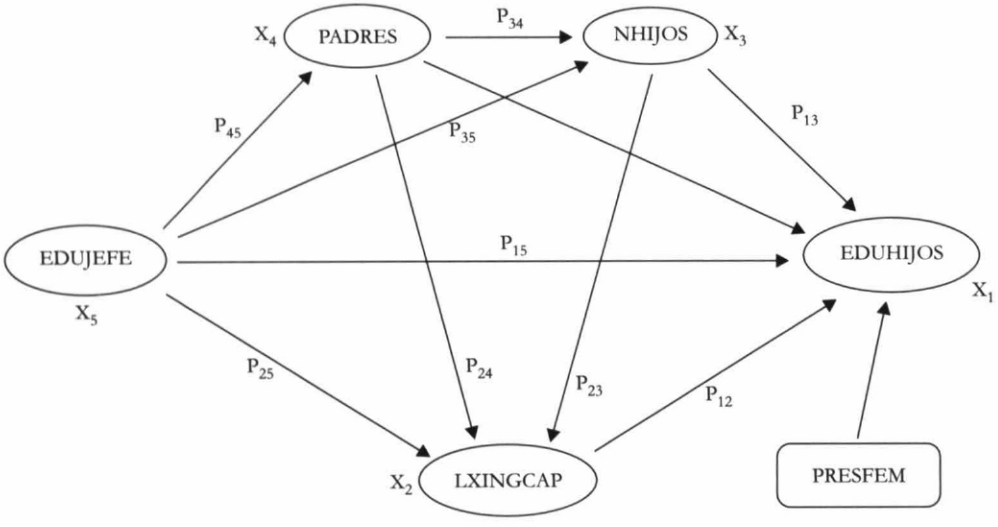
ANEXO V

Gráficos de los modelos por país

CHILE

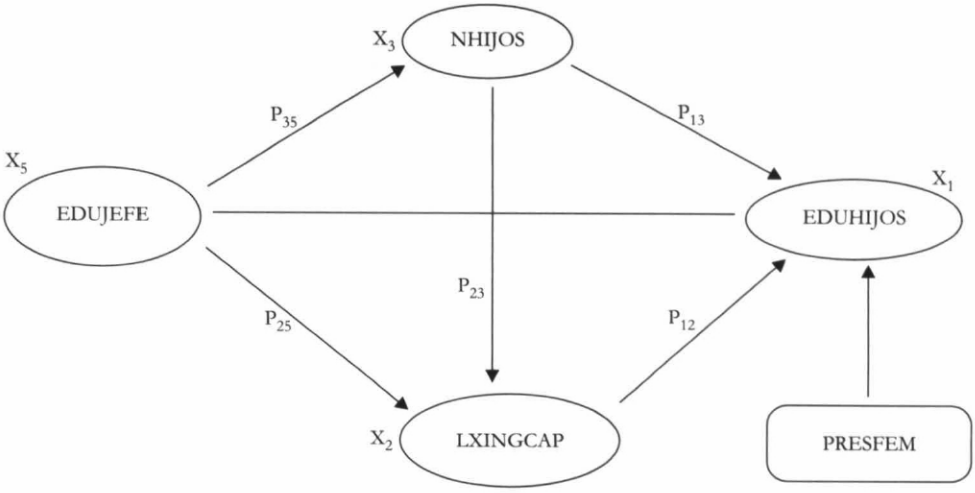


COLOMBIA

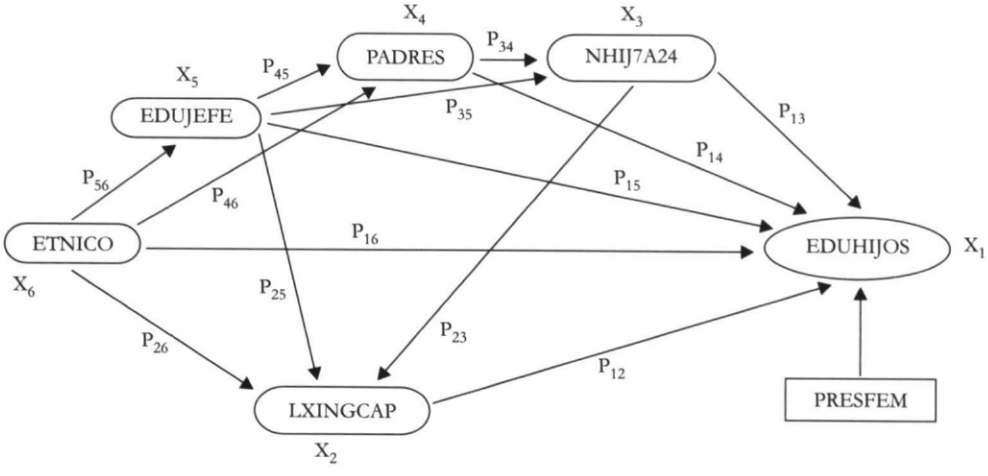


ANEXO V (continuación)

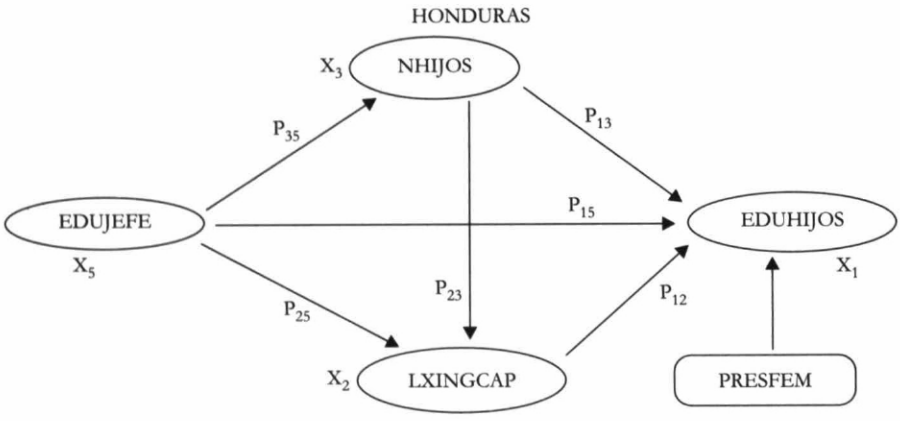
COSTA RICA

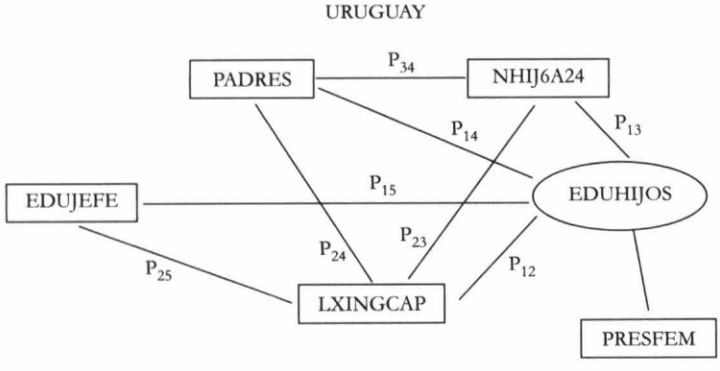


GUATEMALA



ANEXO V (continuación)





ANEXO VI

Causalidad y correlación

En esta investigación se considera a los coeficientes de correlación como relaciones causales. Esto merece una explicación debido a que en la correlación, las variables involucradas no están unidas por una relación de causalidad, y, por lo tanto, no existe una relación de dependencia, como sucede en el caso de una ecuación.

Sin embargo, esta relación se puede interpretar como una relación de dependencia, si existe una hipótesis al respecto, y más aún, si existe un medio de prueba de esa hipótesis.

Esto es, precisamente, lo que se logra aplicando el método del análisis de la trayectoria.

Primero se formula el modelo sobre la base de diversas hipótesis de relaciones de causalidad (Ej.: la variable EDUJEFE influye a la variable PADRES, ésta influye a la variable NHIJ6A24 y ésta última influye a su vez, entre otras, a la variable EDUHIJOS).

A continuación se somete el modelo al test del cálculo de sus coeficientes, sobre la base de datos reales.

Este test consiste en aprobar, por lo menos tres pruebas.

La primera, es que cada una de las relaciones del modelo debe existir en el universo de las familias en estudio (Ej.: EDUHIJOS = ½EDUJEFE) y, además, debe existir con un determinado nivel de significación (test de Student> 90%).

La segunda, es que en el universo de las familias en cuestión, cada uno de los coeficientes Pij tiene un valor único y determinado (en el ejemplo anterior, debe ser igual a ½); la tercera, es que el conjunto de esos valores, ciñéndose a las relaciones del modelo, deben dar por resultado final, valores iguales a los *r*'s de las diferentes relaciones.

En este sentido, el ejemplo más significativo es que la relación directa entre EDUJEFE y EDUHIJOS, más todas las relaciones indirectas del modelo, *calculadas por el método de la trayectoria,* deben ser igual al *r* (coeficiente de correlación) existente entre la variable dependiente EDUHIJOS y la variable de mayor jerarquía causal EDUJEFE, que es precisamente el *r* más importante y que se intenta descomponer en sus diferentes relaciones causales.

El cumplimiento de las condiciones expuestas estaría mostrando que todas las hipótesis son verdaderas y que el modelo como tal, es verdadero. En consecuencia, en este caso, los coeficientes de correlación están correctamente interpretados como relaciones causales.

ANEXO VII

Aclaraciones sobre los métodos estadísticos utilizados

Dada la bondad de los resultados obtenidos, en el sentido de que en los diversos países analizados operan prácticamente todas las variables y supuestos postulados en el modelo, podría pensarse que, en alguna medida, los métodos estadísticos utilizados fuerzan los resultados haciéndolos previsibles.

Sin duda, la presentación de sólo los resultados de los estratos en que el modelo opera, puede conducir a esa impresión.

No obstante lo anterior, debe recordarse que ésta es una investigación en que se intenta medir y cuantificar relaciones preestablecidas y que, en consecuencia, no tiene sentido trabajar con supuestas relaciones sin respaldo estadístico o sin una capacidad explicativa adecuada. En el texto se explicó que en el estrato de Educación Básica el modelo no opera porque su realidad no se comporta de acuerdo a las

hipótesis que lo sustentan (originadas éstas, en los consensos).

Al respecto, es oportuno mostrar los valores resultantes para el «coeficiente de determinación R^2» del modelo de regresión. Este coeficiente muestra la «capacidad explicativa» de la ecuación de regresión múltiple que se analiza, utilizada como modelo.

Modelo de Regresión Múltiple. Coeficiente de Determinación R^2 por estratos y países

	R^2		
	Ed. Básica	Ed. Media	Ed. Sup.
CHILE	0,09	0,22	0,091
COLOMBIA	0,13	0,22	0,22
C. RICA	0,07	0,29	0,34
GUATEMALA	0,32	0,48	0,54
HONDURAS	0,19	0,25	0,32
URUGUAY	0,05	0,26	0,27

Nótese la gran diferencia existente en la capacidad explicativa por estrato. Obsérvese, por ejemplo, la diferencia entre la Educación Básica y la Educación Media. Esa diferencia es mayor en Uruguay, Costa Rica y Chile, respectivamente (0,05 a 0,26; 0,07 a 0,29; 0,09 a 0,22) y es menor en Honduras, Guatemala y Colombia (32%, 50% y 69%), en todo caso con una diferencia considerable. Tal como se adelantó, esta diferencia se traduce en que el modelo no opera en la Educación Básica o lo hace en condiciones precarias (con sólo dos o tres variables, con baja capacidad explicativa y con significación al borde del límite aceptado). Obsérvese que el modelo sometido a prueba en los tres estratos es el mismo. Esto muestra, en general, que sean cual sean los procedimientos utilizados por el análisis de la trayectoria para formular el sistema de relaciones del modelo, si éstas no concuerdan con la evidencia numérica que se genera en las familias del estrato, el modelo es rechazado. Analícese al respecto el caso uruguayo (ver *Algunos Casos Especiales)*. En este caso, dos valores vigentes en la comunidad uruguaya, distintos a los supuestos por el modelo, que se refieren al tamaño pequeño de la familia nuclear principal y a la estructura de la familia con padre y madre presentes, como se explica en el texto citado, hicieron cambiar drásticamente su perfil, en el cual fueron eliminadas dos relaciones de las propuestas en el modelo, EDUJEFE-NHIJ6A24 y EDUJEFE- PADRES.

Las evidencias anteriores atenúan significativamente la posibilidad de que los métodos de formulación del modelo pudiera estar influyendo en los resultados. Por el contrario, reconocen la sensibilidad del modelo para detectar la realidad vigente.

Como se informa en el tercer párrafo de la página 454 de este trabajo, se establece en forma figurativa que «el indicador utilizado para representar al logro educativo,... los grados de escolarización alcanzados,... en la medida que enfatiza la mayor o menor permanencia en el Sistema, *favorece* la importancia de la familia, ya que es ésta la que tiene mayor ingerencia en la decisión de si se ingresa, se continua o se deja de estudiar».

Al respecto, es necesario aclarar que el propósito del mencionado párrafo, es mostrar las razones que explican la gran importancia de la familia en relación a la educación de los hijos, y no pretenden, de ninguna manera, sugerir la existencia de algún sesgo en el indicador utilizado. Contrariamente, pretende mostrar que el mencionado indicador facilita la medición de la facultad más importante que posee la familia, pues es la que le permite decidir si apoya o no la permanencia de sus hijos o de alguno de ellos, en el sistema educacional.

Por otra parte, sería equivocado olvidar que esas decisiones son la consecuencia de las características sustantivas de la familia, vale decir, la escolarización de los padres, el ingreso per cápita de la familia, el número de hijos en edad escolar, la presencia en el hogar de uno o los dos padres, el sexo de los hijos y la raza, cuando es pertinente.

En resumen, hay que concluir que esas decisiones obedecen a las características más esenciales de la familia, las que generan un conjunto de valores y hábitos en los educandos, que les permiten superar o no, los desafíos planteados por el sistema. De manera que el indicador utilizado, no es sólo un buen indicador de los resultados educacionales, además permite medir adecuadamente la influencia esencial de la familia.

En relación a eventuales sesgos que puede afectar a la información básica de las diversas variables, especialmente a la información de la variable ingresos, efectivamente puede producir distorsiones en los resultados. Se presentó entonces la disyuntiva de decidir ¿qué hacer al respecto?

El hecho de que la unidad de análisis básica de esta investigación sea la familia, plantea una tarea imposible de abordar. Ella implicaría el intento de indagar, familia por familia, sobre las eventuales subdeclaraciones o sobre declaraciones de los ingresos familiares, tarea no resuelta en ninguna parte del mundo.

En consecuencia, se decidió aceptar la información tal como resulta de las familias, –teniendo como atenuante el hecho de que ella se genera, en los distintos países, como respuesta a encuestas iguales y con preguntas iguales–, postergando el control de la calidad de los datos, a la etapa de los resultados, en el contexto del modelo integrado (con todas las variables), y en la del análisis comparativo entre estratos y países.

Un ejemplo de la aplicación de este método es en el caso de la investigación de los ingresos en Chile.

En efecto, en primer lugar, se observó que la importancia de la familia era creciente entre estratos en todos los países. Dando por aceptado ese crecimiento entre la Educación Básica y la Educación Media, mostrado en el segundo punto de este anexo, se observó que también es creciente esa importancia entre la Educación Media y la Educación Superior, en todos los países con la excepción de Chile. Ésta es una primera alerta, considerando que la hipótesis de fondo en esta materia es que mantener los hijos en la Educación Superior requiere de más recursos que mantenerlos en la Educación Media.

En segundo lugar, una simple observación de la posición relativa de las variables en cuanto a su capacidad explicativa, en los dos estratos, mostró que la variable ingresos era la segunda en importancia en la Educación Media y la última (4.º lugar) en la Educación Superior. Nueva alerta, considerando este contradictorio resultado. Finalmente, el análisis del contexto proporcionado en el epígrafe titulado *Cálculo del modelo causal,* proporciona las razones por las cuales se produce esta anomalía, quedando claro que la causa principal, es la subdeclaración de los ingresos por parte de las familias con hijos en la Educación Superior. Esto permite concluir que en el caso chileno, la importancia de la familia que aparece en la tabla I y que muestra la capacidad causal de las familias, está algo subvaluada y que su corrección tendería a acercar su valor al promedio aritmético calculado para el conjunto.

En consecuencia, se estima que el método adoptado para evaluar los probables sesgos de la información básica es aceptable, dada la naturaleza de la investigación, con lo que se contribuye adecuadamente a no desvirtuar sus resultados.

BIBLIOGRAFÍA

BECKER, Gary S.: *El Capital Humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación.* Madrid, Alianza Editorial, 1983. Versión original: *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with especial reference to Education,* Second Edition, Columbia University Press. N. York.

BLALOCK, H. M.: «Parcial Correlation and causal Interpretation» en *Measurement in the social Sciences.* Chicago, Aldine (1970), pp. 337-343.

COMISIÓN EUROPEA: «Libro blanco sobre la educación y la formación; hacia una sociedad que demanda conocimientos», Paris. UNESCO. (1995), p. 71.

COX, C.: «Las políticas de los años noventa para el sistema educacional» en *Series Política Social* 3. Santiago. CEPAL, División de Desarrollo Social (1994) p. 32.

KIM, Jae-On; KOHOUT, Frank J.: «Multiple Regression Analysis», en *SPSS, Statistical Package for the Social Sciences.* N. York, MacGraw-Hill (1975), pp. 320-381.

— «Path Analysis», en *SPSS, Statistical Package For Social Sciences.* N. York, MacGraw-Hill (1975), pp. 383-397.

LEÓN, B. A.: «Las encuestas de hogares como fuente de información para el análisis de la educación y sus vínculos con el bienestar y la equidad» en *Serie Políticas Sociales* 22, Santiago. CEPAL, División de Desarrollo Social (1992), p. 37.

O'CONNELL, H.: *Women and the family.* London, UN-NGO on Women and Development, 1994.

ROJAS SUAZO, E.: «La Influencia de las Características Familiares en el Nivel de Escolarización de los Hijos. Encuesta Nacional de Empleo, IV Trimestre, 1993», en *Estadística y Economía,* vol. 13, Instituto Nacional de Estadísticas (INE), Chile (1996), pp. 77-100.

— «Factores condicionantes del nivel de escolarización de Guatemala», en *Boletín n.º 37, Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO/Orealc* (agosto, 1995), pp. 53-61.

TIJSSEN, Lieteke VAN VUCHT; BERTING, Jan; LECHNER, Frank: *The Search for fundamentals: the process of modernisation and the quest for meaning.* Netherlands, National Commission for UNESCO, 1991.

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD INVESTIGADORA, INCENTIVOS Y EFECTOS EN EL TRABAJO ACADÉMICO. ESTUDIO DE UN CASO EN ARGENTINA

SONIA MARCELA ARAUJO GONZÁLEZ (*)

RESUMEN. Durante el último cuarto del siglo XX, la educación superior ha estado sujeta a una multiplicidad de cambios que participan de un agresivo proceso de transferencia internacional promovido por organismos de financiación y de cooperación técnica y cultural. El núcleo que los articuló, la evaluación de la calidad, incorporada como estrategia de gestión de las instituciones del sector, dio lugar a la creación de organismos y programas específicos en diferentes países destinados a la promoción de los cambios esperados. El artículo aborda un programa de este tipo, el *Programa de incentivos a los docentes-investigadores* aplicado en la República Argentina en la década de los noventa. Se analizan los *efectos esperados* y *colaterales* de una política gubernamental que se articula en torno al trípode *evaluación del desempeño de la actividad investigadora, rendición de cuentas* y *remuneración diferenciada,* según la percepción del profesorado que participa en él y en el caso de una institución universitaria pública.

ABSTRACT. During the last quarter of the 20th Century higher education has been subject to multiple changes which participate in an aggressive process of international transfer, promoted by funding organizations and technical and cultural cooperation organizations. Quality assessment, as a management strategy of the sector's institutions, led to the creation in many countries of organizations and specific programs orientated towards the promotion of the expected changes. This article studies a program of this kind: Incentives to Teaching-Research Staff Program, implemented in Argentina in the 90's. Here we analyze the expected and collateral effects of a government policy articulated around three main issues: assessment of research activity, giving account of the activity's development, and different remuneration in keeping with the participant teaching staff, and in the case of a public university institution.

(*) Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Fecha de entrada: 28-08-2001 Fecha de aceptación: 09-10-2001

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD E INCENTIVOS A LA INVESTIGACIÓN: UNA PERSPECTIVA DE ANÁLISIS

Desde el último cuarto del siglo XX, la educación superior universitaria fue partícipe de un lento proceso de cambio en el marco de la constitución de una nueva agenda destinada a la transformación de las instituciones del sector. Agenda que, a su vez, participa de un agresivo proceso de *transferencia internacional* en la década de los noventa a través de diferentes estrategias y acciones conjuntas –aunque no simultáneas– promovidas por diversos organismos internacionales de financiación y cooperación técnica y cultural (Banco Mundial, UNESCO, OCDE, CEPAL, OEI, entre otros)[1]. En este marco, la evaluación de la calidad se ubicó en el centro de la escena a través del proceso de *transferencia internacional* que la incorporó como una estrategia de gestión de los sistemas de educación superior, emergiendo como la expresión más clara de la internacionalización de la educación superior, y condensando la casi totalidad de los problemas propios de este sector de la educación en el fin del milenio.

Aún cuando no suele percibirse el grado de articulación y penetración que las políticas de calidad tienen en la orientación de los actores y las prácticas institucionales, son esas mismas políticas las que han provocado la aparición de la institución universitaria con un alto grado de visibilidad. Dicha visibilidad deviene de la incorporación de demandas centradas en la *transparencia,* la *responsabilidad social* o la *rendición de cuentas* a las que debe responder superando uno de los problemas detectados como centrales en los sistemas universitarios: la carencia de información confiable para el desarrollo de procesos de cambio. Así, podemos afirmar que la universidad está en la *lupa* ya que no puede erigirse como una *caja negra.* Las diversas miradas que hacia ella se dirigen –en las que diversos *buffers* u *organismos intermedios o de amortiguación* creados desde el Estado juegan un papel central–, como en el caso de la *lupa,* aumentan el conocimiento de las instituciones al mismo tiempo que el control de sus actores y de las actividades propias. La «anatomía» de la institución es observada en cada una de sus partes y es objeto de juicios que, finalmente, tienen como propósito orientar la *mejora* y el *desarrollo institucional* en una dirección específica y predeterminada. En este sentido, la actividad más novedosa para los universitarios, la *evaluación institucional,* introducida en diferentes países en la década de los noventa en el marco de la institucionalización del *Estado Evaluador* (Neave, 1988), constituiría la estrategia de gestión con esta finalidad.

Junto a la creación de organismos encargados de la evaluación institucional, se observa la presencia de otras instancias, programas e instrumentos de evaluación que están empeñados en la *búsqueda de la calidad.* Estos tienen un mayor poder de penetración en la vida de las instituciones pues están focalizados en uno de los pilares en los que la reforma tiene su punto de

(1) Estos organismos juegan un papel fundamental y estratégico en la transferencia internacional de una perspectiva compartida acerca de la calidad educativa que forma parte de las agendas de la educación superior en diferentes latitudes. Utilizan para ello diferentes vías: la *financiación*, la *sistematización y diseminación de información* a través de proyectos piloto, estudios comparados, programas temáticos y elaboración de documentos, y las *conferencias*. Esta óptica de análisis ha sido desarrollada en S. Araujo: *Evaluación de la calidad universitaria, incentivos a la investigación y sus efectos en la profesión académica. Estudio de un caso en Argentina.* Tesis Doctoral. Madrid, UNED, 2000; S. Araujo: «La dimensión europea en la evaluación de la calidad de la educación superior: ¿hacia una ideología mundial de la calidad vía transferencia internacional?», en *Avaliação*, 14 (1999), pp. 15-25.

anclaje: el *profesorado universitario*. Han surgido nuevas formas de evaluación en las que los docentes, además de estar sometidos al juicio de distintos actores, son evaluados en diferentes actividades –docencia, investigación, transferencia, gestión–. Esta situación se ha traducido en la proliferación y multiplicación de diversas instancias de evaluación[2], originando la progresiva intensificación del trabajo del profesorado y el despliegue de una serie de efectos que derivan de la necesidad de adaptarse al cambio acelerado, con respuestas rápidas a una variada gama de exigencias. Como consecuencia, los académicos también están en la *lupa*, pues son objeto de una mirada más *fina, detallada, individualizada* y *focalizada*. Así, la potenciación de la institución universitaria como espacio primordial y estratégico en el desarrollo de la investigación, la consideración de esta última como indicador de su grado de modernización en un contexto en el que la universidad es concebida como una empresa corporativa (Bleiklie, 1998), y la confianza en la competencia para la distribución de recursos financieros escasos como garantía del mejoramiento de la calidad, se ha operado a través de instrumentos que calan profundamente el trabajo académico. Se trata del diseño y aplicación de una política gubernamental que, con el propósito de construir nuevos patrones de comportamiento y de institucionalizar y legitimar una nueva cultura, se articula en torno al trípode *evaluación del desempeño de la actividad investigadora, rendición de cuentas* y *remuneración diferenciada*.

La utilización de *remuneraciones diferenciadas, incentivos, recompensas* o el sistema *merit pay* como instrumento para inducir modificaciones en el campo de la educación no es nueva. Sin embargo, la implantación de recompensas individuales o institucionales así como de retribuciones diferenciadas, a través de una política gubernamental claramente definida y ejecutada en diferentes países, se está generalizando pues existen evidencias tanto en países de Europa Occidental[3] como de América Latina[4]. La competición por

(2) Un estudio reciente –proyecto EVALUE: *Evaluación y Autoevaluación de Universidades en Europa*–, financiado por la Comisión Europea, y llevado a cabo en ocho países de Europa Occidental –Alemania, España, Finlandia, Francia, Italia, Noruega, Portugal, Reino Unido– entre febrero de 1996 y julio de 1998, muestra la presencia de múltiples instancias y modalidades de evaluación: evaluaciones para el ingreso a la carrera académica; evaluaciones de grupos de investigación destinadas a la obtención de fondos y subvenciones específicos; evaluaciones individuales con el propósito de acceder a remuneraciones específicas vinculadas al desarrollo de la investigación o al ejercicio de la docencia; evaluaciones para asumir responsabilidades administrativas y para acceder al año sabático; y evaluaciones de las actividades de enseñanza propiamente dichas. Véase el número completo de la revista *European Journal of Education*, 3 (1999).

(3) En los estudios sobre la profesión académica realizados en 15 países europeos se observa la presencia de ingresos flexibles con el propósito de incentivar el rendimiento y productividad. Véase J. Enders: «Vientos de Cambio: Condiciones de Trabajo y Empleo del Personal Académico en Europa», en Mora Ruiz, J.: (ed.) *Profesorado Universitario: situación en España y tendencias internacionales*. Cuadernos del Consejo de Universidades, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000.

(4) En la línea de análisis que nos ocupa ya han sido descritos los sistemas empleados en países de América Latina –México y Venezuela–, y de Europa Occidental –España y el Reino Unido–. Si bien es de vital importancia científica y político-académica el estudio de sistemas de este tipo en distintos países, las investigaciones en otros países latinoamericanos revisten especial interés en el marco de la desigual inserción en materia de desarrollo científico-tecnológico de América Latina en el concierto internacional. Los estudios comparados permitirían caracterizar convergencias y divergencias en la región, así como con países más desarrollados. Véase S. Araujo: «Los universitarios en la lupa: evaluación de la actividad investigadora y sus efectos en la profesión académica», en *Pensamiento Universitario*, 9 (2000), pp. 23-37.

recursos y el acceso individual o grupal a ellos sobre la base de la rendición de cuentas, constituyen tres pilares con un gran potencial para orientar la consecución de los cambios pretendidos, constituyendo un ejemplo más del valor otorgado a las estrategias de mercado en el desarrollo de los sistemas universitarios.

Los nuevos instrumentos de política educativa apoyados en una modalidad de financiación selectiva y competitiva de la actividad de investigación individual y grupal, están alterando la cultura –valores, creencias, normas– de la profesión académica así como los rasgos particulares de disciplinas y subdisciplinas. Situación que ha dado lugar a la *aparición y al ulterior aprendizaje por parte del profesorado universitario de mecanismos de acomodación y resistencia, que llegan a ocupar un tiempo importante de su trabajo profesional; mecanismos que, a su vez, parecen configurarse independientemente del área disciplinar a la que pertenezca*. Efectos esperados e inesperados constituyen, en la actualidad, las dos caras de una misma moneda. El modo como están siendo afectados los diferentes académicos así como cuál de las dos caras prevalecerá es la cuestión clave a indagar a través de estudios sistemáticos en diferentes países. Este trabajo pretende constituir un aporte en este sentido pues sistematiza algunas consecuencias del *Programa de incentivos a los docentes-investigadores* implantado en la Argentina en la década de los 90 a partir del estudio de un caso[5]. La exposición se centra en los resultados de la indagación de aquello que hoy constituye la cara más *opaca* u *oscura* de esta iniciativa gubernamental, esto es, la visión del programa desde el profesorado universitario que participa activamente en él.

Se trata de una línea de investigación que, como expresa García Guadilla (1997), asume la tensión que surge entre pragmatismo –responder a la nueva agenda de transformación y acompañar las decisiones que se vayan tomando– y autoconocimiento, es decir, la capacidad de otorgar visibilidad a los aspectos no contemplados en la agenda de transformación y superar el cortoplacismo de sus objetivos, construyendo conocimientos más autónomos. Sería un intento encaminado a dar respuesta al planteamiento de Neave (1999), quien con la frase «estar advertido es la mejor defensa», simboliza el papel que asigna a la generación de conocimiento desde y para la propia universidad como una forma necesaria de afrontar las demandas y presiones externas. Ya en una línea de trabajo enmarcada en el campo de la investigación sobre la educación superior en la Argentina, quizá sea una forma, también, de poner en práctica dos de los principios planteados por Krotsch (1999: 21) para lograr una

(5) Algunos estudios que sistematicen efectos de programas de estímulos a la actividad de investigación en México, el Reino Unido y España pueden encontrarse en A. Díaz Barriga: «Los programas de evaluación (estímulos) en al comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM», en Díaz Barriga, A. y Pacheco Méndez, T. *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. México, Coordinación de Humanidades/UNAM, 1997; M. Inclán Espinosa: «Una aproximación a las distintas versiones de los programas de estímulos de la UNAM», en Díaz Barriga, A. y Pacheco Méndez, T. (coord.): *Ibídem*; M. Inclán Espinosa: «Estudio del impacto de los programas de estímulos en el trabajo docente. El caso de la UNAM», en Díaz Barriga, A. y Pacheco Méndez, T. (coord.): *Ibídem*; M. Jackson: «El impacto de las remuneraciones diferenciadas en las universidades del Reino Unido», en *Revista de Educación Superior*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 109 (1999), pp. 69-88. *European Journal of Education*, 3 (1999); M. Henkel: «The modernisation of research evaluation: The case of the UK», en *Higher Education*, 38 (1999), pp. 105-122; M. De Miguel: «Evaluación de la actividad investigadora del profesorado universitario en el ámbito de las Ciencias de la Educación», en *Revista de Investigación Educativa*, 1 (1997), pp. 171-186; Ministerio de Educación y Ciencia. Comisión Evaluadora de la Actividad Investigadora. *Seis años de evaluaciones*. Madrid, 1996.

verdadera transformación educativa sobre la base de la generación de conocimientos sobre la universidad: «la necesidad de construir una fuerte capacidad autorreflexiva a la vez autocrítica, crítica y utópica» y «sostener la verdad sin temor y erradicar toda autocomplacencia». Esta perspectiva, obviamente, no significa desconocer la «centralidad de la producción de conocimiento, como supuesto básico de lo que deber ser una universidad».

LOS PROGRAMAS BASADOS EN LA EVALUACIÓN, LOS INCENTIVOS Y EL MÉRITO AL DESEMPEÑO: EFECTOS ESPERADOS E INESPERADOS

Los programas basados en el mérito al desempeño a la actividad investigadora pretenden aumentar el desarrollo de la investigación, la productividad académica y la internacionalización de la producción científica del profesorado universitario. Estos efectos esperados, sin embargo, son acompañados de otros colaterales, que suelen ser consecuencias ineludibles que devienen de su aplicación.

En primer lugar, y desde una perspectiva crítica, la política de incentivos es vista como una estrategia que promueve la aparición de conductas fraudulentas en la educación, en general, y en la investigación, en particular. Y esto es significativo porque la aceptación de esta hipótesis, implica asumir la erosión de rasgos y valores que, según Clark (1983), han permitido a quienes ejercen la profesión académica reconocerse como miembros de un mismo quehacer y colectivo profesional, superando la fragmentación y atomización provocada por las diferencias en el tipo de conocimiento con el que trabajan[6]. Nos referimos a la valoración de la libertad de investigación y de enseñanza, y la libertad académica y científica, y a ciertos derechos individuales, tales como el derecho a criticarse mutuamente y el derecho a la propiedad de sus ideas, apoyándose en un conjunto de prohibiciones –el *plagio* es un delito y la ofensa moral ante la falta de reconocimiento de ideas tomadas de otro autor– y de recompensas– por ejemplo, el reconocimiento a la originalidad y la creatividad. En efecto, Noah y Eckstein[7] sostienen que el *plagio,* la *duplicación de publicaciones* producto de las relaciones establecidas entre cantidad de publicaciones y financiación, y la *fabricación de datos* –entre los cuales cuentan la falsificación de experimentos y resultados, subrayando las evidencias y suprimiendo las contraevidencias, o arreglando los datos estadísticos para producir una conclusión deseada– si bien constituyen conductas reconocidas en el ámbito académico, son potenciadas por las políticas de incentivos.

En un contexto en el que ser investigador otorga prestigio, y en el que el incentivo suele ser un complemento significativo ante los magros salarios o la reducción salarial –como ha ocurrido recientemente en la Argentina–, el profesorado universitario estaría siendo compelido a *seleccionar* y *calcular* sus conductas frente a las exigencias planteadas por los sistemas de evaluación vigentes. La elección de temas de investigación, el tiempo

---

(6) Para un análisis de cómo el *tipo de conocimiento* con el que trabajan los académicos en diferentes disciplinas está en la base de las diferencias en cuanto a los *patrones de investigación* y *publicación*, en las *pautas de iniciación* y de *interacción social,* en la *permeabilidad* y los *factores externos* que incitan los cambios internos, puede consultarse el artículo ya clásico de T. Becher: «Las disciplinas y la identidad de los académicos», en *Pensamiento Universitario*, 1 (1993), pp. 56-77.

(7) H. Noah y M. Eckstein: *The fraud in education*. Documento inédito.

que demandará una investigación específica, la posibilidad de presentar producciones-publicaciones en intervalos cortos de tiempo, suelen constituirse en criterios que orientan los patrones de comportamiento individuales y de grupos de investigación en tanto comportan la asunción de menores riesgos, en el intento por ingresar y permanecer en un sistema que selecciona según el mérito. En cuanto a los patrones de publicación, efectos ligados a la valoración y exigencia de una mayor productividad tales como el *plagio,* la *reiteración* de un mismo contenido en diversos eventos y revistas (autoplagio), el señalamiento de *publicaciones con referato* –como una forma de engaño– cuando el acceso a la publicación se ha realizado por otros medios o no se trata de una revista en la que intervienen *referees* para la selección de trabajos, la *especulación* a la hora de rendir cuentas de la actividad desarrollada, la compulsión a la producción-publicación sin tener en cuenta su *originalidad* y *calidad,* etc., son efectos que también pueden asociarse a la política de incentivos a la actividad investigadora. Si las primeras estrategias corresponden al *proceso* por cuanto son propias de la definición y diseño de los proyectos de investigación, las segundas están más ligadas al *producto* en tanto se hacen visibles en la necesaria rendición de cuentas que está en la base de la evaluación.

Otras consecuencias, más directamente ligadas a los procesos de evaluación de investigadores y de proyectos de investigación, se incluirían en lo que se ha categorizado como *formas trágicas del fraude* [8]: el falseamiento del *currículum vitae* en función de los requisitos de la evaluación o el empleo de diversos artilugios en su presentación para mejorar los resultados, el coleccionismo de títulos y certificados para mejorar la puntuación en el proceso de evaluación, en ocasiones, suele dar lugar a la selección de programas de postgrado que no tienen relación directa con el área de trabajo académico o profesional, o bien, que no acreditan trayectoria ni suficiente calidad académica.

Es posible, además, reconocer la presencia de una variedad de conductas estimuladas por estos instrumentos, y que no se incluyen en las categorías anteriores pero que están ligadas a una serie de adquisiciones o aprendizajes que realiza el profesorado universitario. Nos referimos a: la reorganización de las áreas y las líneas de investigación; la selección y orientación de las actividades a desarrollar en la institución con el propósito de mejorar la posición como investigador; la aparición de un mayor grado de competencia/rivalidad entre investigadores y entre grupos de investigación; el incremento de prácticas autoritarias en la vida académica como consecuencia del interjuego particular que se produce entre jerarquía-competitividad entre investigadores y grupos de investigación; la sobrecarga de tareas en el desarrollo del trabajo universitario y el aumento del

(8) J. M. Moreno (1999) caracteriza en los siguientes términos las diferentes formas de fraude en educación. Las *formas épicas* se refieren a copiarse en una prueba, la suplantación de la personalidad en un examen y el robo de las preguntas del mismo. Las *formas trágicas* aluden al plagio de trabajos y demás tareas académicas, al tráfico de influencias para modificar las calificaciones de un alumno, y a la falsificación de credenciales y títulos académicos. Las *formas líricas* incluyen conductas en las que el alumno localiza los puntos débiles del profesor, aprobando una asignatura sin pasar por ella en realidad. Las *formas industriales* operan a gran escala pues se trata de agencias, compañías, servidores de páginas Web y universidades *fantasmas* que ofrecen servicios fraudulentos a quien quiera y pueda pagárselos: desde trabajos académicos ya hechos que se bajan de la página Web, hasta títulos universitarios falsificados, pasando por la posibilidad de que una suerte de doble se presente a realizar el examen que el cliente necesita aprobar, o por las redes de funcionarios que se organizan para el robo y la venta ilegal de preguntas de exámenes.

estrés como consecuencia de la necesidad de atender a una variedad de tareas; la disminución de la atención a las demandas de los alumnos; la menor atención a las actividades de extensión universitaria; y una menor autonomía para definir temas de investigación.

OBJETIVOS DECLARADOS Y EFECTOS ESPERADOS EN LA CREACIÓN DEL *PROGRAMA DE INCENTIVOS A LOS DOCENTES-INVESTIGADORES* EN LA ARGENTINA

La Argentina, como otros países en el mundo entero, no ha estado ajena al fenómeno de reestructuración de su sistema de educación superior durante la década de los noventa. A partir de 1989 y, más precisamente de 1993, se desarrolló una política pública promovida por organismos especialmente creados –y que culminará con la sanción de la *Ley de Educación Superior* núm. 24.521/95– que se construyó sobre la base de un paquete de medidas y propuestas cuyo núcleo político-ideológico lo constituyó la *evaluación* (Krotsch, 1998, 1999a). Así, comienzan a generalizarse políticas sectoriales basadas en diagnósticos focalizados que se asentaron en los principios del Banco Mundial desarrollados en *Educación Superior: lecciones derivadas de la experiencia* [9] e incluidos en el documento que materializa la versión local de la agenda de modernización, el *Programa de Reforma de la Educación Superior* (PRES). Los objetivos de este último fueron: la reforma y el ordenamiento legal de la educación superior; la introducción de incentivos para el mejoramiento de la calidad de este sector de la educación y de la asignación de recursos; una mayor transparencia en la gestión mediante el mejoramiento de la información; la introducción de modificaciones a la distribución de los recursos presupuestarios; y el fortalecimiento de la capacidad de conducción y programación de la *Secretaría de Políticas Universitarias* (SPU). Esta se constituyó en el órgano responsable de la puesta en marcha y seguimiento del *Programa incentivos a los docentes-investigadores* creado por el Decreto 2.427/93 que materializó la utilización de un sistema de incentivos a la actividad de investigación en los términos descritos en este trabajo.

Como instrumento de la política pública, el *Programa de incentivos a los docentes-investigadores,* tuvo los siguientes objetivos o efectos esperados:

- Promover el *desarrollo integrado de la carrera académica.*
- Aumentar la participación del profesorado universitario en actividades de investigación científica y tecnológica (de aprocimadamente 100.000 docentes del sistema de universidades nacionales sólo participaba el 15%).
- Recuperar el papel de la universidad en la investigación científica y en el desarrollo de nuevas tecnologías de productos y procesos.

---

(9) El informe del organismo financiero internacional indicaba cuatro orientaciones claves para la reforma: fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas; proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiación a través del arancelamiento, y la vinculación entre financiación estatal y resultados; redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior; y adoptar políticas destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad. Véase P. Krotsch: «Gobierno de la educación superior en Argentina: la política pública en la coyuntura», en Mendes Catani, A. (org.) Novas Perspectivas nas Políticas de Educação *Superior na América Latina no Limiar do Século* XXI. Campinas, Editora Autores Associados, 1998, pp. 203-228; P. Krotsch: *El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina.* Rueca, 1999, pp. 1-24.

- Utilizar el incentivo como un medio para aumentar las tareas de investigación y desarrollo a nivel nacional.
- Fomentar la reconversión de la planta docente motivando una mayor dedicación a la actividad universitaria y la creación de grupos de investigación, incentivando la constitución de estos últimos en universidades jóvenes con la participación de docentes de otras Universidades Nacionales.
- Utilizar el incentivo como una asignación de presupuesto en función de programas específicos basados en criterios que favorecen el rendimiento del trabajo académico[10].

En el diseño e implantación de este instrumento fueron considerados una variedad de aspectos. La necesidad de lograr un *cambio cultural,* esto es, una mutación en el esquema de valores propios de la vida académica como condición necesaria para la instalación y mantenimiento de pautas de excelencia. Debía promover la *calidad científica y académica* con el propósito de acercarse a parámetros internacionales. Desde el punto de vista *financiero* significó la utilización de recursos con fines específicos destinados a promover el incremento de la calidad y la objetividad en la distribución de los recursos. En este sentido, la confianza en la aplicación de incentivos para la promoción de cambios significó un nuevo criterio en la distribución presupuestaria de los recursos incrementales: por un lado, se basa en indicadores de situación y desempeño de las universidades; por el otro, se lleva a cabo en función de programas específicos de reforma estructural, dirigidos a aumentar la calidad de las ofertas y servicios universitarios, la formación de recursos humanos altamente calificados, y la producción de nuevos conocimientos y tecnologías. Finalmente, y desde el punto de vista *organizativo,* se trataba de incidir en la organización del régimen académico articulándose con las demás herramientas definidas por el Ministerio de Cultura y Educación destinadas a incitar el cambio de las universidades[11].

Como en algunos de los países donde se aplican programas de este tipo ha sido objeto de modificaciones[12]. Dos versiones podemos identificar en la implantación del programa: la primera que podríamos caracterizar como la versión más *optimista* pues se caracterizó por la *apertura* y el *énfasis en los premios* como mecanismo para la promoción de la actividad investigadora; la segunda, que a través de una normativa especialmente diseñada, *restringe* el *acceso al*

---

(10) Según C. Palacios (1999), *coordinadora* del *Programa de incentivos a los docentes universitarios*, hacia 1993 sólo el 11% de los docentes estaba comprometido en tareas de investigación; los recursos para esta actividad eran de carácter institucional y provenían de la Finalidad de Ciencia y Técnica prevista en la *Ley de Presupuesto Nacional;* los docentes tenían una baja dedicación a las tareas universitarias; y las tareas de ciencia y tecnología se desarrollaban principalmente en las unidades de investigación y a partir de núcleos de investigadores frecuentemente aislados de la docencia. Véase C. Palacios: «El Programa de Incentivos: un instrumento para integrar la investigación y la docencia», en Sánchez Martínez, E. (ed.): *La Educación Superior en la Argentina. Transformaciones, Debates, Desafíos.* Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, 1999, pp. 111-126.

(11) C. Palacios: «El Programa de Incentivos: un instrumento para integrar la investigación y la docencia», en Sánchez Martínez, E. (ed.): *La Educación Superior en la Argentina.* Transformaciones, Debates, Desafíos. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, 1999, pp. 111-126.

(12) En España y México, desde su primera aplicación, se han incorporado cambios tendientes perfeccionar el sistema de evaluación.

programa y acentúa el *régimen de penalizaciones*. Sin entrar en el detalle de las modificaciones efectuadas interesa resaltar tres requisitos establecidos para la participación –que fue y aún sigue siendo voluntaria– de los docentes de las universidades públicas en el programa: realizar actividades de enseñanza en las carreras de grado según la dedicación al trabajo universitario, en tanto se promueve la integración de dos actividades básica de la institución universitaria, la *docencia* y la *investigación*; participar en proyectos de investigación acreditados por entidades habilitadas; y poseer una *Categoría Equivalente de Investigación* (*CEI*) a través del proceso de evaluación realizado por Comisiones integradas por académicos con reconocimiento académico en las disciplinas de origen. En la actualidad, la permanencia en el sistema que supone el cobro de las tres cuotas anuales[13] requiere de la evaluación positiva del informe anual de investigación. Dicho informe valora, principalmente, la productividad científica y, con una ponderación menor, la transferencia y la formación de recursos humanos de los integrantes de los proyectos de investigación.

EL PROGRAMA DE INCENTIVOS DESDE LA ÓPTICA DE LOS DOCENTES-INVESTIGADORES

En el marco de la breve presentación realizada analizaremos qué opinan los docentes-investigadores pertenecientes a diferentes áreas de trabajo y espacios de investigación de una institución universitaria particular respecto del impacto del programa en el trabajo académico, en general, y de los hábitos como científico, en particular[14]. Sólo serán expuestos los datos vinculados con tres de los ítems del cuestionario que intentan captar: la perspectiva general de los docentes-investigadores con respecto a los efectos del programa en el trabajo como profesorado, en general, y como científico, en particular; las consecuencias más importantes en los patrones de publicación y difusión del trabajo de los docentes; las derivaciones del proceso de asignación de CEI (también denominado, proceso de *categorización* de los docentes); y la percepción acerca de la justicia y la equidad en el proceso de evaluación. Se intentará caracterizar el *efecto generalizado* del programa sin considerar el *impacto diferencial* en las diferentes áreas disciplinarias a la que pertence del profesorado universitario, ni variables tales como la edad, el sexo, la dedicación al trabajo universitario, o la CEI, entre otras.

Cuando se indaga acerca de los efectos generales del programa de incentivos en su área de trabajo y espacio de investigación, sólo el 3,2% de los docentes-investigadores encuestados señala que el programa no tuvo ninguno de los efectos referenciados a continuación.

---

(13) En la actualidad se trata de un programa de incentivos «sin incentivos» o «con incentivos diferidos» pues los pagos adicionales se efectúan con un marcado retraso, en el marco de la restricción presupuestaria que afecta al sector público, y de la cual no está exenta la educación pública. Al retraso en el pago del incentivo se une la retención salarial del 13 % realizada a los empleados del sector público y que afectó a una porción importante de los docentes universitarios.

(14) Se trata de un estudio realizado en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires a docentes-investigadores –esto es, a profesores insertos en el programa de incentivos– en el año 1999. El trabajo de campo se realizó a través de un *cuestionario* estructurado de veinticuatro ítems y fue respondido por el 37,6 % de quienes percibían incentivos en el año 1998. También fueron realizadas *entrevistas* a informantes-claves pertenecientes a diferentes campos de conocimientos. Los datos aquí presentados sólo hacen referencia a los datos sistematizados a través del tratamiento estadístico de la encuesta.

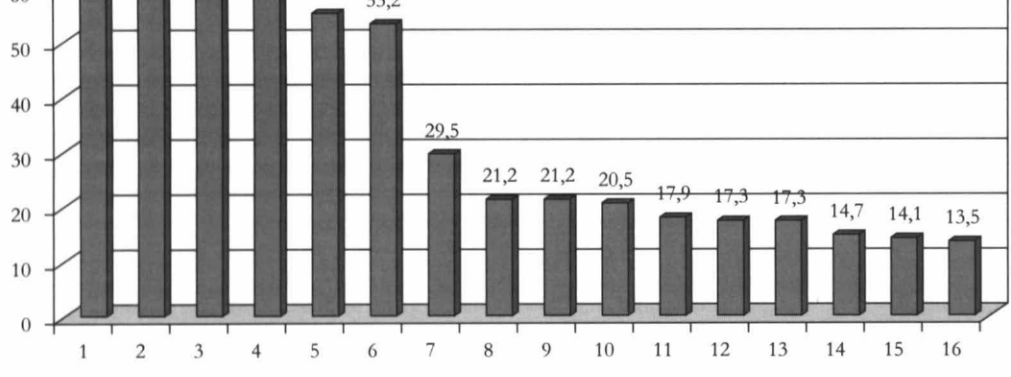
Si se observa el gráfico I, de los seis efectos más elegidos, pues han sido seleccionados por más del 50% de los docentes-investigadores, *el incremento del número de docentes que participan en proyectos de investigación* (2), el *incremento del número de docentes que cursan estudios de postgrado* (4), el *establecimiento de la productividad como parámetro para el acceso a un centro de investigación* (5) y el *aumento de la productividad académica de los docentes* (6), están orientados en la línea de los efectos esperados por la política gubernamental, algunos de los cuales son enunciados como logros del programa por los responsables de su gestión. Sin embargo, otros dos efectos con un elevado porcentaje de elección, el *aumento del estrés como consecuencia de atender una variedad de tareas* (1) y la *sobrecarga de tareas en el desarrollo del trabajo universitario* (3), son consecuencias colaterales productos de las exigencias a las que debe responder el profesorado universitario.

También de los datos que arroja el gráfico I se desprende que no resulta fácil a quienes forman parte del programa, en la situación concreta de trabajo lograr integrar, sin dificultades, la carrera académica (la docencia y la investigación) pues admiten que dedican *menos tiempo para atender la enseñanza en los cursos de grado* (7) y que ha *disminuido el tiempo de atención a las demandas de los alumnos* (9). Como veremos, también la articulación con la sociedad –la extensión–, otro de los pilares históricamente valorados como actividad central de la universidad, ha sido desplazada en el marco de las exigencias planteadas.

Los efectos relacionados con conductas propias e intrínsecas del trabajo de investigación han tenido una incidencia menor pues se observa un bajo porcentaje de elección. Nos referimos al *aumento del intercambio entre docentes-miembros de un núcleo/centro de investigación* (12) y *del intercambio con docentes del ámbito nacional* (13) e *internacional* (14). Recordemos que

GRÁFICO I

Jerarquía de los efectos más importantes del Programa de incentivos a los docentes-investigadores en las áreas de trabajo y espacios de investigación de la UNICEN según porcentaje de elección en cada uno



el intercambio académico estaba implícito en uno de los objetivos declarados: la creación de grupos de investigación en universidades más jóvenes con la participación de docentes de otras universidades con mayor tradición.

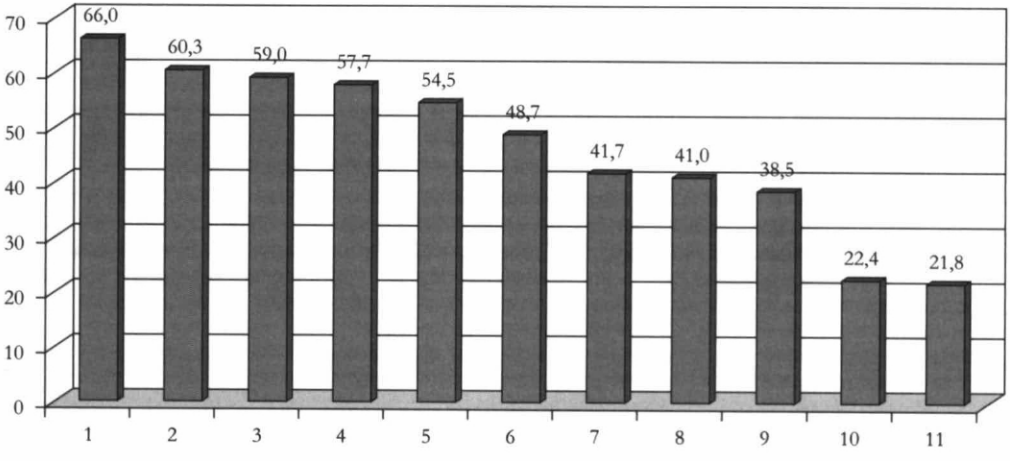
En el siguiente orden de importancia los docentes-investigadores sostienen que ha provocado, en el siguiente orden de importancia, la *selección de programas de postgrado independientemente de la orientación temática y la calidad de los mismos* (8); una *menor atención a las actividades de extensión* (10); una *menor autonomía para definir temas de investigación* (11); el *aumento de la participación de profesores –como docentes–* en programas de posgrado (15); y el *aumento de la solicitud de becas de investigación* (16).

El gráfico II recoge información sobre los efectos del programa de incentivos en el área de trabajo y espacio de indagación de los docentes-investigadores pero, en este caso, circunscrito a los patrones de publicación y difusión del trabajo. Así, siguiendo con el análisis realizado para el ítem anterior, sólo el 5,1% de los docentes-investigadores dice que el programa no tuvo ninguno de los efectos enunciados en el ítem del cuestionario.

Veamos, entonces, qué efectos están directamente ligados con los objetivos declarados por quienes diseñaron el *Programa de incentivos a los docentes-investigadores*. En los datos que arroja el gráfico II se observa que el *incremento del número de publicaciones de los docentes* (1), el *incremento del número de publicaciones con referato* (3), el *aumento de la participación como ponente en congresos nacionales* (4), el *aumento de las publicaciones colectivas y el descenso de las individuales* (6), el *aumento de la participación como ponente en congresos internacionales* (7), y el *aumento de la cooperación entre docentes-investigadores* (11) se orientan en ese sentido, y son reconocidos de manera explícita por los responsables de la gestión del programa.

GRÁFICO II

Jerarquía de efectos del Programa de incentivos en los patrones de publicación y difusión del trabajo de los docentes-investigadores de la UNICEN según porcentaje de elección en cada uno



Si bien los docentes-investigadores admiten que se ha producido el aumento de las publicaciones, también reconocen que dicho aumento ha sido en *desmedro de la originalidad, la calidad y el carácter inédito* (2) y que ha provocado la *reiteración del contenido en diferentes publicaciones* (5). Además, sostienen que se ha dado el *envío de ponencias a congresos nacionales e internacionales sin asistencia* (8)[15], el *aumento de la competencia/rivalidad entre docentes-investigadores* (9), y el *aumento de las publicaciones en grupo y de los autores* «fantasma» (10). Estas conductas parecen alejarse de los objetivos declarados constituyéndose en efectos colaterales que también devienen de la participación en el programa.

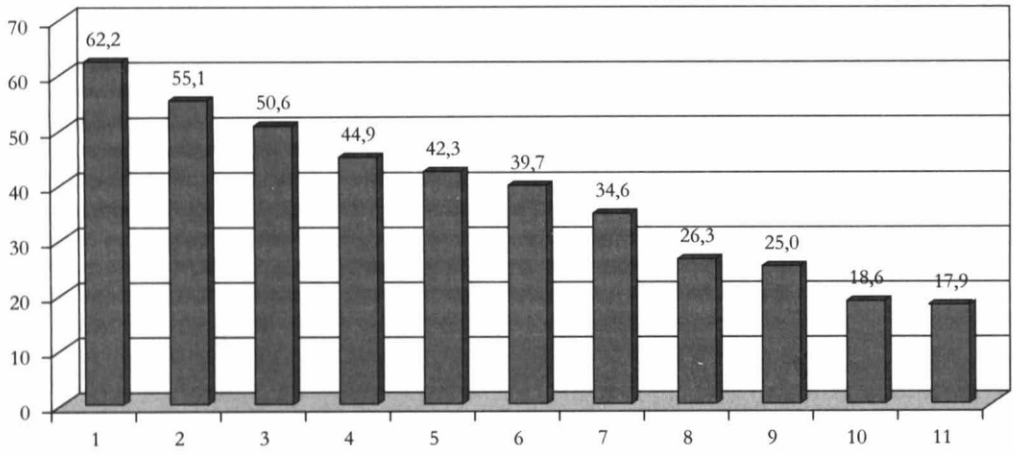
Cuando se indaga acerca de los efectos del proceso de categorización, un porcentaje todavía menor que en los casos anteriores, esto es, el 1,9% afirma que el programa no tuvo ninguno de las consecuencias señaladas en la encuesta. Ahora bien, ¿cuáles han sido dichas consecuencias según la perspectiva de los docentes-investigadores? El gráfico III, incluido más adelante, sistematiza información en este sentido.

Los docentes-investigadores señalan un conjunto de efectos que están vinculados a la reorganización del trabajo de estudio y, por ende, en la línea de los objetivos declarados: la *creación de nuevas áreas y líneas de investigación* (2) y la *continuidad de nuevas líneas de investigación* (4) *en función de la creciente incorporación de los docentes al programa*; la *redefinición de áreas y líneas de investigación en función de las categorías obtenidas por los investigadores* (7); y la *mayor colaboración entre investigadores* (9) y *entre grupos de investigación* (11).

Sin embargo, la consecuencia más importante del proceso de asignación de CEI ha sido la *selección y orientación de las actividades en la universidad con el propósito de*

GRÁFICO III

Jerarquía de efectos del proceso de categorización de los docentes-investigadores en el desarrollo de las actividades de investigación de la UNICEN según porcentaje de elección en cada uno



(15) Un número importante de docentes-investigadores agrega que no asiste a los congresos por la falta de financiación para asistir a dichos eventos.

mejorar la categoría como investigador (1). Entre las conductas más elegidas de dicho proceso y que, como la anterior, no está orientada en función de los objetivos declarados se ubica la *utilización de mecanismos/artilugios en la presentación del currículum vitae para mejorar el resultado de la evaluación* (3). Otros señalamientos se alejan francamente de los efectos más higiénicos y saludables pues los docentes-investigadores admiten que ha ocasionado una *mayor competencia o rivalidad entre investigadores* (5) y *entre grupos de investigación* (6), la *potenciación de prácticas autoritarias en la vida académica* (8) y, aunque con un porcentaje menor, la presencia de *conductas fraudulentas* en tanto se admite el *falseamiento del currículum vitae* para mejorar los resultados de la evaluación (10).

Relacionado con los efectos que el proceso de asignación de CEI. ha tenido en el llenado del *currículum vitae* una cuestión merece señalarse. Si bien un bajo porcentaje de docentes-investigadores reconoce la presencia de conductas de falseamiento de la información en función de los requisitos de la evaluación (18,6%), un porcentaje más elevado reconoce la utilización de *mecanismos/artilugios* para mejorar su posición en el sistema (50,6%). Ahora bien, si sumamos ambos porcentajes, el resultado (69,2%) ubicaría la aparición de nuevas conductas en el llenado del *vitae* –algunas de ellas fraudulenta– como el efecto principal del proceso de categorización, por encima de la selección y orientación de las actividades con el propósito de mejorar la categoría como investigador, seleccionado por el 62,2% de los docentes-investigadores.

Finalmente, analizaremos la percepción de los docentes-investigadores acerca de la *justicia y equidad* del programa, según los datos de la tabla siguiente.

TABLA I

Razones que afectan el logro de una mayor equidad en los procesos de evaluación de los investigadores y de la investigación en el Programa de incentivos según los docentes-investigadores de la UNICEN. Porcentaje de elección en cada una

	NO		SÍ	
	N	%	N	%
Diferente ponderación criterios e indicadores según composición comisiones por áreas y disciplinas	14	9,5	134	90,5
Heterogeneidad disciplinaria en la conformación de las comisiones evaluadoras	102	68,9	46	31,1
Homogeneidad disciplinaria en la conformación de las comisiones evaluadoras	133	89,9	15	10,1
Control de los evaluadores de proyectos de investigación a través del sistema de auditorías	133	89,9	15	10,1
Competencia entre diferentes universidades para lograr una mejor posición en el sistema universitario nacional	100	67,6	48	32,4
Heterogeneidad de las instituciones universitarias en cuanto al grado desarrollo científico y académico docentes	48	32,4	100	67,6
El programa equitativo en tanto el sistema de evaluación otorga lugar que corresponde como investigador a cada docente universitario	142	95,9	6	4,1

Cuando se solicita información acerca de este *ítem,* como puede leerse en la tabla I, sólo el 4,1% opina que es equitativo en tanto el sistema de evaluación otorga el lugar que corresponde como investigador a cada docente universitario. Los docentes-investigadores otorgan diferente peso a las causas que afectan el logro de mayores niveles de equidad. Los motivos en los que se observa un mayor acuerdo dado el porcentaje de elección son: *diferente ponderación de criterios e indicadores según la composición de las comisiones por áreas de conocimiento,* y la *heterogeneidad de las instituciones universitarias en cuanto al grado de desarrollo científico y académico de los docentes.* Un menor número de elecciones se registra en otros ítems: la *competencia entre universidades para lograr una mayor competencia en el sistema universitario nacional,* la *heterogeneidad disciplinar en la conformación de las comisiones evaluadoras,* y la *homogeneidad disciplinar en la conformación de dichas comisiones.* El *control de los evaluadores de proyectos de investigación* a través de auditorías, seleccionado sólo por el 10,1%, estaría indicando que para unos pocos docentes-investigadores sería un mecanismo capaz de corregir las injusticias del sistema.

Es en este aspecto donde los docentes-investigadores manifiestan su disconformidad incluyendo otros efectos no contemplados en el cuestionario. Problemas de poder relacionados con la *estratificación* que introduce el sistema, la *falta de criterios claros de evaluación, la escasa importancia otorgada a las actividades relacionadas con el servicio y la extensión,* la *existencia de «amiguismo» en los procesos de evaluación,* la *valoración de actividades no científico-académicas,* entre otros, son mencionados como causas de la injusticia del programa.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Sintetizaremos, finalmente, algunas reflexiones respecto a la relación entre *evaluación, investigación, incentivos* y *rendición de cuentas* según el modo como ha sido afectado el profesorado universitario en el caso que hemos abordado. Como primera conclusión cabe señalar que *la participación en el Programa de incentivos a los docentes-investigadores ha afectado el trabajo académico de todo el profesorado universitario.* Una primera evidencia es el insignificante porcentaje de docentes-investigadores que afirma que el programa no tuvo ninguno de los efectos que enunciáramos para captar la percepción general respecto de su *impacto en el área de trabajo y espacio de investigación* (3,2%), en los *patrones de publicación y difusión del trabajo* (5,1%), y en el *desarrollo de las actividades de investigación como producto del proceso de asignación de* CEI (1,9%). A ella se agrega que, si bien observamos diferencias significativas en el porcentaje de elección de los diferentes efectos, todos son señalados; dicho en otros términos, de la totalidad enunciada, todos fueron seleccionados por docentes-investigadores. Más evidencia aún de la hipótesis del *efecto generalizado* se halla, también en este caso, en el escaso porcentaje de docentes-investigadores que opina que el sistema es *justo* y *equitativo.* Sólo el 4,1% sostiene que es equitativo en tanto el sistema de evaluación otorga el lugar que corresponde como investigador a cada docente universitario.

Puesto en evidencia el *efecto generalizado* de la propuesta de estímulo a la investigación universitaria basada en incentivos, nos referiremos, ahora, a los aprendizajes que realiza el profesorado universitario cuando logra ingresar y permanecer con éxito en programas de este tipo. La pregunta obligada, entonces, es ¿qué aprenden los docentes-investigadores cuando deben dar cuenta de su trabajo de investigación para obtener un complemento salarial? Trataremos de ver estos aprendizajes tratando de diferenciar, en primera instancia, aquellos que están directamente vinculados con los objetivos de la política gubernamental.

Las adquisiciones que devienen de la enumeración de efectos, relacionadas con las conductas esperadas por quienes *imaginaron* el programa, son las más obvias: los docentes aprenden que deben *cursar estudios de postgrado* y, especialmente, el doctorado; que deben *participar en proyectos de investigación* y *completar informes*; que se debe *producir* y ser *productivo* para ingresar y permanecer en un centro de investigación; que *no tienen el mismo valor todas las publicaciones*; que no *tiene la misma importancia* el tiempo dedicado a la enseñanza y a las actividades de extensión universitaria que el empleado en el desarrollo de la investigación y en las publicaciones; y que es preciso desarrollar *nuevas formas de organizar el trabajo de investigación* –continuando, redefiniendo o creando nuevas líneas de investigación– a partir del incremento del número de docentes que llevan a cabo tareas de investigación. Cabe resaltar que si bien se trata de aprendizajes obvios, son sumamente significativos, por cuanto están implícitos en los efectos más elegidos por los docentes-investigadores.

Como ya lo expresáramos, se presentan también una serie de *aprendizajes colaterales, implícitos* o *no esperados* que erosionan las bases que sustentan esta política de incentivos a la investigación ¿Qué otros aprendizajes, entonces, realizan los docentes-investigadores?

Expresado sintéticamente, podemos afirmar que los docentes-investigadores, aprenden a *calcular* sus acciones, a *especular,* a *competir* y a *desarrollar mecanismos* que permiten ingresar, permanecer y/o mejorar la posición en el sistema; a vivir en permanentes situaciones de *sobrecarga* y *presión* en el trabajo; a experimentar la *injusticia* y la *falta de equidad* de los procesos de evaluación, y el *autoritarismo académico.* En las situaciones en las que se someten a evaluación con el propósito de entrar o ascender en el sistema, también aprenden que las *identidades individuales* construidas sobre la base de otras actividades en su historia profesional, tales como la enseñanza y la extensión, ya no tienen el valor de antaño.

Es en los *patrones de publicación y difusión del trabajo* donde las adquisiciones están más alejadas de las conductas esperadas. En efecto, los docentes-investigadores admiten que se ha aumentado la cantidad de publicaciones pero en desmedro de su originalidad, calidad y de su carácter inédito; que se reitera el contenido de las publicaciones en diferentes publicaciones; que las publicaciones tienen autores «fantasma». De manera que la exigencia de productividad, provoca la aparición de *conductas fraudulentas,* en las que el *auto-plagio* y la *apropiación de ideas* desarrolladas por otros a partir de incluirse como co-autor –sin serlo– de un artículo, parecen tener una ocurrencia reiterada y significativa.

En la misma línea de análisis, el aprendizaje de *conductas fraudulentas,* también se produce tanto en los *procesos de rendición de cuentas* de la productividad anual como en la *evaluación para obtener la* CEI. En el primer caso, pueden citarse como ejemplos, la repetición de un mismo trabajo en diferentes partes del *informe* y la clasificación de artículos en el rubro «con referato» cuando, en realidad, la revista en la que se publicó no utiliza *referees* para la selección de trabajos. En el segundo, la utilización de *mecanismos/artilugios* para mejorar el resultado de la evaluación, o el *inflado artificial* o el *falseamiento del vitae,* constituyen comportamientos que, aunque sean percibidos de manera diferente por los docentes-investigadores, están presentes en la vida académica.

En síntesis, según los datos expuestos desde otro punto de vista, podemos hablar de la presencia de un «currículum manifiesto» y de un «currículum oculto» en el programa de incentivos descrito. Así como los docentes-investigadores realizan

aprendizajes previstos pues forman parte de los objetivos explícitos de la política gubernamental *–currículum manifiesto–*, también incorporan una serie de aprendizajes que son colaterales, no previstos y no deseados, que se desencadenan como consecuencia de su participación en programas de este tipo. Los primeros, esto es, los aprendizajes relacionados con los objetivos explícitos de la política gubernamental, constituyen buenos indicadores del papel que juega la financiación «desde el centro» en la modificación de los patrones de comportamiento de los docentes universitarios así como la presencia de instrumentos de evaluación asentados en la rendición de cuentas. Los últimos, esto es, los aprendizajes no previstos podrían constituir formas de resistencia o *boicot* que erosionen las bases del sistema. Sin embargo, tal como se presentan en la actualidad parecen erigirse, más bien, como comportamientos de adaptación que permiten ingresar y permanecer en él; dicho en otros términos, constituirían formas particulares de acomodación a «lo nuevo».

Las conclusiones precedentes quedarían incompletas si no dijéramos, también, que el programa no ha afectado de la misma manera a los docentes-investigadores de diferentes campos de conocimiento, a los hombres que a las mujeres, y a quienes tienen diferente dedicación y jerarquía en la docencia universitaria. En tal sentido, constatado el «efecto generalizado» es preciso profundizar en la búsqueda de los «efectos diferenciales» según algunas de las categorías mencionadas. Sólo para avanzar algunas de las conclusiones más significativas que requerirían un análisis pormenorizado podemos decir que las *áreas de conocimiento* con mayor desarrollo en la actividad de investigación parecen haber sido las menos afectadas en cuanto al aumento del número de investigadores, al grado en que se modificó el trabajo de investigación, y en la reiteración y pérdida de originalidad del contenido de las publicaciones. Cabe señalar que el impacto ha sido mayor en el caso de las *mujeres* que en el de los varones: las primeras admiten que sufren una mayor sobrecarga en el desarrollo del trabajo universitario, ha aumentado el número de sus publicaciones, se ha modificado su trabajo como docente, y son quienes más seleccionan sus actividades en la universidad para mejorar su CEI, en un contexto institucional en el que han sido peor categorizadas que los varones. Quienes tienen *mayor responsabilidad* y *jerarquía en la docencia universitaria* reconocen tener menos autonomía para definir temas de investigación, que el trabajo de investigación ha sufrido modificaciones, y han debido crear nuevas áreas y líneas de investigación en función de la incorporación de docentes en el programa. Quienes tienen *mayor dedicación* al trabajo universitario, a su vez, sostienen que se ha producido la redefinición de áreas y líneas de investigación en función de las categorías obtenidas por los docentes-investigadores.

BIBLIOGRAFÍA

ARAUJO, S.: «Los universitarios en la lupa: evaluación de la calidad, incentivos a la actividad investigadora y sus efectos en la profesión académica», en *Pensamiento universitario,* 9 (2001), pp. 23-37.

— *Evaluación de la calidad universitaria, incentivos a la investigación y sus efectos en la profesión académica. Estudio de un caso en Argentina.* Tesis doctoral. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2000.

— «La dimensión europea en la evaluación de la calidad de la educación superior: ¿hacia una ideología mundial de la calidad vía *transferencia internacional*?», en *Avaliação,* 14 (1999), pp. 15-25.

BECHER, T.: «Las disciplinas y la identidad de los académicos», en *Pensamiento Universitario,* 1 (1993), pp. 56-77.

BLIEKLIE, I.: «Justifying the Evaluative State: New Public Management ideals in Higher

Education», en *European Journal,* 3 (1998), pp. 299-313.

CLARK, B.: *«El sistema de educación superior.* Una visión comparativa de la organización académica. México, Nueva Imagen, Universidad Futura, UAM, 1983.

DE MIGUEL, M.: «Evaluación de la actividad investigadora del profesorado universitario en el ámbito de las Ciencias de la Educación», en *Revista de Investigación Educativa,* 1 (1997), pp. 171-186.

DIAZ BARRIGA, A.: «Organismos Internacionales y Política Educativa», en A. ALCÁNTARA SANITARIO, y otros (Coord.): *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo.* México, Siglo XXI, 1998.

— «Los programas de evaluación (estímulos) en al comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM», en A. DÍAZ BARRIGA y T. PACHECO MÉNDEZ (Coord.): *Universitarios: institucionalización académica y evaluación.* México, Coordinación de Humanidades/UNAM, 1997.

ENDERS, J.: «Vientos de Cambio: Condiciones de Trabajo y Empleo del Personal Académico en Europa», en J. MORA RUIZ (Ed.): *Profesorado Universitario: situación en España y tendencias internacionales.* Cuadernos del Consejo de Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000.

European Journal of Educatio, 3 (1999).

GARCIA GUADILLA, G.: (1997) «Integración y contextualización en el ámbito de la globalización», en *Perfiles Educativos,* Centro de Estudios sobre la Universidad, 76-77 (1997), pp. 16-30.

HENKEL, M.: «The modernisation of research evaluation: The case of the UK», en *Higher Education,* 38 (1999), pp. 105-122.

INCLAN ESPINOSA, M.: «Una aproximación a las distintas versiones de los programas de estímulos de la UNAM», en A. DÍAZ BARRIGA y T. PACHECO MÉNDEZ (Coord.): *Universitarios: institucionalización académica y evaluación.* UNAM/CESU, México, 1997.

— «Estudio del impacto de los programas de estímulos en el trabajo docente. El caso de la UNAM», en A. DÍAZ BARRIGA y T. PACHECO MÉNDEZ (Coord.): *Universitarios: institucionalización académica y evaluación.* UNAM/CESU, México, 1997.

JACKSON, M.: «El impacto de las remuneraciones diferenciadas en las universidades del Reino Unido», en *Revista de Educación Superior.* 109 (1999), pp. 69-88.

KROTSCH, P.: «Reportaje», en *Docencia Universitaria.* 1 (1999).

— (1999a) *El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina.* RUECA, pp. 1-24.

— «Gobierno de la educación superior en Argentina: la política pública en la coyuntura», en A. MENDES CATANI (Org.): *Novas Perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI.* Campinas, Editora Autores Associados, 1998.

MERCADO DEL COLLADO, R.: «La experiencia de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA)», en S. MALO y A. VELÁZQUEZ JIMÉNEZ (Coord.): *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional.* México Coordinación de Humanidades/UNAM, 1998.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN SPU: *Programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores.* Categoría Equivalente de Investigación, 1994.

MOLLIS, M.: «El campo de la evaluación universitaria argentina y los organismos internacionales: entre la autonomía y la heteronomía», en *Avaliação,* 3 (1998), pp. 11-21.

MORENO OLMEDILLA, J. M.: «Con trampa y con cartón: el fraude en la educación, o cómo la corrupción también se aprende», en *Cuadernos de Pedagogía,* 238 (1999), pp. 71-77.

NEAVE, G.: «Estar advertido es la mejor defensa». La Universidad como objeto de investigación, en *La Universidad Ahora,* 11-12 (1999), pp. 16-27.

— «On the Cultivation of Quality and Enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988», en *European Journal of Education. Research,*

development and policies. 1-2 (1998), pp. 7-23.

NOAH, H. y ECKSTEIN, M.: *The fraud in education.* Documento Inédito.

PALACIOS, C.: «El Programa de Incentivos: un instrumento para integrar la investigación y la docencia», en SÁNCHEZ MARTÍNEZ, E. (Ed.): *La educación superior en la Argentina. Transformaciones, debates, desafíos.* Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, 1999, pp. 111-126.

ROJO, L. y otros: «La experiencia de la Universidad Nacional Autónoma de México», en S. MALO y A. VELÁZQUEZ JIMÉNEZ (Coord.): *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional.* México, Miguel Ángel Porrúa, 1998.

ZORRILLA, J. y CETINA, E.: «Aseguramiento de la calidad en la educación superior», en S. MALO y A. VELÁZQUEZ JIMÉNEZ (Coord.): *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional.* México, Miguel Ángel Porrúa, 1998.

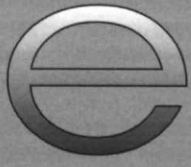
informes y documentos

RICARD HUERTA
Enseñar medios en España (Euromedia Project)

M.ª OLGA GONZÁLEZ MORALES
Análisis de la motivación empresarial en la población juvenil según tipo de centro

M.ª DEL MAR LÓPEZ TALAVERA
La enseñanza de la Deontología Periodística en la Universidad Latinoamericana: una referencia didáctica

ÁLVARO SICILIA CAMACHO
La investigación sobre el pensamiento del alumnado. Una revisión desde la Educación Física



ENSEÑAR MEDIOS EN ESPAÑA (EUROMEDIA PROJECT)

RICARD HUERTA (*)

Al profesor Andrew Hart
In Memoriam [1]

RESUMEN. El *Euromedia Project* es una investigación a nivel Europeo en la que participamos once países. Con las aportaciones de cada representante se intenta ofrecer un panorama amplio de cómo se están introduciendo los medios de comunicación en la enseñanza entre los jóvenes de 14 a 16 años. La metodología empleada consiste en recabar información a partir de un núcleo de profesores, los cuales son entrevistados, asistiendo después a sus clases como observadores para contrastar sus opiniones con la práctica en el aula. En el estudio que ahora presentamos, referido al caso de España, se comprueba que entre las dificultades con que se encuentra el profesorado de lengua para introducir los medios de comunicación domina la falta de recursos tecnológicos y la ausencia de una preparación inicial específica. También detectamos un cierto temor a tratar los aspectos de la tecnología, así como una excesiva concentración del interés en los aspectos del discurso y de sus modelos de texto. En última instancia, los docentes aseguran tener una opinión positiva de los medios, aunque en la práctica transmiten al alumnado una necesidad de protección hacia ellos.

ABSTRACT. *Euro-media Project* is a research at European level, in which eleven countries participate. With each participant's contributions we try to provide a broad outlook of the way in which the media are being introduced in the education of young people between 14 and 16 years old. We have used a methodology consisting in gathering information from a group of professors who are interviewed, and attending their classes as observers, in order to contrast their opinions with their practice in classrooms. In this article we present a study referred to Spain's case. Through this study we have realized that, among the difficulties to introduce the media, by professors who teach Language, there is the lack of technological resources and the absence of initial specific training. We also detected certain fear in dealing with technology, and an excessive concentration in speech and text models. Notwithstanding, professors assured to have a positive opinion of the media, although they rather transmit pupils a need of protection from them.

(*) Universidad de Valencia.

(1) Promotor de la investigación *Euromedia Project,* falleció el pasado 13 de enero de 2002. El doctor Andrew Hart fue director del Media Education Center Research and Graduate School of Education de la University of Sothampton, Reino Unido. En el *Euromedia Project* han participado representantes de Bélgica, Reino Unido, Francia, Alemania, Finlandia, Grecia, Hungría, Irlanda, Noruega, Eslovenia y Suiza.

Fecha de entrada: 14-01-2002 Fecha de aceptación: 12-02-2002

INTRODUCCIÓN[2]

El presente estudio examina el modelo y las características con que se está introduciendo el aprendizaje de los medios de comunicación de masas en el segundo ciclo de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria), un ciclo con alumnos de edades comprendidas entre los 14 y 16 años. El contexto legal en el cual nos movemos será el de la reforma educativa inspirada en la LOGSE. Dicha ley es común al conjunto de los territorios de España, aunque las comunidades autónomas disponen de un régimen de adaptación en materia educativa (como es el caso valenciano, donde la Generalitat Valenciana optimiza la reglamentación a su propia realidad y a sus necesidades específicas). Esto significa que a partir de los mínimos marcados por la LOGSE para el conjunto del estado (aproximadamente un 60%) cada región autónoma con plenas competencias educativas define la aplicación concreta de los objetivos marcados por la ley. Debemos tener en cuenta que la aplicación de la LOGSE ha sido un proceso gradual durante la década de 1990. Dicha condición de implantación progresiva ha supuesto que, si bien algunos centros de secundaria ya habían iniciado los nuevos ciclos en los inicios de los años 90, otros sin embargo se incorporaron a la nueva legislación bastante después, llegando a establecerse diferencias de implantación de 6 ó 7 años en los casos extremos. En última instancia, queremos dejar constancia de este dato, uno más que podemos añadir a las múltiples dificultades con que se ha implantado la nueva ESO en nuestro país.

---

(2) Los profesores de secundaria que han participado en las entrevistas son los siguientes:

Ramon Climent López	IES Doctor Simarro	Xàtiva (Valencia)
Eva Dénia Moreno	IES Jordi de Sant Jordi	Valencia
Carme Doménech Pujol	IES Faustí Barberà	Alaquàs (Valencia)
Rosa Escrivà Sendra	IES Ferrer i Guàrdia	Benimaclet (Valencia)
Jordi Miralles Alepuz	IES Pere Boïl	Manises (Valencia)
Carme López Pavia	IES La Misericòrdia	Valencia
Enrique pascual Orellana	CEU Sant Pau	Montcada (Valencia)
Conxa Revert Gassó	IES La Misericòrdia	Valencia
Carles Solís Logan	IES La Misericòrdia	Valencia
Juanjo Villanueva Oñate	IES La Misericòrdia	Valencia

MOTIVACIONES EN LA SELECCIÓN DEL PROFESORADO

Con el fin de elaborar el presente estudio se ha optado por seleccionar a un grupo de profesores de secundaria que en su conjunto recogiese una buena parte de las características que definen este segmento docente. Comprobamos a primera vista que existe un equilibrio entre hombres y mujeres, un equilibrio que es real en el conjunto total de los docentes de secundaria.

En lo referente al lugar donde ejercen la docencia, la mayoría de los centros a los que están adscritos estos profesionales son institutos públicos, aunque también tenemos algún caso representativo del sector privado. También se ha optado por dejar constancia del trabajo educativo que se está realizando en las comarcas, en poblaciones más o menos distantes de la capital, de la ciudad de Valencia. Pensamos que la riqueza del espectro que cubren estos centros situados en un margen territorial amplio demuestra asimismo que en nuestro caso la capital contiene sus propias peculiaridades respecto al resto de los ámbitos sociales y culturales.

Exceptuando un caso, todos los entrevistados son profesores del área de lengua y literatura, ya que es en dicha área de conocimiento donde se ha introducido con mayor impronta el trabajo de los medios en la enseñanza. Precisamente por tratarse de profesores de valenciano (factor determinante en un territorio bilingüe) hemos optado por explicar detenidamente la situación de esta lengua co-oficial en lo referido al conjunto de los medios de comunicación que usan dicha lengua como vehicular. Comprobaremos las características y peculiaridades de esta situación tan particular, al tiempo que se irá exponiendo el resultado del estudio realizado.

Nuestro proyecto centra la investigación en las formas y propuestas que se han evidenciado para introducir la enseñanza de los medios (los medios de comunicación de masas) en los institutos de secundaria valencianos. Dicha preferencia por los medios no es generalizada, aunque resulta evidente la existencia de un interés por parte de un sector importante del profesorado en todo aquello vinculado tanto a la enseñanza de la lengua como a la enseñanza de los medios, sobre todo a través de los seminarios de cada centro. Debido a que el *Euromedia Project* basa la elección del profesorado que participará en las entrevistas preferentemente entre los docentes que imparten la materia de lengua materna, nosotros hemos optado por los profesores de valenciano (la variante de la lengua catalana que se habla en nuestro territorio). Conviene puntualizar que en el País Valenciano son lenguas oficiales el valenciano y el castellano. En nuestra investigación utilizaremos indistintamente los dos términos que definen la lengua en nuestro ámbito territorial.

La presente investigación toma como referencia inicial el planteamiento del trabajo *Models of Medios Education* llevado a cabo por el Dr. Andrew Hart durante los años 1992-95, en el cual se analizaban los comportamientos del profesorado de los centros del sud-oeste de Inglaterra respecto a los medios. En sucesivas investigaciones, el equipo del Dr. Hart ha elaborado estudios que amplían sus intereses a otros países de habla inglesa como Canadá o Australia. Conviene tener en cuenta la rápida implantación que se está verificando en estos territorios en todo aquello referente a la enseñanza de los medios, así como la firme introducción de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en la educación. «Teaching medios in English» (Hart and Hicks, 1999) es uno de los más recientes trabajos elaborados por el Medios Education Centre, y por tanto constituye también un referente directo e inmediato para nuestra investigación.

ANÁLISIS DEL PROYECTO

Con este proyecto se intenta llegar a un mejor conocimiento de los diversos comportamientos que se verifican tanto en el profesorado como entre el alumnado respecto a los medios, sobre todo en lo que afecta a su implantación curricular en secundaria. Cuando hablamos de los medios nos referimos al conjunto de medios de comunicación de masas, al estudio de los lenguajes que los caracteriza y al tratamiento que se les da en los estudios reglados dentro de la enseñanza obligatoria.

La primera pregunta que nos planteamos en nuestro estudio es la siguiente: *¿Qué hacen los profesores de lengua cuando se trata de enseñar medios a nivel de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)?*

Dicha pregunta inicial da pie a otras cuestiones subyacentes:

- ¿De qué profesores de lengua se trata? (su formación, sus intereses, sus propias experiencias...)
- ¿Cómo se ven ellos mismos? ¿cómo califican la tarea que hacen en relación al currículum escolar y del centro?
- ¿Qué piensan y qué dicen estos profesores en relación a los medios como disciplina?
- ¿Cómo definen su aproximación a los medios?
- ¿Qué hacen realmente cuando enseñan medios?

Del mismo modo que hemos podido conocer la situación a través de los estudios desarrollados en Inglaterra, la enseñanza de los medios dentro del currículum de lengua en España continúa teniendo poca importancia para un número significativo de

profesores. Algunos docentes a quienes intentamos entrevistar inicialmente se negaron a participar diciendo que prácticamente no utilizaban nunca los medios en el aula. Si bien es cierto que una mayoría del profesorado valenciano que imparte lengua en los institutos de secundaria no ha tenido una formación adecuada en lo que respecta a los medios (ya que durante sus estudios universitarios de formación no fue materia curricular), también conviene valorar en este sentido que desde los Centros de Profesores (antes denominados CEP y actualmente CEFIRE –Centros de Formación y Recursos Educativos) se ha incrementado cuantitativamente la oferta de cursos y actividades para dotar de una formación continuada a los docentes, dedicando en este esfuerzo formativo una especial atención a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En cualquier caso, conviene remarcar que sigue existiendo una cantidad considerable de docentes que todavía no se han aproximado a los medios con la finalidad de introducirlos en la clase de lengua.

Uno de los elementos relevantes a considerar y que afecta al presente estudio es el elevado grado de interés que ha despertado entre el profesorado el conocimiento de las TIC (sobre todo en aquello referido a Internet). El éxito conseguido con la introducción (moderada aún) de los ordenadores personales en los centros educativos ha provocado que muchos profesores se hayan iniciado de esta manera en el uso de la informática, de Internet, de programas pedagógicos aprovechando la tecnología digital y de CD interactivos. Este hecho demuestra que la necesidad de dotarse de material es el primer paso a superar ya que, en general, los docentes se muestran receptivos a las novedades en este campo. Pero este primer paso depende en gran medida del interés de las administraciones implicadas para proporcionar a los centros ordenadores y personal de refuerzo especializado en informática. Debemos asumir el peso substancial de las TIC en todo lo relativo a los procesos comunicativos e informativos y, por tanto, en todo lo referente a la enseñanza de los medios en los centros educativos. Lo cierto es que la introducción progresiva de material informático en los centros de enseñanza favorecida por la administración está focalizándose hacia las materias vinculadas a las áreas de matemáticas e informática, especializándose de este modo la oferta. Es por ello que conviene incidir en el papel que pueden jugar las nuevas tecnologías en la enseñanza de la lengua, y a partir de aquí en la enseñanza de los medios, ya que las TIC han demostrado su tendencia a incidir en los procesos mediáticos.

El profesorado adscrito al área de lengua y literatura catalanas de los institutos de secundaria valencianos aplica la enseñanza de los medios en el aula en la medida que los programas adaptados incluyen unos temas concretos dedicados a los medios. En las entrevistas de nuestro estudio queda reflejado el interés demostrado por estos docentes en aquello referido a la introducción en el aula de medios como la prensa, el cine, la radio o la televisión. Pero también en muchos casos queda patente la falta de interacción y diálogo sobre los medios o la imposibilidad de implicar al alumnado en la producción social de textos mediáticos (una cuestión que ya se había evidenciado anteriormente en los estudios realizados en Inglaterra).

Otra cuestión a valorar en nuestro estudio es la situación de la enseñanza de la lengua catalana en los institutos de secundaria valencianos, que viene determinada y está definida por unas características peculiares que pasamos a resumir:

- La lengua catalana (o valenciano, tal y como se la denomina popularmente en nuestro país) es la lengua materna de una mayoría de la población. A pesar de ello, esta lengua entró a formar parte

del curriculum oficial en la enseñanza obligatoria hace escasamente dos décadas, ya que anteriormente se había padecido una situación de auténtica persecución cultural contra la lengua (que resultó flagrante en la época del régimen dicatorial del general Franco). Con la llegada de la democracia a España y la posterior implantación del estado de las autonomías, cada territorio histórico pudo aplicar la enseñanza de sus lenguas propias, como es el caso que ahora analizamos.

- La mayor parte de los docentes son jóvenes, con una media de edad que ronda los 30-40 años, ya que el valenciano es una materia que empezó a impartirse hace dos décadas. Las generaciones que han accedido a las plazas de profesorado de lengua son mayormente las que acabaron sus estudios de filología en la universidad durante los años 1980 y 1990.
- El tratamiento del catalán como lengua materna resulta evidente en la mayor parte de poblaciones del país, pero el alto grado de inmigración hacia los barrios periféricos de la ciudad de Valencia y área urbana, así como de las poblaciones del cinturón industrial durante las últimas décadas ha originado un deceso del uso de la lengua en la capital. Todo ello se añade a una situación de diglosia, un hecho social y cultural de carácter histórico.
- El hecho de contar con el grado de co-oficialidad con el castellano (desde el momento en que se aprobó la «Ley de uso y enseñanza del valenciano» en el año 1983) ha dotado al valenciano de un estatus que nunca antes había tenido, permitiendo así una regeneración del interés social por la lengua, lo cual favorece asimismo una postura más permeable desde la administración.
- Los medios de comunicación de masas en catalán en nuestro territorio están en franca minoría en comparación con los medios en castellano. De todos los canales de televisión generalistas a los cuales se puede acceder, solamente cuatro utilizan el catalán (los cuatro de gestión pública: TV3, Canal 33, Canal 9 y Punt 2). También hay emisoras locales de televisión que emiten parte de su programación en valenciano, así como algunas desconexiones puntuales de los canales estatales (TVE1, TVE2 y Antena 3) que dedican una franja horaria a la programación en lengua propia.
- La radio cuenta, en términos similares a los ya comentados para la televisión, con emisoras dependientes en su mayoría de los organismos públicos: Ràdio 9, Catalunya Radio, Catalunya Informació, Catalunya Cultura, si bien es cierto que la participación de entidades privadas o administraciones locales se ha incrementado últimamente. También las iniciativas a nivel local son importantes en la difusión de radio en valenciano.
- La prensa escrita en catalán está tomando un papel destacado en Cataluña, aunque ello no afecta directamente a su posible distribución en las comarcas valencianas. De un solo diario existente en el año 1976 (el diario *Avui*), se ha pasado a más de diez cabeceras de rotativos en la actualidad, con el gran éxito obtenido por la edición en catalán de *El Periódico*. Los valencianos no disponemos de ningún diario publicado aquí en nuestra lengua. Conviene remarcar en prensa escrita el esfuerzo del semanario de información

general *El Temps*, que ya cuenta con una experiencia de 16 años en el mercado. Algunos diarios en castellano contienen suplementos o secciones en valenciano *(Levante, El País, La Vanguardia).*

Hemos aportado esta información relativa a los medios que se producen aquí para introducir un elemento tan importante en nuestro estudio como es la dificultad que tienen los profesores de secundaria para acceder a los materiales cotidianos de los medios en la lengua propia. Esta situación predispone a los docentes a realizar un esfuerzo suplementario para adaptar esta mínima realidad mediática a su tarea educativa. Respecto a otros medios, debemos decir que de cine doblado en catalán existe realmente poco, ya que de hecho en las salas comerciales se exhiben poquísimas películas en esta lengua. En ese sentido, recientemente se produjo un litigio legal entre las *majors*, los distribuidores de cine y el propio gobierno de la Generalitat de Cataluña que intentaba forzar a las productoras para conseguir más doblajes. Finalmente han sido las multinacionales las que han ganado el litigio, negándose al doblaje de los *films*. Esto supone que sólo tenemos la posibilidad de contar con los títulos doblados al valenciano por las cadenas de televisión.

Nuestro trabajo aporta, por tanto, una visión del entorno escolar valenciano en lo referente a la introducción de los medios en el aula, valorando el posicionamiento y las tendencias de la administración, la actitud del profesorado, la participación del alumnado, la situación de los medios en nuestra lengua, y también las posibilidades de los centros educativos para convertirse en dinamizadores de estas actividades. El hecho de que los currícula escolares de los países de la Unión Europea tiendan progresivamente a unificar sus criterios nos permite asimismo adaptar nuestro caso a las recientes investigaciones desarrolladas en el Reino Unido.

EL NUEVO ENTORNO MEDIÁTICO

En el exterior de las escuelas se están produciendo cambios radicales en las prácticas sociales y culturales, unos cambios que caracterizan la progresiva interacción entre los medios y la gente joven. Estamos en el inicio de la era de los multimedios, en una época de novedades, unas novedades que implican una globalización mediática, lo cual comporta también un mayor acercamiento de los jóvenes a estos efectos de la globalización. La cultura de los medios se ha extendido masivamente a lo largo de las últimas décadas. Existen de hecho nuevos medios (la televisión vía satélite y por cable, los videos en el ordenador personal, las posibilidades de las cámaras de video digital, los nuevos servicios interactivos on-line, los DVD y otros productos de software orientados al consumo masivo). Se ha evidenciado una conexión cada vez mayor entre los diferentes medios, tanto a nivel tecnológico como en aspectos temáticos o de contenido, facilitando de este modo la fluidez en el paso de unos a otros debido al cambio de codificación generado por el paso de los sistemas analógicos a los digitales, consolidándose así la acumulación de las comunicaciones.

El progreso tecnológico ha propiciado una serie de cambios significativos en la forma de interactuar la gente joven con los medios. Los nuevos modelos han contribuido al aumento de servicios al alcance de la juventud, unos servicios mucho más fluidos que los tradicionales modelos de difusión. Estos progresos de la tecnología ofrecen la oportunidad de una relación interactiva, capacitada para muchas posibilidades creativas con los artefactos tecnológicos de los medios. Las nuevas prácticas incluyen el *scratch video,* el uso del *dub* (copia) y de técnicas mixtas para mezclar

música en vivo con otras ya registradas, o para volver a trabajar con imágenes congeladas a partir de la manipulación digital. Al mismo tiempo, la informática ha hecho aumentar las posibilidades y oportunidades de producción relativamente sofisticada tanto en sonido como en imágenes en movimiento. Estos trabajos se distribuyen cada vez más a través de Internet, cambiando sustancialmente las relaciones entre la gente joven y las industrias comerciales de los medios. La red de Internet permite un flujo interactivo constante de productos culturales, de información, de experiencias de todo tipo, una serie de innovaciones que permiten el establecimiento de un nuevo esquema: el del *new medios.*

Mucha gente joven no acaba de entender los textos de los medios como entidades completas, de hecho no son capaces de disfrutar de una serie de fragmentos a partir de un «proceso paralelo» en la mayoría de sucesos simultáneos de los medios. Las investigaciones tradicionales han estado centradas en la consideración de las audiencias como objetos pasivos, pero trabajos etnográficos más recientes consideran que las audiencias están constituidas por sujetos informados que responden activamente a los textos de los medios. Estudios cuantitativos han demostrado cómo los diversos géneros de los medios se relacionan con públicos de gustos diferentes, cómo se vinculan las dinámicas sociales de los entornos familiares con el uso de los medios, y cómo las nuevas tecnologías de la comunicación están integrándose en el contexto doméstico familiar.

Los estudios más recientes sobre el uso de la televisión y de otros medios por parte de la gente joven han comenzado a definir el modelo de desarrollo de nuevas formas de instrucción en términos de capacidades narrativas y discursivas. Estas capacidades van más allá de las habilidades. Se trata de prácticas sociales que se desarrollan mediante la adquisición espontánea, o bien a partir de experiencias y aprendizajes más científicos o sistemáticos. Los más optimistas han considerado el potencial de la escuela como un paso previo a la utilización de estos progresos de cara a construir una sociedad capaz de impulsar el cambio de una etapa industrial a una nueva era de la información. Incidimos en este potencial para crear una sociedad más abierta, ciudadanos más informados y participativos, una cultura más fluida e innovadora, incluso una mano de obra más sensibilizada, más experta, más apropiada.

Los estudios y las investigaciones, así como los intereses económicos y sociales, han movilizado a buena parte de los gobiernos occidentales hacia la introducción de programas institucionales para abastecer de material informático a los centros escolares. Un ejemplo de dicho interés (dentro del ámbito de la enseñanza de la lengua catalana) queda patente en el convenio establecido entre la Generalitat de Cataluña, La Fundación La Caixa, Telefónica, IBM y la Universitat Oberta de Catalunya. Dichas entidades han impulsado la creación de la «comunidad educativa virtual Educalia», una red destinada a conectar vía Internet a los maestros, padres y alumnos de los ciclos de enseñanza infantil y de primaria. «Educalia» es un proyecto destinado a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje con las nuevas tecnologías. Entre los servicios que se encuentran al conectar www.educalia.org existe el buzón, con un sistema muy intuitivo pensado para los niños, que permite enviar y recibir mensajes entre padres, alumnos y maestros.

La experiencia de introducir los ordenadores en la escuela ha demostrado que, en cualquier caso, el hecho de aplicar simplemente las nuevas tecnologías no nos asegura que éstas serán utilizadas plenamente o con la flexibilidad más adecuada. En el caso de los estudios británicos, un buen número de investigadores ha incidido en la realidad económica

y de organización, ya que el gasto corriente suele ser importante, además de evidenciar una carencia de instrucción apropiada por parte del profesorado. No existe una correlación positiva entre la extensión de las TIC y el aumento de los conocimientos sobre éstas. De hecho, la correlación puede ser a la inversa. Incluso allá donde puede existir una determinación para poner al día los planes de estudio, el paso hacia la adecuación tecnológica siempre va después de haber avanzado en las aplicaciones educativas.

Es evidente que existe una realidad cultural en la cual está formulándose una forma peculiar de aplicación de las nuevas tecnologías al uso escolar, un nuevo modelo de relación entre el alumnado y las tecnologías. Los nuevos medios se están introduciendo en una situación en la cual existe una compleja red de conexiones y desconexiones establecidas entre la enseñanza y el ámbito de los *mass media.* Estas relaciones pueden servir para crear nuevas oportunidades de apertura, con la posibilidad de innovar la enseñanza y aprender sobre los nuevos medios, pero también pueden llegar –en determinadas circunstancias– a erigir barreras simbólicas.

SOBRE ALGUNAS INVESTIGACIONES RECIENTES EN EDUCACIÓN DE LOS MEDIOS

Las investigaciones sobre la enseñanza de los medios en el Estado español son bastante recientes, de la misma manera que lo es su implantación en el currículum escolar. Debido a la actualidad del tema y a la distribución territorial (las distintas comunidades autónomas del estado español han asumido competencias plenas en materia de educación), los grupos de investigadores se han organizado en torno a los grupos que se han creado en cada región autónoma, en organizaciones denominadas habitualmente «asociaciones de educadores y comunicadores». Algunas de las más representativas en esta línea son: «Entrelínies» (Xarxa d'Educadors i Comunicadors del País Valencià), «Cometa» (Coordinadora de medios educativos sobre la televisión. Aragón), «Pé de Imaxe» (Congreso de Pedagogía de la imagen. Galicia), «Mitjans» (Xarxa d'Educadors i Comunicadors. Cataluña), «Ma-vié» (Medios audiovisuales-Integración escolar. Canarias), «Teleduca» (Colectivo de profesionales de la comunicación y la educación. Cataluña), «Heko» (Heziketa eta Komunikazioa. Euskadi), «Apuma» (Asociación de profesores usuarios de los medios de comunicación. Madrid).

También existen publicaciones impresas y electrónicas en torno a las cuales se han organizado actividades concretas o se han agrupado colectivos de investigadores para impartir cursos o preparar congresos y reuniones. Algunas editoriales importantes han iniciado colecciones dedicadas al tema (como por ejemplo: *Comunicación educativa y nuevas tecnologías* de editorial Praxis). El interés en aumento sobre el tema queda bien definido en el monográfico «Escuelas y medios» de la revista *Cuadernos de Pedagogía* en su número de diciembre de 2000, sobretodo si tenemos en cuenta que dicha revista es uno de los referentes pedagógicos más importantes de que disponemos. Este número especial se centró básicamente en la televisión, con algunas referencias a la prensa y a la radio, ya que está previsto publicar en el futuro un monográfico entrado en los medios informáticos.

Uno de los referentes históricos en lo que atañe a las publicaciones de estudios sobre el tema es el *Curso de lectura de la imagen* de la UNED (la universidad a distancia), mientras que uno de los investigadores importantes que más se ha centrado en este tema es el profesor Joan Ferrés, autor de algunos textos imprescindibles que han marcado una época. Este autor ha coordinado una serie de materiales

titulados genéricamente *Com veure la TV? Material didàctic per a infants i joves*, editado por el Consell de l'Audiovisual de Catalunya. Se trata de una serie de libros y vídeos concebidos para ser utilizados en clase, para el trabajo de aula, y que son de gran interés pedagógico. Bien es cierto que se centran en el análisis de los lenguajes. Por su parte, las diferentes universidades y algunos centros o institutos de investigación vinculados a grupos mediáticos también están trabajando en estos temas, o bien en aspectos puntuales.

El proyecto de investigación *Models of Medios Education* aplicado al caso inglés en 1992 aportó significativas novedades respecto a los intereses y los métodos que los profesores de inglés utilizan en la enseñanza de los medios. Constituyó un punto de partida para clarificar algunos aspectos que nunca se habían analizado anteriormente, identificando los modelos dominantes, así como la metodología aplicada a la etapa de la enseñanza obligatoria que comprende las edades de 14 a 16 años. Los análisis detallados del proyecto exploraban una amplia gama de estrategias utilizadas en el aula para enseñar medios. En uno de los modelos observados resultaba evidente que el hecho de haber introducido nuevas estrategias y prácticas en el aula había sido posible gracias a la incorporación de novedades tecnológicas y de debates ideológicos. Fue a partir de dicho estudio cuando se optó por analizar la información separando dos conjuntos diferentes de datos. De esta manera, el estudio de los métodos utilizados por los profesores en el aula cuando enseñan medios se establece por una parte en las entrevistas en profundidad a los docentes, y por otro lado la observación sistemática de una clase impartida. Este nuevo planteamiento permite:

- Evidenciar los conocimientos, los propósitos y las prácticas de los profesores de medios con un nivel de priorizaciones.
- Un análisis comparativa de los diferentes grados de acercamiento a los medios en función de los modelos de clase impartida.
- Animar el debate respecto a los modelos más apropiados en función de los propósitos o de la focalización.
- Facilitar la discusión respecto a las metodologías más apropiadas para la investigación en el aula.
- Proporcionar una base para el desarrollo de los medios como disciplina, así como para las posteriores investigaciones en medios.

Este proyecto también demostraba la importancia que había tenido para los profesores en medios el asesoramiento de algunos organismos consultivos como por ejemplo el *British Film Institut* (BFI). El hecho de haber obtenido este apoyo facilitó al profesorado el desarrollo de su trabajo en el aula, siempre coordinado con los departamentos de educación universitarios. También resultó esencial el papel jugado por el gobierno central a la hora de formular las políticas nacionales de planes de estudio, especialmente de aquellas dirigidas a la materia de inglés. El proceso de introducción de los medios en el curriculum oficial de la enseñanza del ingés en Gran Bretaña no resultó sencillo. Las espectativas del profesorado de inglés respecto al plan de estudios que incorporaba los medios al período de secundaria con alumnos de 14 a 16 años eran muy diferentes. A pesar del temor y de la incertidumbre, no solamente por parte del profesorado sino también evidenciados en otros sectores (padres, directores de centro, inspectores), se introdujeron los medios en la rutina del trabajo escolar. En cualquier caso, inicialmente resultó extraño que los medios entrasen de manera decidida en las políticas escolares.

En la mayoría de los casos analizados por las investigaciones inglesas se podía observar:

- Una falta de atención considerable hacia la propia experiencia y conocimiento de los medios por parte de los jóvenes.
- La falta de oportunidades de cara a una implicación activa del alumnado en la producción social de textos.
- Un limitado acercamiento a los procesos y tecnologías de los medios, así como a las instituciones mediáticas.

En la actualidad, el ambiente escolar en los centros británicos ha cambiado, tanto en términos curriculares de planes de estudio como por lo que afecta a la extensión en recursos multimedia. Los proyectos que analizan la situación actual tratan sobre la aplicación de los estudios sobre medios a los nuevos planes, así como sobre el ambiente que dicha circunstancia ha generado.

En nuestro estudio sobre la situación de la enseñanza de los medios en nuestro entorno (y por extensión en el resto de España) nos hemos encontrado con algunas de las observaciones que aparecían en los estudios ingleses de inicios de la década de los noventa. También conviene apuntar el desfase existente en el Estado español en cuanto a algunos aspectos que influyen de manera decisiva en la actuación de los profesores, como por ejemplo la falta de tradición investigadora en *Film Studies* (estudios sobre cine) o en *Medios Studies* (estudios sobre medios de comunicación de masas). Las aportaciones de los investigadores en el ámbito universitario resultan decisivas, ya que éste será el medio de proyección que tendrán dichos estudios, sobre todo en la formación del futuro profesorado de lengua.

CONTEXTO CURRICULAR: LOS MEDIOS EN EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO)

La implantación de la LOGSE supuso una renovación de las estructuras educativas, pero si bien la nueva ley aportaba algunas novedades importantes (ampliación de la enseñanza obligatoria a los 16 años con un segundo ciclo de secundaria, o por ejemplo la introducción de los medios), en la realidad palpable de la aplicación de la ley han perdurado algunas situaciones demasiado arraigadas como para poder superarlas. Es por ello que la hegemonía del texto escrito en las aulas no deja paso a una alfabetización audiovisual inicial, o al uso habitual de los medios en las aulas. Además, esta transformación de las estructuras ha chocado con una escasa dotación presupuestaria para aplicar coherentemente sus preceptos. Esta falta de recursos se ha reflejado en una deficiente actualización del profesorado, en una ínfima alusión a los medios repartida entre las materias obligatorias (solamente dos temas de los treinta que tiene la materia de lengua) y en el establecimiento de ciertas asignaturas optativas que solamente se activan en función del profesorado disponible o de los docentes que estén dispuestos a impartirlas.

Dentro de este panorama poco alentador para el conjunto de España, en el País Valenciano nos encontramos con una situación a destacar: un número importante de jóvenes profesores de lengua catalana, la mayoría de los cuales se han incorporado a la enseñanza durante los últimos quince años, han estado bastante receptivos a la introducción de los medios en el aula, ya que han tenido la oportunidad de formarse en los cursos de adaptación ofertados por los centros de profesores. También se ha operado una evolución para entender qué apartado tiene más importancia en la formación de los profesionales educadores. Si

bien hace unos años estuvo de moda la expresión «medios audiovisuales y educación», con un predominio relevante de la dimensión tecnológica, en la actualidad se valora más el concepto de «comunicación audiovisual y educación», que incide más en la dimensión comunicativa y en las formas de expresión. Todos estos factores de evolución de los conceptos también han favorecido una formación permanente del profesorado de lengua más de acuerdo con sus conocimientos previos, destacando el lenguaje de los medios y restándole importancia al factor tecnológico. Conviene puntualizar en este sentido que la formación tecnológica queda rápidamente desfasada debido a la gran cantidad de innovaciones que de manera acelerada inundan el mercado.

Algunas voces también han apuntado la necesidad de revisar la experiencia de varias décadas en las materias de lengua y literatura, con el fin de comprobar los resultados y no caer en los errores cometidos anteriormente (Ferrés, 2000, p. 23). Y todo ello para llegar a repensar la enseñanza en el marco de una cultura de la imagen, sobre todo porque los medios de comunicación ejercen un gran poder para articular la opinión de las masas, y esta circunstancia los hace indispensables para proteger el gobierno democrático.

Durante el curso 2000-01, la administración del Estado (el Ministerio de Educación) elaboró una reforma de la enseñanza secundaria tendente a acentuar el interés por la teoría y las materias priorizadas (lengua y matemáticas). Esta decisión ha sido debatida ampliamente por diferentes estamentos educativos, en tanto que supondría un retorno a planteamientos dominantes hace treinta años (preferencia por la teoría y poco interés por la práctica o por la opinión crítica de los estudiantes). En cualquier caso, hemos de asumir que la intención de formar al alumnado en la línea de preparar verdaderos lectores críticos de los medios no ha sido una preferencia de ninguna de las reglamentaciones existentes.

Así pues, las referencias directas a los medios suponen el 10% del temario de los profesores de lengua, y, como ya había ocurrido en los últimos años, sólo incidirán en este aspecto mediático aquellos profesionales docentes que se habrán concienciado de la importancia de dar a conocer la realidad de los medios a su alumnado. También debemos insistir en que la etapa de secundaria en la cual estamos investigando (de los 14 a los 16 años) continúa siendo uno de los aspectos más conflictivos de toda la enseñanza obligatoria, por diversas razones:

- El alumnado que no tiene ningún interés por continuar con los estudios desmotiva al sector de alumnos que desea seguir con el bachillerato y la universidad. Este conflicto se acentúa debido a la falta de soluciones en la implantación de la formación profesional, que debiera ofrecer respuestas a los alumnos interesados por una práctica laboral de oficios.
- El profesorado, con una pérdida progresiva de estatus social y profesional, asume este fracaso masivo de los resultados educativos como un mal irreparable.
- Los colectivos de padres, alumnos y profesores establecen compartimentos refractarios difíciles de reconciliar.
- Desde la administración no se ha asignado el presupuesto necesario para hacer frente a la necesidad de nuevos centros, así como a la de renovación de material obsoleto.

Con el panorama descrito, el interés de los docentes por introducir los medios en el aula (algo que desde la administración tampoco se exige) resulta casi impensable, ya que se basa en el propio criterio

profesional de cada educador. Aún así, los casos de voluntarismo son frecuentes.

DESCUBRIMIENTOS MÁS SIGNIFICATIVOS. ENTREVISTAS Y CLASES

Las entrevistas realizadas, así como la observación de las clases correspondientes, se desarrollaron a lo largo del curso 2000-01. Si bien es cierto que algunos de los profesores con quienes inicialmente habíamos intentado contactar se negaron a participar, los docentes que han colaborado aceptaron con entusiasmo desde un principio, ya que se trata de profesorado con bastante iniciativa personal, y todos ellos demostraron a lo largo de la investigación una gran predisposición al uso de los medios. El factor que más desconocen y que más preocupa al profesorado es la vertiente tecnológica, ya que no están familiarizados, y en algunas ocasiones los desajustes técnicos crean verdaderos problemas en el aula. Los profesores de lengua saben que la parte técnica no es la más importante en los lenguajes de los medios, pero son conscientes de sus posibilidades en este sentido, y es por ello que a veces optan por evitar las prácticas con medios. A la escasez de material se añade otro factor negativo: estos aparatos, sobre todo cuando son utilizados por varias personas, suelen estropearse con frecuencia. El temor a perder la clase por el hecho de no controlar el material, o bien porque no ha sido reparado en caso de haberse estropeado, conllevan en determinadas ocasiones la decisión de eliminar su uso.

Una queja que nos exponen a menudo los profesores consultados se refiere a la prácticamente nula preparación inicial en estos temas. Los estudios de filología (lingüísticos y literarios preferentemente) no han introducido hasta hace relativamente poco las materias correspondientes al conocimiento de los medios. La implantación desde hace unos años de los estudios de comunicación audiovisual ha dado pie en numerosas universidades a la creación de departamentos vinculados a las áreas de comunicación, y es a partir de esta novedad que se han generado materias que tratan los problemas genéricos de los medios.

Uno de nuestros objetivos en la observación de las clases consistía en comprobar hasta qué punto se habían planteado y trabajado los fundamentos de los medios o los de la lengua. En la mayoría de los casos, las explicaciones del profesorado atienden mucho más a los aspectos de la lengua, y es a partir de estas explicaciones iniciales sobre la lengua cuando surgen los temas vinculados a los medios. Hasta el extremo, en alguna ocasión, que los medios solamente servían como intermediarios vistosos o atractivos para llegar a una conclusión sobre un tema de lengua. En algunas ocasiones han sido las preguntas del alumnado las que han encauzado finalmente algunos comentarios específicos sobre los medios. Algún profesor indica incluso que su materia propiamente dicha es la Literatura, y que los medios sólo los imparten cuando lo exige explícitamente el programa. Una mayoría del profesorado expone que su ocupación real se basa en la expresión escrita, incluso por encima de la expresión oral. Una profesora reivindica la parte literaria de la prensa, sobre todo en los textos de autores literarios que también escriben en los diarios, o también las columnas de opinión. En general, los docentes se esfuerzan por explicar los tipos de discurso, así como las marcas propias que los configuran.

Resulta bastante evidente la desmotivación generalizada de este alumnado adolescente. Sólo la pericia del estudiante o la curiosidad sobre algún tema en concreto podía sacar en ciertas ocasiones de la apatía a estos jóvenes indiferentes. En un caso extremo, la distancia entre el profesor y sus alumnos era tan exagerada

que la posibilidad de participación de los jóvenes se reducía a una contestación mínima ante una pregunta dirigida a un alumno en concreto. En el otro extremo de esta situación, en uno de los centros más distantes de la capital y lejos de la periferia de la ciudad, el alumnado se ha comportado con un notable grado de interés, y la participación de la clase ha sido mayor, más decidida.

El profesor M ha publicado materiales de clase basados en los *Film Studies* para la materia optativa de Valencià: Llengua i Imatge. Nos cuenta que su interés por los medios nació el año 1992 cuando participaba en la elaboración de un proyecto educativo en el cual se trabajaba el tema del cine. Si bien ha estado realmente volcado en este estudio directo sobre los medios, nos asegura que el porcentaje de tiempo dedicado a los medios en sus clases a lo largo del curso oscila entre un 15% y un 20%. En su caso, el problema de las cámaras de vídeo para realizar producciones propias con los alumnos es que siempre están estropeadas, eso si no han sido sustraídas o robadas del centro. Hace unos años sí que realizaba cortos y organizaba a los alumnos para reunirse en horario extraescolar, pero actualmente ha dejado de hacerlo, ya que el centro donde trabaja cuenta con medios muy limitados. También apunta este profesor hacia la enorme dificultad de realizar el montaje y de poder editar con los alumnos.

La profesora L asegura que siempre ha utilizado los recortes de prensa y los videos en el aula con el fin de explicar básicamente aspectos de lengua. Es consciente de que sus alumnos sólo leen el *Marca* (prensa deportiva, el diario de más tirada del Estado Español), y considera negativo traer este tipo de periódicos a la clase. Piensa que estos materiales ya son leídos de forma natural por los alumnos y, por tanto, no hace falta explicarlos. Prefiere introducir al alumnado en otros tipos de prensa con los cuales no estén familiarizados. En sus clases da mucha importancia a la participación en grupo, y de hecho promueve los trabajos en equipo a partir de una preparación inicial. Aunque considera los medios como un buen material para dinamizar el aula, asegura que no los utiliza tanto como quisiera, ya que las exigencias del temario le obligan a recortar drásticamente algunas actividades que podrían incluir perfectamente los medios. Es por esto que solamente dedica un 10% del total de su tiempo al trabajo de los medios.

El profesor P es un caso insólito en nuestra investigación, ya que se trata de un profesor de física y química, pero desde hace 30 años se dedica a impartir cursos de imagen a los alumnos de secundaria fuera del horario escolar. Sus cursos tienen una gran aceptación, teniendo en cuenta que son voluntarios, y en lo referente a las explicaciones, su actitud ha ido evolucionando desde los postulados del cine, pasando por la televisión, la publicidad en prensa impresa o más recientemente el dominio de Internet. Asegura que todos estos registros son en el fondo una manera diversa de tratar la imagen. Para explicar el lenguaje cinematográfico utiliza la película de Billy Wilder «Con faldas y a lo loco», y asegura que la ha visto más de 200 veces. Siempre encuentra en este film alguna cosa nueva, ya que a su entender son inagotables tanto la película como su director. Nos dice que las primeras clases del curso las dedica al lenguaje de la imagen, analizando planos y secuencias. Piensa que debería haber escrito un manual para explicar su experiencia en este campo. Ha introducido la imagen en las clases de una asignatura optativa denominada Tecnología, y es en esta materia donde dedica todo el tiempo a los aspectos de los medios.

A la profesora G el aspecto del lenguaje que más le motiva a la hora de explicar es la cuestión de la dialectología. Opina que un texto del periódico, un informativo de radio o un programa de televisión

pueden resultar idóneos para contrastarlos en clase. Los aspectos fonéticos, morfosintácticos o léxicos son así tratados a partir de los ejemplos aportados de los recortes de prensa. Su preocupación es que entre el alumnado existe un bajo nivel de expresión y comprensión escrita, y por esto ella dedica buena parte del tiempo a implicar al alumnado a través de trabajos en equipo. Con 12 años de experiencia, es la profesora que menos tiempo ha ejercido como docente entre todos los encuestados. Habitualmente es ella misma la que selecciona el material para trabajar en clase, aunque en una ocasión aprovechó los libros editados por Jordi Miralles para explicar aspectos de cine. En su seminario están trabajando ahora conjuntamente para resolver la orientación del tratamiento de los medios en el aula. Uno de los tres trimestres del curso lo dedica específicamente a la explicación de los medios, siempre enlazando los contenidos de la materia con aspectos de la lengua. Piensa que con los comentarios y el análisis de la narración cinematográfica se pueden repasar conceptos que no habían quedado claros anteriormente cuando se explicó la narración literaria.

Todos los profesores consultados coinciden en señalar el desencanto que se vive entre el colectivo de los enseñantes. Al observar las clases a las que hemos asistido podemos afirmar que este desencanto generalizado sólo es una extensión del desánimo percibido entre el alumnado, que se comporta en las aulas como si se tratase de víctimas de alguna confabulación planeada contra ellos. Dicho desencanto provoca un cierto malestar en el aula, y es entonces cuando el profesor se convierte en una víctima más del colectivo. La secundaria obligatoria, y más concretamente el ciclo que abarca los 14-16 años, se ha convertido en España en el tramo más problemático de todo el conjunto de la enseñanza, y de esta situación salen afectados todos los colectivos implicados, sobre todo los profesores y los alumnos. En cualquier caso, el conjunto de los docentes a los cuales hemos accedido mantiene un espíritu positivo respecto al resultado de su trabajo, que sin considerarlo decisivo, saben que será útil en alguna medida para sus educandos.

Las clases tienen una duración de entre 45 y 55 minutos, en función de la organización horaria de cada centro. Solamente en uno de los casos se han unido dos clases, de manera que la clase resultante dura 90 minutos. Los profesores de tercer curso de ESO (alumnos de 14-15 años) imparten Lengua, mientras que en 4º de ESO imparten Lengua y Literatura Catalanas. La media de alumnos por clase es de 26, aunque encontramos algún caso aislado de tan sólo 14 (una materia optativa), y también otro que llega a los 35 (en un centro privado). La diferencia entre chicos y chicas no es relevante, ya que las cantidades están bastante equilibradas, a excepción de dos casos en los que el número de chicas es notablemente más elevado que el de chicos. El comportamiento respecto a la diferencia de sexo únicamente se evidencia en los comentarios de los propios adolescentes, ya que por parte del profesorado se intenta evitar cualquier discriminación de tipo sexista

El profesor V tiene probablemente la clase más problemática de todas. Se trata de un grupo de 23 alumnos, la mayor parte de ellos repetidores de curso (algunos ya tienen más de 16 años). El nivel de motivación es prácticamente nulo. En el centro se ha optado por ofrecerles una materia supuestamente atractiva titulada Redacción y diseño de prensa, ya que el profesor V había tenido la experiencia de participar durante unos años en la redacción y confección de una revista de talante ecologista. A pesar del esfuerzo demostrado por V en la preparación de las clases, la pasividad de los alumnos resulta pasmosa. Sorprende (al menos aparentemente) que ni tan sólo se hayan inmutado por mi presencia como

observador de la clase. V plantea un ejercicio sencillo, pero la respuesta de los alumnos resulta tremendamente lenta. Cuando finaliza la clase, V me comenta que al principio del curso llevaba a estos mismos alumnos a la sala de ordenadores para ver si se animaban a componer y editar ellos personalmente sus propias páginas. Pero tampoco aquello dio un buen resultado. Es evidente que este tipo de clases con repetidores no resultan fáciles de estimular ni con Prensa ni tampoco con cualquier otro tipo de actividad que suponga un mínimo esfuerzo por parte de estos adolescentes. El profesor V asegura que en los 15 años que ejerce como docente siempre ha introducido la prensa en el aula como un instrumento de conocimiento de la realidad inmediata, pero que el caso de este curso y de estos alumnos ha superado las peores previsiones. Su acercamiento a la enseñanza de los medios nació precisamente cuando se implicó en la redacción de una revista, pero no le ha interesado nunca ni asistir a cursos ni tampoco atenerse a los períodos de formación reglada que existen en este campo de la comunicación.

La mayor parte de los profesores consultados consideran que la clase ha de ser participativa con el fin de tratar aspectos de la realidad de la manera más crítica y plural posible. En la mayoría de los casos han vivido alguna época en la que se han implicado activamente en la realización de actividades extraescolares relacionadas con los medios (talleres de radio, producción de videos, redacción de revistas escolares, visitas al cine con explicaciones, etc.), pero normalmente estos períodos no duran más de tres años, ya que el mismo alumnado deja de interesarse por estas actividades, o bien porque el esfuerzo suplementario fuera del horario de las clases acaba por convertirse en un auténtico problema a nivel familiar. Algunos de ellos llegan a la conclusión de que la aplicación de la LOGSE es un fracaso, con una percepción realmente negativa de cómo se están llevando las cosas a nivel institucional.

Los conceptos clave (o conceptos dominantes)

En este apartado nos referiremos al conjunto de los resultados en aquello referido a los conceptos clave (o conceptos dominantes) tal y como los plantea C. Bazalguette con sus preguntas indicadoras (Signpost Questions). Según esta propuesta, los conceptos clave que han sido la referencia de la clase en la mayoría de los casos, y que por tanto han aparecido explícitamente en las explicaciones del profesor serían los siguientes: los *Lenguajes* (el significado del texto), y las *Categorías* (qué tipo de texto es). Otros aspectos que han estado implícitos o resultaban suplementarios a la explicación son las *Representaciones* (cómo se presenta el tema, con qué código) y las *Audiencias* (quién recibe el mensaje y qué sentido le da el receptor). Con esto quedan relegados a un menor peso específico los conceptos referidos a las *Tecnologías* (cómo se produce la información, el canal) y las *Agentes* (quien se comunica con quién, el emisor). Lo que resulta común a todos los casos es el uso de un lenguaje asequible al alumnado, incluso un lenguaje llano, de manera que las palabras y los conceptos novedosos son explicados detenidamente. También es cierto que en la mayor parte de los casos éstas terminologías empleadas por los profesores ya eran conocidas por sus alumnos, ya que algunos incluso repetían, o en cualquier caso utilizaban un término coloquial para darle nombre al concepto explicado y aprendido.

Con dicha comprobación queda patente que el interés preferencial del profesorado está dirigido hacia los aspectos de la lengua, cosa que ya nos habían comentado los propios implicados. Es en el campo de las explicaciones sobre las Tecnologías donde hemos comprobado que los

profesores se sienten más indefensos a la hora de explicar en clase. Lo que nos ha sorprendido es la poca atención prestada a las *Agentes,* lo cual determina el bajo nivel de implicación de los profesores para vincular los medios a un cierto espectro social, político o cultural. Esta supuesta «neutralidad», y más aún en el caso de la lengua catalana en nuestro ámbito lingüístico del País Valenciano, viene acompañada por los ya citados problemas a la hora de encontrar ejemplos diversificados de opiniones contrastadas o confrontadas, debido a la carencia de una cierta normalidad en lo referente a los medios de comunicación de masas en nuestra lengua.

Los recursos utilizados. Contenidos y métodos de trabajo

El recurso por excelencia es el libro de texto, que marca el propio ritmo de la clase en la mayoría de los casos. Otro recurso habitual en el aula es la cinta de audio, ya que la cassette sirve para introducir canciones, programas grabados en la radio, etc. El aparato radiocassette lo ha traído el profesor. También el monitor de televisión y el aparato de vídeo suelen estar presentes en algunas clases, pero casi siempre porque el profesor lo ha solicitado con anterioridad, y es el mismo profesor quien ha de encargarse de trasladar la torre de vídeo desde el lugar donde se encuentra guardada hasta el aula. De esto se han quejado algunos docentes entrevistados, ya que el hecho de no contar con aulas específicas dotadas con vídeo multiplica las posibilidades de estropear el aparato en los sucesivos traslados. Sólo en uno de los casos se disponía de un aula dotada con vídeo instalado propio. En la mayoría de los ejemplos en los que se ha utilizado el vídeo como recurso se ha optado por materiales didácticos ya preparados, fragmentos seleccionados que en algunas ocasiones son el complemento de un libro de texto editado (está bastante extendida una colección de la editorial Castellnou que incluye vídeos).

Los aparatos son utilizados casi exclusivamente por el profesor, aunque a veces (según me confirman) se les pide ayuda a los propios alumnos, incluso cuando se da el caso de que no funciona. En la clase de la profesora D hemos comprobado que tenían por costumbre utilizar habitualmente este recurso en el aula, ya que los fragmentos elegidos no son demasiado largos, y el alumnado llega a seguir con interés los comentarios, alentados por las imágenes. En las clases donde se usa el periódico como recurso es donde más se evidencia que el alumnado no suele leer la prensa escrita, a excepción de los diarios deportivos. Algunos profesores están decididos a utilizar prensa deportiva o incluso revistas de cotilleos («prensa rosa»), si con ello se facilita la tarea formativa del alumnado.

En lo referente a recortes de prensa, hemos podido observar planteamientos diferentes. Por una parte está la práctica de fotocopiar un mismo artículo para todos los alumnos. En este caso la clase está más dirigida por el profesor. Pero también se puede dar el caso de que el artículo sea elegido indistintamente por los grupos de alumnos en la misma aula, o incluso haberlo traído de casa. Cuando se utilizan recortes de diarios casi siempre empiezan las explicaciones para concretar el tipo de género periodístico, y en pocas ocasiones se hace referencia a posibles fotografías o ilustraciones que acompañan el texto.

Respecto a los contenidos de los materiales utilizados, en tres de los casos en los que se usa el vídeo han optado por fragmentos de narración cinematográfica, justamente para explicar los aspectos narrativos del lenguaje. Existe una clara preferencia por los textos de ficción, y también por los ejemplos extraídos de películas clásicas o bien aptos para el público en general. En estos casos siempre

hay un planteamiento literario que domina en las explicaciones. También se aprovechan los anuncios de televisión, ya que son narraciones cerradas y su corta duración facilita la adecuación al tiempo disponible. Esta opción lleva asociada una explicación de los recursos retóricos. Cuando el material utilizado es la prensa (en tres de los casos fue así), los contenidos que dominan inicialmente son las noticias y la actualidad en general, aunque esta primera opción da paso posteriormente a un análisis de otros géneros (opinión, reportaje, etc.) y siempre suelen aprovecharse para promover el debate entre los alumnos. Este debate se plantea cuando se analizan los diferentes puntos de vista de los diarios contrastados. En general, domina el análisis literario de textos, tanto si son de ficción como si se trata de géneros periodísticos. Esta situación viene determinada justamente por la formación específica de los docentes.

Los métodos utilizados por el profesorado están normalmente dirigidos a conseguir la participación activa del alumnado. Aunque siempre se parte de una explicación inicial con la cual se organizan los contenidos de la clase, también se le da al alumnado la opción de intervenir. Se pide a menudo la participación en grupos o bien de forma individual. Resulta habitual la combinación de ambas posibilidades. Si se organizan en grupo, estos suelen ser de cuatro personas, aunque en algún caso hemos visto parejas (debido a las características del mobiliario del aula; o bien de grupos de cinco alumnos como en el caso de la profesora R. Para la profesora E resulta esencial orientar el sentido de las preguntas hacia los aspectos lingüísticos de los textos. El profesor P prefiere la clase magistral. En el momento de elegir la tarea para adaptarla a los planteamientos de la clase, será el profesorado quien marque las pautas. No es frecuente dar completa libertad de elección de los trabajos a los alumnos, en parte debido al rigor que ejerce el propio libro de texto y el cumplimiento del temario establecido, aunque posteriormente podrá elegirse entre las opciones que se plantearán en clase, tanto si se trata de ejercicios que se van a realizar como de elegir los aspectos a debatir. Todo el profesorado coincide en remarcar que cuando trabajan en grupo los alumnos participan de manera mucho más activa. También se evidencia un aumento del interés cuando se utilizan los medios en el aula. De hecho, las intervenciones de los alumnos resultarán importantes para captar el nivel y poder así adecuar las explicaciones a sus posibilidades.

En todas las clases observadas ha tenido un claro predominio el tratamiento de los aspectos de la lengua (tanto a nivel de narración como lingüísticamente), quedando en un segundo plano el trabajo sobre los fundamentos de los propios medios de comunicación. Esto resulta a veces excesivo, ya que los medios llegan a parecer un mero instrumento para explicar lengua, y nunca un fin en sí mismos o por sus propia idiosincrasia. Aunque el cine y la publicidad son considerados como verdaderos lenguajes fetiches para la gente joven, al final sólo se pretende exponer las reglas y los mecanismos lingüísticos, desaprovechando así la ocasión de explicarlos como fenómenos mediáticos. Es el significado y el tipo de narración lo que cuenta, no las consecuencias de su lectura o la posibilidad de analizar las causas.

La profesora D se esfuerza en explicar la complejidad de la acumulación de lenguajes en el cine (imágenes, palabras, sonidos y ruidos, música, textos, etc.) insistiendo en que éstos se combinan de manera simultánea. Con este preparativo se da paso al análisis de los ejemplos seleccionados. Se contrasta entre los fragmentos en blanco y negro y los fragmentos en color. Constantemente aparecen referencias a explicaciones de días anteriores, y entre el alumnado se capta con efectividad esta manera de conectar con comentarios que se habían

hecho previamente. Para la profesora D el problema consiste en poder acabar pronto estas clases ya que el temario del curso y el tiempo que queda no le permiten extenderse demasiado más en el tema.

HABLAN LOS PROFESORES DE MEDIOS

Ya hemos comentado anteriormente que la media de años en ejercicio de los docentes entrevistados está entre los 15 y 20 años de experiencia, aunque encontramos algún caso que sólo cuenta con 12 años, mientras que en el extremo opuesto tenemos un docente con 30 años de experiencia. A una buena parte de ellos les interesa más la literatura, aunque son conscientes que han de combinarla con la lengua en este nivel educativo. Todos en general coinciden en la queja referida al bajo nivel de expresión oral y escrita que sufre el alumnado en general, pero sobre todo en secundaria. Cada uno de ellos ha llegado de una manera diferente a tener interés por los medios (participando en una revista, preparando materiales didácticos, como guionista y fotógrafo, estudiando cine, etc.) Se trata de profesionales de la docencia que se han encontrado en el «laberinto» de la enseñanza secundaria. La profesora G afirma que «la *LOGSE* ha sido mucha teoría pero poca práctica, ya que no ha habido dotación económica». Aunque consideran los medios como una posibilidad de atracción de cara al alumnado, en el fondo tienen una opinión bastante negativa sobre los medios de comunicación, y algunos de ellos insisten en la necesidad de dotar a los estudiantes de mecanismos de defensa de cara a los medios. E afirma: «yo espero que con la utilización de los medios desarrollen un espíritu y una visión crítica».

El contacto entre el profesorado para contrastar experiencias resulta insuficiente. En el propio centro solamente se dan las reuniones de seminario o bien el claustro de profesores, pero como colectivo están bastante desinformados de lo que ocurre en otros centros, y en un tema como el de los medios esta falta de contacto resulta aún más evidente. La mayoría han colaborado en trabajos sobre los medios que se han hecho fuera del currículum de su materia curricular (emisiones de radio, publicación de revistas, producción de vídeos), pero estas actividades nunca llegan a tener una continuidad suficiente.

A la mayoría les interesa conseguir de los alumnos que lleguen a expresarse correctamente, tanto de forma oral como escrita, que sepan leer y entender lo que leen, que sean capaces de elaborar textos. Esta es su misión primordial como enseñantes de lengua. Pero también tienen muy claro el valor de los medios y su función en la sociedad actual. Son conscientes de las deficiencias de los centros, en equipamiento y condiciones. Para la profesora R: «el aula de la materia debería disponer de radio-cassette, vídeo y TV, ordenador y prensa diaria», pero cree que esto no es posible, ya que los materiales son compartidos por diversos seminarios, y es necesario prever su uso con bastante antelación. Se queja R de que el profesor de religión de su centro siempre está utilizando el vídeo: «No sé para qué lo utiliza, si es que pasa películas tipo Ben-Hur o algo similar». En su instituto se aprovecha la semana de la feria del libro para organizar una emisión de radio, editar una revista y realizar un video. Nos dice que ella «sí que introduciría en el aula una revista deportiva o prensa del corazón, ya que lo más interesante es descubrir los rasgos distintivos de este tipo de texto, aunque después sea para encontrarle los defectos». Tiene previsto para clases próximas realizar un análisis sobre una teleserie, sobre todo ahora que imparte una optativa enfocada al discurso de las imágenes. Respecto a su práctica docente nos dice: «A veces selecciono una misma noticia pero comparando los diversos diarios en los que aparece. Esto les pone sobre aviso de que

todo lo que dice el papel impreso no es unívoco, sino que depende de quien ha generado la información». Intenta, no obstante, transmitir una opinión positiva de los medios de comunicación, sin perder de vista que muchas veces a esta edad ellos piensan que, por el hecho de estar escrito, como que lo ha dicho el periódico, ya es como si estuviese escrito en la Biblia. «Les prevengo de esta inclinación a fiarse excesivamente del discurso escrito. Lo hago con la intención de avisarles y fomentar así un análisis crítico».

En el caso de M, quien ha elaborado numerosos materiales editados para la materia específica Valencià: llengua i imatge, se da por sentado que «los mismos esquemas y las mismas estructuras que nos sirven para analizar lo que es la comunicación verbal también los utilizamos para la comunicación audiovisual». Él dedica cada trimestre del curso a una tipología de textos (argumentativos, persuasivos o expositivos), de manera que puede introducir ejemplos de cualquiera de los códigos o representaciones, desde la literatura hasta los medios. M está confiado en el grado de introducción que se percibe en el estudio de los medios, ya que «esto es como una esponja, ya que sin darte cuenta y poco a poco, el estudio de los medios va calando». Afirma que el departamento de lengua catalana está realmente implicado en la introducción de los medios, pero que con el bajo presupuesto disponible resulta bastante difícil llegar a dotarse bien de los materiales necesarios. M opina que «el problema de las nuevas asignaturas es que siempre tienen un carácter optativo, y esto significa que dependerá de cada centro que puedan ser ofertadas o no». Entre lo que considera sus finalidades respecto al trabajo con el alumnado, espera de ellos que sean «ciudadanos libres y críticos ante todo lo que reciben desde el exterior, y para mí la parte de los medios es la más importante». Confía en el papel de los educadores en este sentido, y respecto a la relación entre el alumnado y la realidad educativa dice: «yo creo que los alumnos llegan a darse cuenta de la importancia de los medios cuando en la clase se les explican algunos de los aspectos que los definen».

La profesora L nos comenta que en su centro, y debido a la fuerte demanda, los alumnos no pueden repetir más de un curso asignaturas como Llengua i imatge, Comunicación Audiovisual, Informática o Prensa. Por el contrario, sí que pueden repetir Francés, Latín o Cultura clásica. Esto es debido, en parte, a la disponibilidad del profesorado. Se queja de que las aulas de informática están prácticamente copadas por los profesores de matemáticas o informática. Está convencida de que la enseñanza de los medios o con los medios se resiente por la falta de materiales y por los problemas de espacio del centro, ya que para acceder al aula de vídeo se necesita pedirla con muchísima antelación. También es consciente de la falta de preparación del mismo profesorado. Se esfuerza por dar prioridad a la enseñanza de valores, uno de los aspectos que aparecen con frecuencia en la ESO, ya que su alumnado es de clase social baja, y necesita impulsar la lectura crítica de la prensa o de los noticiarios de televisión. En este sentido dice: «conviene advertir al alumnado de los peligros del exceso de ver o de creerse la televisión, pero depende del tipo de programas que vean; les aconsejo que no pasen tantas horas de cara a la televisión». Para el futuro prevé un cambio inminente que afectará a los usos y modelos actuales: «He visto cómo se trabaja didácticamente la lengua en un centro de Francia con el que estamos conveniados, y allá se utilizan los medios mucho más que aquí; aquella gente dispone de un aula de ordenadores para aprender lengua con pocos alumnos en el aula».

En el caso del profesor P las críticas a la aplicación de la LOGSE llegan a ser durísimas. Participa activamente en el colectivo

«Entrelínies» de educadores y comunicadores. Opina que se debería movilizar al alumnado para hacer películas: «esto supone en primer lugar hacer guiones, un guión literario y un guión técnico, pasar después a filmar, y sobre todo la postproducción, el montaje; pero todo esto se ha de hacer fuera de clase, evidentemente, ya que en el aula no da tiempo». Al mismo tiempo que se queja de la desconexión entre el profesorado, asegura que «las enseñanzas están demasiado compartimentadas; lo importante no debiera ser enseñar una materia concreta, sino educar, y para educar se necesitan los medios». Respecto a los alumnos considera que «han de ser personas en el sentido crítico, han de poder elegir libremente, tomar decisiones coherentes». Y añade: «el alumno siempre estará mucho más motivado e interesado por un video, por una película o por un fragmento de televisión más que por el libro de texto; los libros de texto son indigeribles para ellos, están mal hechos y mal pensados; no hay ningún libro de texto útil». Piensa que son necesarios profesores de imagen en los institutos de secundaria.

Según la profesora G, a sus alumnos nunca antes se les había explicado nada sobre los medios, ya que su centro se incorporó muy tarde a la ESO, y esto significa que anteriormente el tratamiento de los medios había sido prácticamente nulo. Cree que los medios de comunicación de masas ayudan, pero sobre todo tenía miedo cuando empezó a impartir ya que no dominaba la materia, y esto era percibido por los alumnos. En la actualidad ya se siente más cómoda dando clases en las que se utilizan los medios, ya que ha adquirido seguridad. En su centro solamente toca el tema de los medios el departamento de Lengua Catalana, pero también el profesor de música colabora en el montaje de los trabajos audiovisuales, asesorando sobre todo en la parte técnica. Recuerda que en la facultad, cuando estudiaba, nadie le habló del tema de los medios. Dice que el alumnado tiene muchas expectativas, respecto a las clases de medios «ya que piensan que se lo van a pasar bomba mirando películas, pero cuando ven que es necesario trabajar, que hay que coger un boli y un folio para escribir, entonces se desinflan un poco». Intenta transmitir una idea positiva de los medios, y asegura que «si a ellos les interesase, a mí no me importaría introducir en clase revistas deportivas o de *teenagers*». Dedica mucho tiempo a las explicaciones sobre cine, sobre todo narración cinematográfica, partiendo de directores clásicos. Eso sí, le horroriza que no funcione el aparato de video, y la primera cosa que hace cuando no funciona es preguntar entre los alumnos si alguien entiende de electrónica.

Si en el caso del profesor C su aproximación a los medios procedía de la experiencia de haber escrito a la prensa y de haber participado en algunos programas de radio, para el profesor S la formación fue incluso anterior a los estudios de filología, ya que estudió durante tres años cinematografía en París. S se considera fotógrafo, y es por ello que siempre le ha interesado el área de imagen. Ha realizado numerosas exposiciones de fotografía. No está nada interesado en los cursos que se organizan para el profesorado, y recurre habitualmente a los materiales editados por las instituciones de Cataluña, ya que son –según él– quienes disponen de más recursos didácticos. Tiene experiencia como guionista y director en documentales sobre la cultura afroamericana. Dice que para el oficio de enseñar, la administración sólo le ha sugerido algún modelo de experiencia didáctica, pero nunca le ha aportado nada en el tema del audiovisual. Hace dos años trabajó intensamente con un grupo de alumnos el lenguaje cinematográfico, tanto a nivel teórico como de experiencia práctica, y que después les pidió realizar unos cortos. Debido a las limitaciones de tiempo y a la falta de materiales «el resultado fue muy contrastado, o bien salían

cosas realmente buenas, o por el contrario auténticos desastres».

Al profesor V le gustaría que sus alumnos leyesen la prensa, pero no lo está consiguiendo: «quisiera que fuesen consumidores no solamente de la película de la noche o de la televisión más habitual, sino también de la prensa. Es increíble, pero no hay manera humana de motivarles en este sentido». Encuentra muy negativo que los alumnos se queden solamente con la prensa deportiva o las revistas dirigidas a *teenagers*, aunque él utiliza en clase textos de la prensa deportiva para motivarlos. También utiliza la publicidad como ejemplo, ya que la considera un auténtico género: «podemos analizar la publicidad o podemos analizar la prensa deportiva o las revistas para adolescentes. Yo tengo una idea positiva de la prensa en general. Intento que se acerquen a los medios, a todos los medios. El siguiente paso consiste en intentar que éste sea un consumo crítico; yo lo hago a base de comentarios. Si ves los mecanismos de la publicidad estás acercándote a la visión crítica de estos mecanismos».

CONCLUSIONES GENERALES

La introducción de la enseñanza de los medios en España dentro de los estudios de segundo ciclo de secundaria obligatoria (14-16 años) parte de la aplicación de la LOGSE, la ley que ha actualizado los criterios educativos, ampliando la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, y dotando a cada región de la autonomía suficiente para adecuar el curriculum a su propia realidad. En nuestro caso hemos optado por estudiar la situación en el territorio del País Valenciano, una de las regiones representativas de los territorios con dos lenguas oficiales, en este caso el catalán y el castellano. La lengua propia de nuestro país es el valenciano, la variante dialectal de la lengua catalana que aquí se habla. Debido a la prohibición oficial que padeció el valenciano durante épocas anteriores, la situación es un tanto anómala respecto a la normalización lingüística. Por este motivo solamente existe enseñanza oficial del valenciano en los centros educativos desde hace dos décadas, momento en que se promulgó la Ley de uso y enseñanza del valenciano por parte de la Generalitat Valenciana. Esta situación propicia un tipo de profesorado bastante joven, entre el cual se acepta con más facilidad la introducción de novedades, como puede ser la enseñanza de los medios en las aulas.

La situación de la enseñanza secundaria en España es problemática, ya que los estamentos implicados están padeciendo la falta de aplicación de medidas: creación de centros específicos, preparación y adecuación del profesorado a la nueva situación, reordenación de la formación profesional, etc. Aunque el profesorado en general piensa que la teoría de la ley es positiva, todos coinciden en criticar la falta de intervención presupuestaria. No podemos olvidar que esta ley también ha sido pensada con el fin de adecuar las estructuras educativas al conjunto de la Unión Europea.

Todos los profesores consultados coinciden en valorar positivamente la introducción de los medios en el aula, tanto por la necesidad social que generan, como por el buen resultado que dan en la práctica al motivar al alumnado; pero también se quejan los docentes de la poca formación que han tenido en este campo, así como de la falta de dotación específica de los centros. Hemos podido comprobar que están comenzando a tomar fuerza los análisis de la prensa, de la televisión, y sobre todo el estudio de la narración cinematográfica, mientras que la radio y las posibilidades de Internet aún necesitarán de más tiempo para implantarse. Esta prevención hacia determinados lenguajes viene

marcada precisamente por el temor al desconocimiento de las tecnologías, cuestión que se agrava cuando se trata de explicarlo al alumnado.

En lo referente a las «Signpost Questions» planteadas por el teórico C. Bazalgette, el resultado es que cuando se tratan los medios en el aula domina claramente la presencia de los *Lenguajes* (significados) y las *Categorías* (tipos de mensajes), quedando implícitos los conceptos de *Representaciones* (los códigos) y las *Audiencias* (el receptor). Ya en último extremo, sólo en algunas ocasiones se tratan las *Tecnologías* (los canales) y las *Agentes* (estudio del emisor). Estas preferencias son representativas de:

- La poca atención prestada al estudio de aquellos que generan la información, que son en realidad los auténticos responsables de la comunicación de masas.
- El temor a tratar los aspectos de la tecnología. No hemos de olvidar que el profesorado de lengua ha estado formado en aspectos de lengua y literatura básicamente.
- La excesiva concentración de interés en los aspectos del discurso y de sus modelos de texto (narrativo, expositivo, argumentativo).

Los docentes dicen que tienen una opinión positiva de los medios, pero en la práctica transmiten al alumnado una necesidad de protección hacia los medios. Hemos investigado la sensibilidad docente hacia los medios a partir de los tres paradigmas: *inoculatorio, discriminatorio, crítico*. El resultado, tanto por las respuestas concretas al cuestionario, así como por nuestra observación directa en las aulas, da como resultado que:

- El 40% del profesorado entraría dentro del esquema *discriminatorio*/artes populares.
- Un 30% de los profesores estaría definido dentro del paradigma *inoculatorio*/proteccionista.
- Es restante 30% estaría representado por el paradigma *crítico*/representacional/semiótico.

Casi todos los consultados coinciden en defender la necesidad de que los alumnos desarrollen un «espíritu crítico» ante los medios, pero en la práctica se tiende a centrar el interés en los aspectos lingüísticos de los textos, con algunas observaciones en la línea de comentar la ideología de cada periódico. Puede que este resultado aparentemente equilibrado entre los tres paradigmas sea debido en parte a que el profesorado de valenciano suele estar bastante vinculado a experiencias mediáticas, en ocasiones de carácter asociacionista, como pueden ser revistas o radios de organizaciones no gubernamentales. Es en este sentido que nuestros profesores de lengua entrarían en un esquema según el cual el profesor ha de implicarse en su realidad social, a la manera de un intelectual.

Y ya para finalizar, el comentario de una profesora consultada quien, después de la entrevista y de las clases observadas me dijo «a partir de ahora le dedicaré más atención a los medios y al papel que pueden tener en la clase». A partir de esta frase y de los resultados de la presente investigación cabe reflexionar sobre si en España conviene iniciar de manera seria una reflexión y un debate amplio sobre el papel de los medios en la enseñanza obligatoria.

BIBLIOGRAFIA

COROMINAS, A.: *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum*. Barcelona, Graó, 1994

FERGUSON, R.: «Debates about medios education and medios studies in the UK», en *Critical Arts Journal*, vol. 8 (1994),University of Natal, Durban.

FERRÉS I PRATS, J.: *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós, 1994.
— *Com veure la televisió? Material didàctic per a infants i joves*. Barcelona, Consell de l'Audiovisual de Catalunya, 1998.
— *Educar en la cultura del espectáculo*. Barcelona, Paidós, 2000 (a).
— «La formación del profesorado», en *Cuadernos de pedagogía,* 297 (2000), pp. 20-23.
GIROUX, H.: *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona, Paidós, 1996.
— *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona, Paidós, 1997.
GRÁVIZ, A.; POZO, J.: *Niños, medios de comunicación y su conocimiento*. Barcelona, Herder, 1994.
JACQUINOT, G.: «De la nécessité de nénouver l'éducation aux médias», en *Revue de Communication,* vol. 16 (1995), Université Laval, Quebec.
MASTERMAN, L.: *La enseñanza de los medios de comunicación*. Barcelona, Gedisa, 1993.
MORDUCHOWICZ, R.: «Los medios de comunicación y la educación: un binomio posible», en *Revista Iberoamericana de Educación* 26 (2001), mayo-agosto.
PASQUIER, D.: *La culture des sentiments. L'experience télévisuelle des adolescents*. París, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1999.
PÉREZ TORNERO, J. M.: *El desafío educativo de la televisión*. Barcelona, Paidós, 1994.
— *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona, Paidós, 2000.
PIETTE, J.: *Éducation aux médias et fonction critique*. París, L'Hartmann, 1996.
TEIXIDÓ, M.: *Educació i comunicació*. Barcelona, Ediciones CEAC, 1993.
VÁZQUEZ FREIRE, M.: «Escuela y medios, un conflicto de valores», en *Cuadernos de pedagogía,* 297 (2000), pp. 54-57.

ANÁLISIS DE LA MOTIVACIÓN EMPRESARIAL EN LA POBLACIÓN JUVENIL SEGÚN TIPO DE CENTRO

M.ª OLGA GONZÁLEZ MORALES (*)

RESUMEN. Hasta la entrada en vigor de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la Enseñanza Secundaria en España estuvo dividida en dos niveles: la Enseñanza de Formación General o Bachillerato y la Enseñanza Específica o Formación Profesional. Esta estructura del sistema educativo fue una de las causas de la acentuación de las diferencias socioeconómicas en los jóvenes.
El objetivo de este trabajo consiste en contrastar la hipótesis de que las actitudes hacia el mercado de trabajo y la motivación empresarial de los alumnos que cursaban ambas enseñanzas (Bachillerato/Formación Profesional) han estado condicionadas por el tipo de enseñanza, teniendo en cuenta la naturaleza del centro educativo (público/privado). En última instancia, la realización de este estudio responde al deseo de contribuir a la elaboración de políticas educativas orientadas a fomentar el espíritu emprendedor en la enseñanza y, en concreto, a la necesidad de poner de relieve la influencia de la educación previa a la Universidad en el papel que posteriormente desempeñarán los jóvenes en la vida activa.

ABSTRACT. Up to the moment in which the Law of General Regulation for the Educational System (LOGSE) came into effect, Secondary Education in Spain was divided in two levels: General Education or Secondary School and Specific Education or Professional Training. That structure of the educational system was one of the causes for the accentuation of socioeconomic differences among young people.
The objective of this work is to verify the hypothesis that pupils'attitudes towards the work market and their business motivation have been conditioned by the type of education received (secondary school/professional training). For this analysis we have taken into account the nature of the educational institution in which pupils studied (public/private). Finally, the study is aimed at contributing in the elaboration of educational policies, led to the promotion of enterprising spirit in education and, particularly, to show the influence that education previous to university has in young people's future active life.

(*) Universidad de La Laguna.

Fecha de entrada: 14-01-2002 Fecha de aceptación: 30-05-2002

INTRODUCCIÓN

Podríamos afirmar que una sociedad que no crea en los jóvenes, que no los sitúe como protagonistas de excepción de su desarrollo, es una sociedad con pocas perspectivas de futuro; sus actitudes ante el trabajo y la creación de empresas son elementos claves que habrán de ser considerados al realizar cualquier estrategia de intervención que aborde, desde una perspectiva educativa, la transición de la escuela a la vida laboral.

Los estudios que hacen referencia a las actitudes hacia el trabajo y la creación de empresas han adquirido una importancia creciente dentro de los análisis económicos en las últimas décadas del siglo XX, y la educación se ha considerado una variable altamente influyente en dichas actitudes. Las investigaciones sobre dichos temas tuvieron un considerable desarrollo a lo largo de los años setenta; así, autores como Doeringer y Piore (1985), o Thurow (1983) entienden que la educación formal es un recurso de selección que permite buscar trabajadores que posean determinadas actitudes o rasgos de comportamiento.

Este creciente interés, materializado en las líneas de actuación que, recomendadas por la Unión Europea a los Estados miembros, fomentan la iniciativa empresarial, ha dado lugar a que la capacidad emprendedora sea considerada un factor con influencia, porque se ha constatado, por un lado, la importancia que adquieren las capacidades empresariales como parte de los factores que impulsan el crecimiento y desarrollo económico y, por otro, el peso del paro que explica que al encontrarse limitadas las oportunidades de empleo asalariado, los individuos recurran al trabajo por cuenta propia como una salida laboral (Loutfi, 1991).

Llevar a cabo este análisis y establecer consideraciones sobre la perspectiva de los jóvenes en esta etapa de su formación, requiere acercarse al mundo de los adolescentes para observar variables relevantes que nos permitan extraer conclusiones sobre sus ideas y proyección de futuro en el campo del trabajo por cuenta propia y la creación de empresas, y, en general, sobre el mundo laboral.

Para centrar el tema en cuestión desarrollaremos, en el segundo apartado, la estructura del sistema educativo existente hasta la entrada en vigor de la LOGSE, la reordenación actual del sistema educativo y algunas consideraciones sobre este nuevo sistema.

Como estos planteamientos hacen inevitable que realicemos un estudio empírico sobre la motivación empresarial de la población juvenil canaria, describiremos, en el tercer apartado, las hipótesis de partida del trabajo, la población objeto de estudio, las técnicas de selección de la muestra y los instrumentos del análisis. En el cuarto apartado procederemos a la verificación de las hipótesis. Por último, se recogen algunas consideraciones que, desde el punto de vista de la política educativa, se desprenden del análisis efectuado.

ACCIONES EN MATERIA DE EDUCACIÓN: LGE y LOGSE

Los rápidos cambios que en la actualidad se observan en los procesos culturales y productivos requieren de una formación que se prolongue en el tiempo, capaz de adaptarse a las nuevas situaciones convirtiéndose en un proceso de educación permanente; la educación y la formación adquieren así una dimensión más completa al realizarse simultáneamente con la actividad laboral.

Los cambios tecnológicos, económicos y organizativos de las empresas, motivados por la globalización de las economías, sitúan entre los instrumentos destacados en la lucha contra el desempleo a la formación permanente. Por un

lado, la nueva tecnología exige un trabajador más cualificado que pueda atenuar, a corto plazo, el problema del paro y obtenga el máximo beneficio de la nueva tecnología utilizada; por otro lado, el Estado puede jugar un papel activo al permitir y ayudar, mediante la formación del capital humano, entre otras medidas, a la destrucción y creación de nuevas actividades y empleos (Caravaca Domínguez, 1997).

En España los indicadores significativos del cambio en materia de educación se centran fundamentalmente en las reformas legislativas plasmadas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que ponen de manifiesto la relación de los objetivos en educación y formación con las directrices renovadoras en esta materia recomendadas desde la Unión Europea, esto es, mejora de la calidad de la enseñanza, de la posición y consideración social de la formación profesional, mayor conexión entre la escuela y la empresa, y aumento de los recursos económicos destinados a la enseñanza, entre otros objetivos.

Sin embargo, hasta la entrada en vigor de la LOGSE, el sistema educativo estaba regulado por la Ley General de Educación[1] (LGE) de 1970, el cual presentaba una serie de insuficiencias que debían ser subsanadas, entre las que han de destacarse:

- La carencia de una configuración educativa en el tramo previo al de la escolaridad obligatoria (educación infantil).
- El desfase entre la conclusión de la enseñanza obligatoria y la edad mínima laboral.
- La doble titulación al finalizar la Educación General Básica (EGB).
- La Formación Profesional (FP) como vía secundaria y desvinculada del mundo laboral.
- El diseño propedéutico del Bachillerato orientado a la Universidad.

Por estas razones, el sistema educativo se sometió a un proceso de reforma, que se inició en 1983, con la aplicación de un programa experimental de enseñanzas medias en determinados centros educativos, y que sirvió de base para la realización de la LOGSE, aprobada en 1990 y aplicada en 1992, y cuya culminación se ha realizado en el curso 2001-02.

Hasta ese momento la Enseñanza Secundaria, ordenada por la LGE, estaba dividida en dos niveles: la enseñanza de Formación General o Bachillerato y la Enseñanza Específica o Formación Profesional.

Al finalizar la EGB y superar todos los cursos se obtenía el título de Graduado Escolar; cuando el alumno/a no conseguía superar dichos cursos se le entregaba el Certificado de Escolaridad, que habilitaba para el ingreso en los centros de FP, mientras que el título de Graduado Escolar permitía, además, el acceso directo al Bachillerato.

La LGE estructuró la FP en tres grados que en la realidad se convirtieron en dos: Formación Profesional de grado I (FPI), que daba lugar al título de Técnico Auxiliar y Formación Profesional de grado II (FPII), con la que se obtenía el título de Técnico Especialista. La Formación Profesional de grado III (FPIII) no se desarrolló.

Como señalamos anteriormente, el Bachillerato se cursaba al finalizar la EGB, siendo necesario estar en posesión del título de Graduado Escolar o Técnico Auxiliar. El Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y el Curso de Orientación

(1) BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970.

Universitaria (COU) tenían una doble finalidad. Por un lado, preparaban a los alumnos para proseguir estudios superiores o FPII, por otro, encauzaba a los alumnos «hacia la vida».

Esta estructura del sistema educativo acentuó las diferencias socioeconómicas en los jóvenes, entre otras razones porque, habitualmente, el alumno que accedía a FP, no sólo contaba con un historial académico deficiente en la mayoría de los casos, sino también con un nivel cultural propio y familiar bajo.

La LOGSE[2] da forma jurídica a las propuestas del «Libro Blanco sobre Crecimiento, Competitividad y Empleo» de 1993 (Comisión de las Comunidades Europeas, 1993), siendo un instrumento esencial para el desarrollo de la reforma de la enseñanza. El Libro Blanco constituye una reflexión sobre todas aquellas decisiones que, tanto a nivel nacional como comunitario, se deben adoptar para el desarrollo de las economías europeas y, así, conseguir una economía competitiva a nivel internacional que favorezca la creación de puestos de trabajo. Dicha competitividad estaría determinada, entre otros elementos, por la calidad de la educación y la formación; al mismo tiempo, la Comisión de las Comunidades Europeas recomienda que los poderes públicos concedan la misma prioridad, en sus políticas, a la inversión inmaterial (formación, investigación, servicios) que a la material, para conseguir «un crecimiento duradero, generador de empleo y que permitirá economizar recursos».

Dentro de esta nueva ley (LOGSE), el sistema educativo comprende Enseñanzas de Régimen General y Enseñanzas de Régimen Especial (estudios artísticos e idiomas). Debido al contenido de este trabajo nos centraremos en el primer grupo.

Los objetivos de la LOGSE, relacionados con la Enseñanza de Régimen General, se concretan en cuatro puntos:

- La prestación a todos los españoles de una Enseñanza Secundaria.
- La ampliación de la Educación Básica hasta los 16 años, obligatoria y gratuita, que se adecua a la edad mínima legal de incorporación al mercado de trabajo.
- La reforma de la FP y la mejora de su calidad de enseñanza.
- La reordenación del sistema educativo en las siguientes etapas:
  - Educación Infantil, hasta los 6 años, estructurada en dos ciclos de 0 a 3 años y de 3 a 6 años.
  - Educación Primaria, de 6 a 12 años, organizada en tres ciclos de dos años académicos cada uno.
  - Educación Secundaria, que engloba:
    - La Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), de 12 a 16 años, dividida en dos ciclos, de dos años cada uno, y que completa la enseñanza básica.
    - El Bachillerato, estructurado en dos cursos académicos, a partir de los 16 años, capacitará para acceder a la formación profesional de grado superior y/o a los estudios universitarios.
    - La Formación Profesional de grado medio, a partir de los 16 años, preparará a los alumnos para su inserción en el mercado de trabajo, no obstante, para aquellas personas que deseen proseguir sus estudios se establecerán convalidaciones entre las enseñanzas cursadas y las de Bachillerato.

(2) BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990.

– Formación Profesional de grado superior.
– Educación Universitaria.

La LOGSE garantiza un período formativo obligatorio de diez años que abarca desde los 6 hasta los 16 años, esto es, la Educación Primaria y la ESO. En este período de tiempo se intentará desarrollar en los alumnos/as:

- La autonomía personal para poder operar en su propio medio.
- La adquisición de aprendizajes básicos.
- La preparación para la vida activa o para acceder a una educación superior en la formación profesional de grado medio o el bachillerato.
- Los elementos básicos de la cultura.
- La formación para asumir sus deberes y ejercer sus derechos como ciudadanos.

El Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre[3], establece las enseñanzas mínimas de las cuatro modalidades de Bachillerato: Artes, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, y Tecnología. El Bachillerato tendrá la función de preparar para la vida activa o para proseguir los estudios en formación profesional de grado superior o universitario.

Hemos de señalar que en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales se incluyen dos materias de carácter económico. En el primer curso, dentro de la opción de Ciencias Sociales, se encuentra la asignatura de Economía, cuyo objetivo fundamental es analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en él, además, pretende que los alumnos y alumnas adquieran capacidades relacionales y de comunicación, y habilidades sociales de integración en grupos que les permitan desarrollar capacidades que favorezcan la transición a la vida activa. En el segundo curso, dentro de la misma opción, la asignatura de Economía y Organización de Empresas pretende abarcar, tanto el análisis interno de la empresa, como el de sus relaciones con el entorno; el objeto de estudio de esta asignatura es la empresa como realidad fundamental de la estructura socioeconómica contemporánea y se centra, básicamente, en aportar conocimientos y habilidades profesionales que capaciten a los alumnos y alumnas para su integración en el mundo laboral.

Partiendo de estos objetivos, el sistema educativo contemplado en la LOGSE merece, a nuestro entender, algunas mejoras orientadas al fomento de la iniciativa empresarial.

- Con relación a los objetivos anteriores, hemos de anotar su carácter excesivamente general, así como la dificultad de alcanzarlos en los jóvenes de estas edades, sobre todo, si tenemos en cuenta que las asignaturas mencionadas se estudian en un único curso escolar, consecuentemente se echa en falta una definición más precisa de los objetivos y los programas y una revisión de los planteamientos generales de la enseñanza en ambas materias.
- Por otra parte, sería conveniente considerar la posibilidad de estimular el espíritu empresarial en la enseñanza reglada a través de estas asignaturas, tomando conciencia de la realidad empresarial y teniendo una visión globalizada del mundo de la empresa.
- Además, se habría de introducir al alumno en el conocimiento de

(3) BOE núm. 147, de 21 de octubre de 1992.

técnicas utilizadas en la administración y gestión de organizaciones empresariales, sin caer en una excesiva especialización.

- Por último, se habría de proporcionar una enseñanza polivalente que permitiera al alumno adquirir capacidad de adaptación para afrontar los posibles cambios en el mundo del trabajo y las innovaciones que se produzcan en las formas de organización.

En cuanto a la Formación Profesional se observa una profunda transformación encaminada a revalorizarla. Además de la FP de base, adquirida por los alumnos en la Educación Secundaria, la FP específica se organiza en ciclos formativos de grado medio y grado superior, de duración variable, constituidos por áreas de conocimiento teórico-prácticas relacionadas con los diversos campos profesionales. La FP específica tiene por objeto facilitar la incorporación de los jóvenes a la vida activa, y atender las demandas de cualificación del sistema productivo.

Para acceder a la FP de grado medio es necesario haber completado la educación básica y, por tanto, estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria, idéntico requisito será el que permita el acceso al Bachillerato con lo cual desaparece la doble titulación. No obstante, se podrá realizar la FP específica sin cumplir los requisitos académicos establecidos, si se demuestra, a través de una prueba regulada por las Administraciones Educativas, tener la preparación suficiente para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas. Para acceder por esta vía a los ciclos formativos de grado superior se han de tener cumplidos los 20 años; si no fuera así se ha de poseer el título de Bachillerato.

Si analizamos la estructura de la FP específica, podemos observar que se podrían introducir algunos cambios que hicieran al sistema más flexible:

- El acceso a los ciclos formativos mediante una prueba es una de las modificaciones que favorecen a este tipo de estudios, sin embargo, no parece que se tenga en cuenta la experiencia laboral que pueda haber adquirido la persona que desee acceder a dichos estudios desde el mundo del trabajo.
- La formación práctica en las empresas ha de estar regulada de tal forma que no pueda ser utilizada por parte de los empresarios como mano de obra barata.
- El título de Técnico Superior, obtenido al finalizar un ciclo formativo superior, permite el acceso directo a la Universidad lo cual parece incumplir el principio de equidad en el acceso a los estudios superiores, ya que los alumnos que estudian el Bachillerato han de pasar una prueba de acceso que, unida a las calificaciones obtenidas en dicho Bachillerato, valorará los conocimientos y la madurez de los alumnos.
- No existe conexión directa entre los ciclos formativos de grado medio y grado superior, al establecerse el acceso al ciclo de grado superior tras superar el Bachillerato.
- No se observa en los objetivos generales ninguna acción global que fomente el espíritu empresarial y, en concreto, el autoempleo en los alumnos que acceden a los ciclos formativos.

Los problemas actuales de la «educación» demandan una redefinición de sus objetivos y, aunque depende de múltiples factores, incide, de forma especial, la interacción entre los alumnos y el profesor alrededor de los contenidos, y la metodología que orienta el proceso de construcción de las capacidades de los educandos.

Las actitudes y valores que se desean transmitir se refieren, tanto a aquellas que se encuentran insertas en los conocimientos de cada área o campo disciplinar, como a las deseables en nuestras relaciones sociales; éstas últimas se transfieren de forma implícita en el cómo se trasmiten los contenidos y en las formas de interacción en clase.

Las actitudes, valores y hábitos no están elaborados previamente, se construyen cooperativamente en el proceso de planificación de la acción docente, y han de ser la expresión de un trabajo conjunto entre el centro educativo, los profesores, los alumnos y sus familias, para que, una vez acordados, puedan llegar a vivirse en el centro, el aula y la familia y, en definitiva, en la sociedad en general.

Entre los aspectos positivos, se ha de señalar que la LOGSE pone de manifiesto que el fin de la enseñanza es transmitir información y conocimiento que permita formar el sentido personal y moral en los jóvenes, generar actitudes y hábitos individuales y colectivos, y desarrollar aptitudes en los adolescentes que, en un futuro, servirán para su incorporación al mundo laboral. Además, en el artículo 2 del título preliminar de la LOGSE, se especifica que el nuevo sistema educativo, no sólo se interesa porque los alumnos, al salir de la escuela, sean capaces de «aprender a aprender» a lo largo de su vida, y desarrollen capacidades creativas y espíritu crítico, sino que, además, facilitará la incorporación de las personas adultas a las diferentes enseñanzas.

Desde esta perspectiva, el sistema educativo puede influir en el desarrollo de la iniciativa empresarial. Sin embargo, fomentar el espíritu de empresa exige una doble estrategia. Por un lado, se precisan medidas que animen a los jóvenes a emprender, dotándoles de una formación y una cualificación que les ayude a potenciar sus actitudes para conseguir las metas deseadas; esto entraña reformas en los sistemas de educación y formación. Por otro lado, se hace necesaria la creación de un entorno favorable a la generación, crecimiento y transmisión de empresas.

ESTUDIO EMPÍRICO: OBJETIVOS, HIPÓTESIS, POBLACIÓN Y MUESTRA

En este apartado se detalla el estudio empírico realizado a la población juvenil de la provincia de Santa Cruz de Tenerife, mediante la explicación de los objetivos y las hipótesis del análisis, la descripción de la población y de la muestra, y la selección del número de alumnos encuestados que constituyen dicha muestra.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO E HIPÓTESIS DE PARTIDA

El relativamente bajo nivel educativo, el reducido tamaño de las empresas, la especialización productiva en actividades del sector servicios y la escasa articulación del mercado interior determinan una baja receptividad hacia la innovación en las empresas canarias. Esta escasa actividad innovadora puede ser uno de los motivos que limite considerablemente el empleo estable, la adaptación formativa y el uso de las tecnologías y métodos avanzados de gestión.

Según el DIRCE[4], en 1999, la microempresa representa en Canarias el 94% del total de empresas, y se estima que genera el 43% del total del empleo. Existe un importante número de trabajadores autónomos, el 47% de las empresas no agrarias carece de asalariados y, de las que poseen

(4) Directorio Central de Empresas elaborado por el INE.

empleados, el 46% tiene menos de diez trabajadores. Estos datos configuran una estructura empresarial en el archipiélago constituida por pequeñas empresas de carácter familiar con estrategias a corto plazo. Esta situación explica, en parte, que no se preste la atención precisa, tanto a la formación de directivos como de empleados, y que se aprecien debilidades en la formación para la innovación del tejido productivo.

Los rasgos más sobresalientes de las empresas y los empresarios canarios son[5]:

- El individualismo empresarial, que provoca poca predisposición a cooperar con otras empresas y/o a fusionarse.
- Las lagunas formativas y el escaso nivel de formación, en general, que se observa en el manejo deficitario de los recursos internos y de los sistemas de información y comunicación, con lo cual el éxito depende, en mayor medida, de la capacidad y eficacia del empresario.
- La pequeña dimensión de la empresa y el carácter familiar de la misma conducen a que empresario y propietario sean la misma persona, la cual asume riesgos individuales, patrimoniales y profesionales, y ejerce un control estricto sobre la empresa.
- Falta de espíritu emprendedor y escasa actitud innovadora.

En resumen, la pequeña dimensión de las empresas canarias y su escasa predisposición a la introducción de innovaciones, la estructura productiva fuertemente concentrada en el sector terciario, la existencia de una alta tasa de desempleo, el bajo nivel de cualificación de la población activa que provoca desajustes al encontrarse con los sectores con mayor potencial de crecimiento y la problemática de un sistema educativo que no es muy favorable a la actividad empresarial ni proporciona toda la formación que sería necesaria para llevar a cabo una gestión empresarial propicia, son problemas que se han de tener en cuenta a la hora de establecer objetivos prioritarios.

Por estos motivos, teniendo en cuenta que un activo importante de la Comunidad Autónoma de Canarias es la elevada tasa de población joven y que su aprovechamiento está vinculado a la mejora de las cualificaciones profesionales y a la promoción del espíritu emprendedor, reforzar y potenciar la educación y la formación profesional, y fomentar el espíritu empresarial de este colectivo se convierten en objetivos de máxima importancia para conseguir la integración laboral de los jóvenes y, en definitiva, el desarrollo de esta región.

Partiendo de estas premisas, el trabajo realizado en esta investigación empírica se ha llevado a cabo con un doble objetivo. Por un lado, desarrollar el análisis de las respuestas dadas por los alumnos a las preguntas planteadas en el cuestionario, las cuales se han dirigido, fundamentalmente, a la investigación de las actitudes de los jóvenes hacia el trabajo y la creación de empresas. Por otro lado, establecer los cimientos para posteriores estudios centrados en los jóvenes, estrato de población que habría de tenerse en cuenta para fomentar su contribución activa en la sociedad y potenciar su espíritu de iniciativa, de creatividad y de empresa. Se pretende, pues, llamar la atención sobre la importancia de este colectivo, los adolescentes, como potenciales creadores y, por tanto,

(5) Para profundizar en el estudio de la economía y la empresa canaria consúltese, entre otros autores, Álvarez Francisco (1978); Medina Hernández (1997); Moreno Becerra (1992); Oreja Rodríguez (1999); Rivero Ceballos (2000); Rodríguez Martín, y Gutiérrez Hernández (1997); Varios Autores (1998).

como agentes que pueden contribuir en un futuro al desarrollo socioeconómico de nuestro entorno.

La hipótesis central del estudio plantea que el centro educativo y el tipo de enseñanza pública (BUP y FP) y privada (BUP) ha condicionado las actitudes de los alumnos hacia el trabajo y el deseo de crear una empresa. Al mismo tiempo, la variable educativa discrimina a favor de los que han recibido mayor y mejor educación, medida, no sólo por la calidad pedagógica y cognoscitiva de lo aprendido, sino también por las características del propio instituto o colegio en el cual se encuentran matriculados. Por tanto, podemos considerar:

Hipótesis 1: Cualquier actuación que se dirija al fomento de actitudes emprendedoras en los jóvenes debe tener en cuenta el conocimiento que los adolescentes posean de la figura del empresario y la influencia del tipo de centro en dicho conocimiento.

Hipótesis 2: La actitud hacia el trabajo depende de los valores transmitidos a los jóvenes; en este sentido, el tipo de centro y la enseñanza impartida en ellos condicionan dichas actitudes.

Hipótesis 3: El deseo de establecerse por cuenta propia y crear una empresa depende del tipo de enseñanza que reciben los jóvenes.

Hipótesis 4: El deseo de crear una empresa o negocio debe ir acompañado de actitudes favorables al acto de emprender, actitudes que se pueden fomentar en el centro educativo y, por tanto, la existencia de dichas actitudes varía según el tipo de centro elegido y el tipo de enseñanza impartida.

Hipótesis 5: Las motivaciones de los adolescentes hacia la creación de empresas y los elementos que, a su juicio, determinan el éxito de la empresa tienen su raíz en aspiraciones relacionadas con la autorrealización personal, las cuales difieren por tipo de centro.

DESCRIPCIÓN Y SELECCIÓN DE LA POBLACIÓN

Para realizar la presente investigación nos hemos centrado en el conjunto de individuos matriculados en 3º de BUP y 1º de FPII, que cursaba estudios durante el curso 1997-98, en la provincia de Santa Cruz de Tenerife[6]. La razón por la que se eligieron estos dos niveles educativos fue que estos alumnos, al finalizar el curso anterior, habían realizado la elección entre las diferentes opciones de BUP y las distintas ramas de FP, hecho que les condicionaba en su futura trayectoria educativa y profesional.

La población a la que fue dirigida la encuesta estaba constituida por 7.685 estudiantes, distribuidos de la siguiente forma: 63% en centros públicos de BUP, 26% en centro públicos de FP y 11% en centro privados de BUP; según la isla de procedencia, los porcentajes fueron: 88% en Tenerife, 9% en La Palma, 2% en La Gomera y 1% en El Hierro. Destaca la circunstancia de que el Bachillerato en Canarias es proporcionado de modo casi exclusivo por el sector público; no hay que olvidar que Canarias es una de las Comunidades Autónomas con mayor porcentaje de alumnos escolarizados en la escuela pública, y menor porcentaje en la privada (Consejo Escolar de Canarias, 1995).

---

(6) Debemos hacer una llamada de atención al hecho de que nuestro sistema educativo se encontraba en esos momentos en un proceso de reforma con la entrada en vigor de la LOGSE, la cual coexistió con la LGE de 1970. Véase BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970, *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* y BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990, *Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.*

Selección de la muestra

La diferencia de población existente en cada una de las islas fue el punto de partida para llevar a cabo la selección de la muestra, atendiendo a los dos tipos de estudios mencionados, BUP y FP, con excepción de Tenerife donde, además, se contempló para BUP la enseñanza privada[7].

El procedimiento de muestreo utilizado fue el Estratificado Proporcional, donde cada uno de los estratos está representado por el tipo de centro e isla. Se comienza realizando un muestreo aleatorio simple para calcular el tamaño de la muestra, y a continuación se procede a efectuar una afijación proporcional, para repartir la muestra de forma proporcional al tamaño de los estratos. Nos pareció que el empleo de este procedimiento posibilitaba la representación de los alumnos en los segmentos de población que se deseaban estudiar (Miquel y otros autores, 1996; Zikmund, 1998).

Una vez elegido el procedimiento de muestreo, se analizó el mapa escolar elaborado por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias para la implantación de la reforma educativa en Canarias, en el cual se contempla la isla como unidad de trabajo y, dentro de ella, se engloban las distintas áreas educativas; éstas a su vez se separaban en zonas, pudiendo configurarse dentro de las zonas dos o más subzonas.

En la subzona se garantiza, al menos, la Educación Infantil, la Educación Primaria, y la ESO. En la zona, además de estas etapas, se oferta Bachillerato. En el área educativa se imparten, pues, todas las etapas no universitarias, además de disponer de una oferta suficiente y variada de ciclos formativos según las características del entorno; por tanto, el área educativa es el elemento de estudio global (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1995).

A continuación, se eligieron los centros de cada una de las áreas, siguiendo el orden del listado facilitado por la Dirección General de Centros; en aquellos casos en los que el centro rehusó colaborar, fue sustituido por otro de características similares hasta completar la muestra. Por otra parte, el mayor número de centros se encuentra concentrado en los municipios de Santa Cruz de Tenerife y La Laguna, debido al tamaño de la población, por ello, el mayor número de alumnos entrevistados corresponden a estas dos localidades.

En cada uno de los centros que formaron parte de la muestra se seleccionaron las aulas al azar, al igual que los alumnos a los que se les administró la encuesta. Este procedimiento se llevó a cabo hasta completar 645 cuestionarios, de los que resultaron nulos seis. La muestra, pues, quedó determinada por 639 alumnos, que abarcan todas las áreas educativas, siendo el error de estimación para el total de la muestra, una vez entrevistados los alumnos, de +/– 3,8%, con un grado de fiabilidad del 95,5%.

La edad de los alumnos encuestados osciló entre los 16 y 23 años, no obstante, el 77% se encontraba dentro de la edad más frecuente en estos niveles (16-17 años), edad mínima necesaria para iniciar la vida laboral. En cuanto al sexo, el 48% eran varones y el 52% mujeres.

ANÁLISIS DE LA MOTIVACIÓN EMPRESARIAL EN LA POBLACIÓN JUVENIL DE LA PROVINCIA DE SANTA CRUZ DE TENERIFE: RESULTADOS POR ESTRATOS

En este apartado se pretende verificar las hipótesis planteadas en el apartado

(7) En las islas menores, esto es, La Palma, La Gomera, y El Hierro, no existían centros privados que impartiesen BUP.

anterior y, por tanto, comprobar el efecto que el tipo de centro produce en las actitudes de los adolescentes hacia el trabajo y la creación de empresas.

En el primer epígrafe, se evaluará el grado de conocimiento que dichos alumnos poseen del empresario y trabajador autónomo, comprobando la influencia del centro educativo y la enseñanza impartida (BUP público y privado, y FP); en el segundo epígrafe, se estudiará la posible influencia de las variables centro educativo y tipo de enseñanza, en las actitudes de los jóvenes adolescentes hacia el trabajo; en el tercer epígrafe, se intentará medir hasta qué punto los alumnos consideran deseable crear una empresa o negocio; y, por último, se pasará a estudiar los motivos que los adolescentes consideran que les impulsarían a fundar una empresa o negocio propio, y los elementos que, según ellos, influyen y, por tanto, son necesarios para triunfar a la hora de crear y mantener una empresa.

Para llevar a cabo el análisis se utilizarán las tablas de contingencia[8]; éstas se emplean para hallar, de forma simultánea, distribuciones de frecuencias de dos variables. Se realizará la prueba de Chi-cuadrado[9], X^2, para comprobar si dichas distribuciones se ajustan a una distribución modelo; en este análisis, al buscar las diferencias entre los estratos de la muestra, interesa comprobar si X^2 posee un nivel de significación menor de 0,05, pues demostraría que la distribución observada no se comporta como la distribución esperada y, por tanto, existirían diferencias importantes entre los estratos analizados.

Conocimiento de la figura del empresario según tipo de centro

Si se desea poner en marcha cualquier actuación cuya finalidad sea formar actitudes positivas hacia el trabajo y fomentar actitudes emprendedoras en los jóvenes, creemos necesario disponer de información que nos indique el grado de conocimiento que estos adolescentes poseen del empresario y trabajador autónomo, y la influencia, en dicho conocimiento, del centro y tipo de enseñanza (BUP/FP), influencia que queda reflejada en las cuestiones planteadas a los alumnos cuyo detalle analizaremos a continuación.

Según podemos observar en el cuadro I, si tomamos en consideración las dos primeras definiciones («persona que crea su propio trabajo y cobra según rendimiento» y «propietario de una empresa o negocio»), el porcentaje de alumnos que responden adecuadamente a la pregunta que solicita una definición de trabajador autónomo es mayor en los institutos públicos de BUP (87%), mientras que el mayor número de respuestas incorrectas provienen, en su mayoría, de los centros de FP y de BUP privado, 20% y 17%, respectivamente.

Si a estas respuestas añadimos la definición «persona que dirige una empresa, toma decisiones y tiene gran dedicación», la única diferencia observable radica en que las respuestas correctas de los centros privados aumentan su porcentaje en dos puntos. Destaca el hecho de que el mayor número de respuestas incorrectas provenga de los centros de FP, ya que es precisamente este tipo de enseñanza el que puede

---

(8) El paquete estadístico utilizado para el tratamiento de los datos ha sido el SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para Windows, versión 9.0.

(9) El *asterisco* que aparece en determinadas variables y factores, en los cuadros que se observarán en todo el capítulo, indica que el test Chi-cuadrado (X^2) es significativo, es decir, que se han encontrado diferencias notables entre los estratos analizados.

CUADRO I

Concepto de trabajador autónomo según tipo de centro (en porcentaje)

DEFINICIÓN DE TRABAJADOR AUTÓNOMO	PÚBLICO BUP	PÚBLICO FP	PRIVADO BUP
Persona que crea su propio trabajo y cobra según rendimiento	78	69	75
Propietario de una empresa o negocio	9	11	6
Persona que dirige una empresa, toma decisiones y tiene gran dedicación	–	0	2
Persona que trabaja para el Estado	0	1	2
Persona que trabaja para otros	4	4	2
Persona que trabaja en su C. Autónoma	2	3	1
Personas con sus propias ideas políticas	–	1	–
NS/NC	7	11	12
Total	100	100	100

X^2 (14, N=639) = 20,487 p≤0,116

permitir a los alumnos de dichos centros una salida profesional por cuenta propia.

Estos resultados nos hacen reflexionar, al mismo tiempo que ponen de manifiesto que el motivo de la salarización, esto es, la búsqueda de un medio de subsistencia, se asocia al trabajo autónomo, mientras que el motivo de realización personal y profesional se relaciona con el trabajo empresarial (Romero López, 1990); por tanto, parece conveniente mejorar el conocimiento de esta figura.

En cuanto a la definición de empresario (véase cuadro II), hay que señalar que los alumnos de FP, con un 83%, responden adecuadamente al concepto, mientras que las respuestas incorrectas provienen, en una mayor parte, de los alumnos que estudian BUP, ya sea un centro público o privado.

CUADRO II

Definición de empresario según tipo de centro (en porcentaje)

DEFINICIÓN DE EMPRESARIO	PÚBLICO BUP	PÚBLICO FP	PRIVADO BUP
Persona que crea una empresa o negocio y gana mucho dinero	53	53	59
Persona que invierte y arriesga su capital	0	1	2
Persona que dirige una empresa y trabaja en equipo	22	29	15
Persona que trabaja en una empresa	17	10	14
Persona con carrera universitaria	1	1	2
NS/NC	7	6	8
Total	100	100	100

X^2 (10, N=639) = 16,268 p≤0,092

Un estudio realizado por Sanz de la Tejada (1988), en el que se analizan los rasgos de la empresa en España, señala que el 72% de los encuestados (personas mayores de 21 años) considera al empresario el dueño de la empresa, porcentaje que supera en más de 13 puntos a los obtenidos por los adolescentes, lo cual podría interpretarse como una consecuencia de la edad de los entrevistados.

Si nos limitamos a aceptar las dos primeras respuestas, observamos una diferencia de 34 puntos entre ambas definiciones en los centros públicos de BUP, 26 puntos, en los de FP, y 20 puntos, en los centros privados, diferencias que, por otra parte, juegan a favor de la figura del trabajador autónomo. Sin embargo, si aceptamos la tercera respuesta que, aunque incompleta hace referencia a una de las funciones que pueden desempeñar ambas figuras, las diferencias no son tan acusadas en los centros de FP.

Aunque al realizar el análisis por tipo de centro el test Chi-cuadrado no presenta resultados significativos, es necesario comentar que si realizamos el estudio individualizado por centro, dicho test es significativo, tanto para el concepto de trabajador autónomo, X^2 (168, N=639) = 219,398 p≤0,05, como para el concepto de empresario, X^2 (120, N=639) = 234,824 p≤0,000, este último concepto con un nivel de confianza del 99,9%, hecho que demuestra que se agudizan las diferencias entre los centros educativos. Así, el 20% de los centros que forma parte de la muestra, responde a las tres primeras definiciones de trabajador autónomo con un porcentaje superior al 90%; el mismo número de centros responde por debajo del 75% a los conceptos considerados correctos. Con respecto al concepto de empresario, el 20% de los centros nos muestra porcentajes superiores al 90% en las definiciones válidas, mientras que el 24% de los centros presenta respuestas correctas por debajo del 50%.

También es necesario señalar que, según el área educativa, X^2 presenta un grado de significatividad muy alto en la definición de empresario X^2 (50, N=639) = 105,986 p≤0,000, destacando con un alto porcentaje de respuestas correctas un área de la isla de La Palma y en otra área de Tenerife, por otra parte, en la definición de trabajador autónomo, aunque X^2 no resulta ser significativa X^2 (70, N=639) = 87,913 p≤0,073, hemos de resaltar que en el área de Tenerife que destacó en el caso anterior ha dado todas sus respuestas dentro de las conceptualizaciones que hemos considerado más cercanas a dicha definición, esto es, los tres primeros conceptos del cuadro II.

En general, en los tres tipos de centros consideran que no es necesaria una carrera universitaria para ser empresario, obteniéndose el porcentaje más elevado en los centros públicos de BUP (véase cuadro III).

CUADRO III

Según tipo de centro ¿Es necesaria una carrera universitaria para ser emprendedor? (en porcentaje)

TÍTULO UNIVERSITARIO	PÚBLICO BUP	PÚBLICO FP	PRIVADO BUP
Sí	17	21	21
No	82	79	79
NS/NC	1	–	–
Total	100	100	100

X^2 (4, N=639) = 5,574 p≤0,233

Collins, Moore y Unwalla (1964), al señalar, entre otras características del empresario, la independencia y la dificultad de mantener relaciones de subordinación con respecto a las autoridades académicas o familiares, explican que dichos rasgos son una de las causas del bajo nivel de educación formal que posee. No obstante, en los últimos años se observa una tendencia a que el nivel educativo de los empresarios sea cada vez mayor.

Por centro educativo, el 16% responde, con un porcentaje inferior al 70%, que no se precisa una carrera universitaria para emprender un negocio o empresa, superando el 90% dicha respuesta en el 20% de los centros. El resultado de X^2 (48, N=639) = 103,580 $p \leq 0,000$ es altamente significativo. La comparación por área educativa también refleja un alto grado de significatividad X^2 (20, N=639) = 45,671 $p \leq 0,001$.

Las respuestas que hacen referencia a las asignaturas que están relacionadas con la actividad del empresario no serán analizadas por tipo de centro, porque BUP y FP no establecen en sus planes de estudios las mismas asignaturas, por tanto, las respuestas no son comparables, salvo en el caso de los centros de BUP; aunque podemos destacar, al observar el cuadro IV, que los alumnos de los tres tipos de centros eligen, de forma mayoritaria, las asignaturas de Matemáticas y Estadística.

En nuestro análisis, en los tres tipos de centros los alumnos consideran que la finalidad última de la empresa es «producir bienes», no obstante, se observan escasas diferencias con la respuesta «crear puestos de trabajo» (véase cuadro VI); además, cabe destacar que los alumnos de los centros de FP valoran, en un porcentaje menor que el resto de los alumnos de los dos tipos de centros de BUP, la opción «enriquecer al empresario».

Aunque no presenta una X^2 significativa, en cuanto realizamos el análisis por centro educativo, la finalidad «producir bienes» supera el 50% de las respuestas en el 12% de los centros encuestados, al mismo tiempo que se comprueba que en el 20% de las respuestas no superan el 30%. El test

CUADRO IV

Asignaturas relacionadas con la actividad del empresario según tipo de centro (en porcentaje)

ASIGNATURAS*	Público BUP	Público FP	Privado BUP
Matemáticas y Estadística	75	29	86
Contabilidad	5	23	2
Prácticas de Oficina y Organización del Trabajo	1	23	–
Ciencias Sociales	10	1	5
Idiomas extranjeros	3	4	2
Lengua y Literatura	2	4	1
Derecho Administrativo	0	5	–
Tecnología	–	2	–
Informática	1	0	1
Cálculo Mercantil	–	1	–
NS/NC	3	8	3
Total	100	100	100

X^2 (20, N=639) = 252,403 $p \leq 0,000$

Chi-cuadrado confirma las diferencias entre centros X^2 (72, N=639) = 115,142 p≤0,001.

Por área educativa, no se perciben diferencias importantes, X^2 (30, N=639) = 38,375 p≤0,140, no obstante, las áreas situadas en las zonas del sur de la isla de Tenerife son las que cuentan con porcentajes más altos en las respuestas «producir bienes» y «enriquecer al empresario» y, por último, en las áreas situadas en las islas de La Gomera y La Palma destacan «crear puestos de trabajo». La creación de puestos de trabajo es considerada en otros estudios (Sanz de la Tejada, 1988), una de las primeras finalidades, tanto de la gran empresa como de la PYME.

Por otra parte, si observamos el cuadro VI, el profesional independiente es considerado un empresario, en porcentajes similares, tanto en BUP público como en FP, presentando los porcentajes inferiores las respuestas de los alumnos de los centros privados de BUP (59%).

Además, el 36% de los centros alcanza porcentajes superiores al 70% al contestar afirmativamente a la pregunta, mientras que el 25% responde a dicha pregunta afirmativamente, pero con un porcentaje inferior al 50%, obteniéndose X^2 (24, N=639) = 57,924 p≤0,001. En cuanto al área educativa, destaca X^2 (10, N=639) = 21,302 p≤0,019 de forma significativa.

Concluimos este epígrafe resaltando el hecho de que, salvo en la pregunta en la que se solicita a los alumnos la elección de la asignatura o asignaturas que tienen mayor relación con la actividad del empresario, el test Chi-cuadrado no confirma una asociación entre tipo de centro y conocimiento del empresario; aunque sí

CUADRO V

Finalidad última de la empresa según tipo de centro (en porcentaje)

FINALIDAD	Público BUP	Público FP	Privado BUP
Producir bienes	38	42	36
Crear puestos de trabajo	34	38	35
Enriquecer al empresario	28	20	29
NS/NC	0	–	–
Total	100	100	100

X^2 (6, N=639) = 6,014 p≤0,422

CUADRO VI

Según tipo de centro ¿un profesional independiente es un empresario? (en porcentaje)

PROFESIONAL INDEPENDIENTE=EMPRESARIO	PÚBLICO BUP	PÚBLICO FP	PRIVADO BUP
Sí	62	63	59
No	38	37	41
Total	100	100	100

X^2 (2, N=639) = 0,533 p≤0,766

se aprecia una asociación entre las variables analizadas cuando estudiamos este bloque de preguntas por centro y área educativa. Por tanto, queda demostrado que el centro y el área educativa influyen en dicho conocimiento, aunque el hecho de pertenecer a BUP o a FP no parece condicionar las respuestas.

Actitudes de los adolescentes frente al trabajo

En este epígrafe ponemos a prueba la hipótesis planteada en el apartado anterior, que hace referencia a las actitudes de los jóvenes hacia el mundo laboral e intentamos demostrar que el centro educativo y el tipo de enseñanza que se imparte son variables determinantes que ejercen influencia en las actitudes de los adolescentes y en su visión del mundo laboral.

Los alumnos de los tres tipos de centros consideran, con porcentajes similares y en el mismo orden, que los factores más valorados por el empresario a la hora de contratar a un nuevo trabajador son «responsabilidad», «formación adecuada al puesto», y «experiencia en realizar trabajos similares» (véase cuadro VII); resulta indicativo los 6 puntos de diferencia que dan a la formación los alumnos de los centros privados sobre los alumnos de FP, así como el hecho de que la iniciativa sea más valorada por los alumnos de FP, 5 puntos por encima de los de BUP, sean tanto de centros públicos como de centros privados. Por otra parte, la preferencia por contratar a jóvenes es situada por los alumnos de BUP por encima de los de FP. Por último, la capacidad de adaptación es especialmente valorada por los alumnos de FP, 2 puntos por encima de los centros de BUP públicos y 4 puntos de los centros privados.

Estas diferencias son indicativas del perfil del alumno de FP, el cual, además, valora de forma diferente la «formación adecuada al puesto» y la «edad (prefieren personas menores de 25 años)», y en menor grado que el resto de los alumnos; al contrario de lo que sucede con la «iniciativa» y la «capacidad para adaptarse a los cambios», que destacan en las respuestas de dichos alumnos, los cuales parecen estar más cercanos a la realidad laboral.

En los centros públicos de BUP sobresalen las respuestas en las que los encuestados consideran que el empresario prefiere contratar hombres, con edad menor de 25 años; en los centros privados de BUP destacan los cuatro primeros factores: «responsabilidad», «formación adecuada al puesto», «experiencia en realizar trabajos similares», y «dedicación», por encima de los demás centros. Por lo que respecta a FP es de señalar que los porcentajes, con respecto a los otros centros, son inferiores en los factores edad y formación.

Estos resultados se aproximan a los obtenidos en un estudio realizado por Díaz Pérez y Cabrera Sánchez (1997), en el que se entrevistaba a las asociaciones empresariales canarias de los sectores de servicios e industria sobre las cualidades personales más valoradas a la hora de la contratación, aunque existen dos diferencias destacadas con este análisis: los representantes de las asociaciones empresariales no asignan un papel relevante a la formación pero, sin embargo, señalan la iniciativa como cualidad más apreciada.

Si agrupamos las respuestas «iniciativa», «capacidad de adaptarse a los cambios», y «capacidad de mando», los porcentajes presentan diferencias acusadas: concretamente, FP con un 16% considera estas actitudes emprendedoras 6 puntos por encima del centro de BUP público (10%) y 9 puntos respecto del centro privado (7%). Si, a su vez, le añadimos las respuestas que toman en consideración la «dedicación», los porcentajes mantienen las diferencias con el centro público de BUP, y reducen un punto las diferencias con el centro privado (19%, 26% y 18%, respectivamente).

CUADRO VII

Actitudes hacia el trabajo según tipo de centro

	PÚBLICO BUP	PÚBLICO FP	PRIVADO BUP
¿Qué factores consideras que el empresario valora más a la hora de contratar un nuevo trabajador?			
Responsabilidad	24	26	27
Formación adecuada al puesto*	24	19	25
Experiencia en realizar trabajos similares	14	13	15
Dedicación	9	10	11
Iniciativa*	5	10	5
Edad (prefieren personas menores de 25 años)*	7	4	7
Capacidad de trabajar en equipo	4	5	4
Capacidad para adaptarse a los cambios*	3	5	1
Sexo (prefieren hombres)	4	2	2
Capacidad de obedecer órdenes	3	3	2
Capacidad de mando	2	1	1
Otros	1	2	0
¿Qué factores justifican que se gane más en un puesto de trabajo?			
Horas de dedicación en la empresa*	21	14	22
Antigüedad*	20	18	13
Rendimiento	16	17	20
Formación académica	13	11	12
Responsabilidad	10	12	10
Nocturnidad*	5	7	3
Riesgo de accidente	5	5	6
Iniciativa*	2	5	3
Creatividad	2	2	4
Capacidad para adaptarse a los cambios	2	2	2
Compañerismo*	1	3	1
Obligación de guardar los secretos de la empresa	2	1	2
Imagen personal*	1	2	1
Otros	0	1	1
¿Qué factores valoras tú más en un trabajo?			
Remuneración o sueldo	30	29	31
Ser un trabajo fijo	30	29	29
Prestigio*	13	20	17
No tener que dar cuenta de tu trabajo ante nadie*	12	8	10
Trabajar pocas horas*	9	7	5
Otros*	4	3	7
No tener responsabilidades*	2	4	1
¿Qué factores influyen en el éxito profesional?			
Ambición	24	22	25
Formación adecuada	22	22	23
Capacidad de trabajo*	19	16	20
Iniciativa	10	13	10
Creatividad e imaginación	9	8	7
Influencias	8	5	8
Imagen personal*	4	6	2
Capacidad para adaptarse a los cambios*	3	6	3
Edad (tener más de 30 años)	1	1	1
Otros	0	1	1

La cuestión relativa a los factores que justifican que se gane más en un puesto de trabajo nos ofrece respuestas significativas, siendo de reseñar que las «horas de dedicación en la empresa» se valoran por parte de los alumnos de los centros privados y públicos de BUP con diferencias respecto a los alumnos de FP. Además, el factor «antigüedad» es valorado menos por el alumno del centro privado de BUP respecto del alumno de centros públicos, ya sea en BUP o FP.

Concretamente, los porcentajes más altos en FP corresponden a los factores «responsabilidad», «nocturnidad», «iniciativa», «compañerismo», e «imagen personal». En los centros privados, los porcentajes más altos se observan en «horas de dedicación a la empresa», «rendimiento», y «creatividad»; mientras que en los centros públicos de BUP destaca la «antigüedad».

Los porcentajes acumulados de «horas de dedicación a la empresa«, «iniciativa», «creatividad», y «capacidad de adaptarse a los cambios», nos indican que los alumnos de centros privados (31%) valoran factores relacionados con el carácter emprendedor como elementos justificativos de un mayor sueldo o salario y lo hacen 4 puntos por encima de los centros públicos de BUP, y 8 puntos respecto de FP.

Los factores que el alumno valora más en un trabajo son respondidos prácticamente en el mismo orden y porcentaje cuando se refiere a «remuneración» y «ser un trabajo fijo»; para el resto de los factores, las diferencias son significativas respecto a aquellos que hacen referencia al «prestigio», cuyo porcentaje en los centros de FP se encuentra 3 puntos por encima de los centros privados y 7 respecto de los centros públicos de BUP; y al factor que incide en «no tener responsabilidades», 2 puntos por encima del centro público de BUP y 3 del privado. En el instituto público de BUP sobresalen los factores que hacen mención a «trabajar pocas horas» y «no tener que dar cuenta de tu trabajo a nadie». Estas respuestas coinciden con los análisis sobre la juventud realizados por Torregrosa (1989) y Ruiz Quintanilla (1989).

Si tenemos en cuenta los resultados de los factores «prestigio» y «no tener que dar cuenta de tu trabajo ante nadie», observamos que las diferencias no son tan acentuadas como en casos anteriores en los que se han agrupado características emprendedoras, correspondiendo el 25% a los centros públicos de BUP, el 28% a los de FP y el 27% a los privados; no obstante, los resultados ponen de manifiesto que los alumnos de los centros públicos de BUP consideran menos importantes estas actitudes.

Por último, los factores que influyen en el éxito profesional coinciden en los tres tipos de centros, éstos son, «ambición», «formación adecuada» y «capacidad de trabajo», con porcentajes superiores en los centros privados. En los centros de FP son de señalar los porcentajes correspondientes a «iniciativa», «imagen personal» y «capacidad de adaptación».

Además, hemos de subrayar que, al sumar los porcentajes relativos a «ambición», «iniciativa», «creatividad e imaginación» y «capacidad para adaptarse a los cambios», se observan diferencias entre los tres centros: el centro de FP aparece con 3 puntos por encima de los centros públicos de BUP, y a 4 puntos de los centros privados.

En un intento de determinar la existencia de una asociación entre el tipo de centro y las actitudes hacia el trabajo, se aprecia que, de las 43 variables relacionadas con el tipo de centro, 18 dan resultados significativos, las cuales representan el 42% de las variables. Si el test Chi-cuadrado se aplica a la variable centro educativo, el 65% de las variables muestra una asociación clara, pues 28 variables de 43 poseen una X^2 significativa, mientras que los resultados significativos, por área educativa, son

19, lo que supone el 44% de las actitudes analizadas.

En definitiva, si observamos los resultados por tipo de enseñanza, centro y área educativa, podemos concluir que las actitudes de los adolescentes encuestados hacia el trabajo se ven afectadas por el centro educativo, fundamentalmente.

Deseo de crear una empresa

Aunque somos conscientes de que el estudio sobre la vocación empresarial requiere un análisis que aproxime las múltiples disciplinas que pueden influir en la misma, el presente epígrafe tiene por objeto contrastar la influencia de la variable tipo de centro en las actitudes de los jóvenes hacia la creación de empresas.

Así, podemos comprobar, en el cuadro VIII, que, en todos los centros, prefieren el trabajo por cuenta propia, siendo el porcentaje en el centro público de BUP más elevado (74%), 7 puntos de diferencia con respecto a las respuestas de los alumnos de los institutos de FP, y 6 puntos de los centros privados. Además, los alumnos prefieren trabajar cobrando un sueldo según rendimiento, sobre todo, en los centros privados (77%).

En todos los centros los alumnos prefieren trabajar en una empresa privada, aunque existen grandes diferencias, puesto que en los centros privados el porcentaje (70%), con respecto a los centros de FP y BUP público, es superior, apreciándose una variación de 12 y 7 puntos, respectivamente. Estos resultados llaman la atención, si tenemos en cuenta que las

CUADRO VIII

Actitudes hacia la creación de empresas según tipo de centro

	PÚBLICO BUP	PÚBLICO FP	PRIVADO BUP
En el futuro, te gustaría trabajar:			
Por cuenta propia (creando tu propio negocio)	74	67	68
Por cuenta ajena (trabajando para otro)	26	33	32
Te gustaría recibir:			
Un sueldo fijo	28	25	23
Un sueldo que aumente con tu rendimiento	72	75	77
¿Qué prefieres, ser funcionario (trabajar para el Estado) o trabajar en una empresa privada?			
Ser funcionario	37	42	30
Trabajar en una empresa privada	63	58	70
¿Crearías una empresa si tuvieras medios para ello?			
Sí	89	87	82
No	10	13	18
NS/NC	1	0	–

Trabajo por cuenta propia o por cuenta ajena $X^2(2, N=639) = 3,089$ $p \leq 0,213$
Sueldo fijo o según rendimiento X^2 $(2, N=639) = 1,217$ $p \leq 0,544$
Funcionario o trabajo en empresa privada X^2 $(2, N=639) = 5,046$ $p \leq 0,80$
Crearías una empresa X^2 $(4, N=639) = 6,648$ $p \leq 0,156$

actitudes hacia el trabajo, propias del espíritu emprendedor, fueron más valoradas por los alumnos de centros de FP.

También, hemos de señalar que todos los alumnos manifiestan estar dispuestos a crear una empresa, en porcentajes muy elevados, obteniéndose en los centros privados el dato más bajo (82%).

No parece confirmarse la existencia de una asociación clara entre el tipo de centro y el deseo de crear una empresa ya que el test Chi-cuadrado no alcanza probabilidades con un alto grado de significatividad. Sin embargo, el análisis por centro educativo nos indica asociación entre las variables estudiadas, siendo los resultados de la X^2 en las cuatro preguntas referidas a las actitudes hacia la creación de empresas los siguientes X^2 (24, N=639) = 52,706 p≤0,001; X^2 (24, N=639) = 34,539 p≤0,076; X^2 (24, N=639) = 52,811 p≤0,001; X^2 (48, N=639) = 101,958 p≤0,000.

Por otro lado, el área educativa también confirma, a través de los resultados de X^2, la influencia de la misma en dichas actitudes X^2 (10, N=639) = 35,448 p≤0,000; X^2 (10, N=639) = 15,428 p≤0,117; X^2 (10, N=639) = 23,919 p≤0,008; X^2 (10, N=639) = 31,173 p≤0,053.

Motivos para fundar una empresa y elementos necesarios para triunfar en la creación de empresas

Las motivaciones de los jóvenes hacia la creación de empresas y los elementos que determinan el éxito de la empresa están relacionadas con aquellos deseos que hacen referencia a la autorrealización personal. En este epígrafe analizaremos dichos motivos, en razón del tipo de centro.

Si nos centramos en los motivos que los alumnos han elegido para crear una empresa podemos observar en el cuadro IX que los tres factores más valorados son «ser independiente en el trabajo», «ganar mucho dinero» y «aprovechar los conocimientos», aunque no en el mismo orden, ya que en el centro público de BUP se antepone «ganar mucho dinero» al factor referente al aprovechamiento de los conocimientos. El motivo de independencia se ve reforzado con las contestaciones de los alumnos que desean ser su propio jefe (35%, 33%, y 32% en cada tipo de centro, respectivamente).

En los centros privados destaca el deseo de «ayudar a los familiares», y los centros de FP muestran el deseo de «crear cosas nuevas» o el «gusto por el riesgo y la aventura». En relación con este tema, estudios realizados por Rubio López, Cordón Pozo y Agote Martín (1999), en los cuales se analizan los motivos que, alumnos de la Universidad, alegan para crear una empresa, se pone evidencia que la principal razón que los llevaría a crear una empresa o negocio es la posibilidad de poner en marcha ideas propias, encontrar un empleo y conseguir independencia económica.

Los alumnos de los centros de FP son los que valoran, en mayor porcentaje, «ser el propio jefe». Esta respuesta coincide con los resultados de un estudio realizado por Walstad y Kourilsky (1998), en Estados Unidos, en el que se comparaba el grado de deseo por crear una empresa y las actitudes hacia la creación de empresas de las personas de raza negra y blanca, pues en nuestro caso se ha situado como primer motivo «ser el propio jefe» siendo otros motivos mencionados en este análisis, «crear algo para la familia», «ganar mucho dinero«, «poder usar las habilidades» y «superar desafíos».

Por último, los elementos que los alumnos encuestados consideran necesarios para triunfar a la hora de crear una empresa coinciden en los centros de BUP, tanto públicos como privados, al elegir «la capacidad del empresario para reunir y dirigir un buen grupo de personas» en primer lugar (aunque con 10 y 9 puntos de

CUADRO IX

Motivos para fundar una empresa propia y elementos necesarios para triunfar según tipo de centro

	PÚBLICO BUP	PÚBLICO FP	PRIVADO BUP
Motivos por los que crearías una empresa:			
Ser independiente en tu trabajo	22	19	20
Aprovechar los conocimientos adquiridos en la escuela, instituto o universidad	16	18	17
Tener la posibilidad de ganar mucho dinero*	18	14	16
Ser tu propio jefe	13	14	12
Poner a prueba tus habilidades o destrezas	10	12	11
Poder ayudar a tus familiares	9	8	10
Te gusta crear cosas nuevas	8	9	7
Te gusta el riesgo, la aventura*	3	5	4
Otros*	1	1	3
¿Qué elementos son necesarios para triunfar a la hora de crear una empresa?			
La capacidad del empresario para reunir y dirigir un buen grupo de personas*	26	27	36
La empresa se dedica a una actividad rentable	22	20	19
La capacidad del empresario para ejercer una influencia sobre el entorno	20	22	17
Las cualidades del empresario que revelan una disposición interior	15	16	14
La experiencia en la realización de las actividades empresariales	9	9	8
El nivel de estudios que se adquiere en la escuela, instituto o universidad	8	5	5
Otros	1	3	3

diferencia respecto de los centros de BUP público y FP, respectivamente), y, en segundo lugar, que «la empresa se dedique a una actividad rentable». El primer elemento también fue colocado en primer lugar en los centros de FP, pero el segundo lugar fue asignado en este último tipo de centros a «la capacidad del empresario para ejercer su influencia sobre el entorno». Además, hemos de resaltar que, en los centros de FP, se destacan las cualidades del empresario por encima de los otros dos tipos de centros, aunque con escasas diferencias, mientras que en los centros públicos dedicados a la enseñanza de BUP, se considera el nivel de estudios tres puntos por encima del resto de centros.

Si agrupamos las respuestas que valoran las capacidades y cualidades del empresario, podemos comprobar que el centro privado presenta el porcentaje más alto (67%), respecto de los centros públicos (61% en los centros de BUP y 65% en los centros de FP).

Los resultados del análisis de la X^2 revelan que 4 de las 16 variables (25%)

poseen una asociación con el tipo de centro, sin embargo, si el análisis se realiza por centro educativo la asociación abarca a 9 variables (56%). El área educativa, en esta ocasión, parece no tener una influencia importante, ya que sólo 3 de las 16 variables son significativas (19%).

A MODO DE SÍNTESIS

Concluimos el análisis de los resultados destacando los aspectos más relevantes del mismo.

En primer lugar, el estudio por centro y área educativa del *conocimiento de la figura del trabajador autónomo y del empresario presenta un alto grado de significatividad,* destacando las respuestas de los alumnos encuestados en una de las áreas de la isla de Tenerife, en la que además coincide en poseer los porcentajes más bajos de las respuestas que afirman que el profesional independiente es un empresario. Por otra parte, sin observarse diferencias notables por tipo de centro, el hecho de poseer *una carrera universitaria no parece ser considerado un requisito indispensable para ser emprendedor.* Sin embargo, por centro y área educativa los resultados presentan una X^2 significativa, siendo las respuestas dadas por los alumnos del área de la isla de El Hierro y de la zona norte de Tenerife los que han contestado con un porcentaje más alto favorablemente a este hecho.

En segundo lugar, las *diferencias en las actitudes hacia el trabajo,* según tipo de centro, son *acusadas,* aumentando cuando se analizan los centros educativos individualmente. Las que presentan una X^2 significativa son, para los centros de FP, «iniciativa», «capacidad para adaptarse a los cambios», «nocturnidad», «compañerismo», «imagen personal», «prestigio» y «no tener responsabilidades»; para los centros privados de BUP, «formación adecuada al puesto», «horas de dedicación en la empresa» y «capacidad de trabajo»; y, por último, para los centros públicos de BUP, «antigüedad» y «trabajar pocas horas».

En tercer lugar, *las respuestas superan el 50% en las actitudes favorables al trabajo por cuenta propia* (deseo de trabajar por cuenta propia, de recibir un sueldo en función del rendimiento, de trabajar en una empresa privada, y de crear una empresa). No se detectan diferencias significativas por razón de tipo de centro, sin embargo, son relevantes los resultados por centro y área educativa, ya que se aprecia que en los centros situados en una área del norte de Tenerife y en las áreas de la isla La Palma los alumnos poseen actitudes favorables a la iniciativa empresarial.

En cuarto lugar, el análisis de los *motivos* que los alumnos entrevistados aducen *para fundar una empresa* y los *elementos necesarios para triunfar,* nos permite afirmar que las diferencias más acusadas en cuanto a los motivos de la creación de una empresa son los siguientes: en los centros de FP figura como principal motivo «te gusta el riesgo, la aventura» (esta respuesta obtuvo mayor porcentaje en dos áreas educativas de la isla de Tenerife); en los centros públicos de BUP, «para tener la posibilidad de ganar mucho dinero»; por último, en los centros privados de BUP, no se observan motivos con un alto grado de significatividad. En cuanto a los elementos necesarios para triunfar, «la capacidad del empresario para reunir y dirigir un buen grupo de personas» es la única respuesta donde X^2 ha resultado significativa, apareciendo el porcentaje más elevado en los centros privados de BUP.

En resumen, las diferencias más importantes se han encontrado entre los distintos centros educativos, lo cual parece confirmar la hipótesis central de esta tesis: *el centro educativo condiciona las actitudes de los alumnos hacia el trabajo y el deseo de crear una empresa.*

Estos resultados nos permiten realizar una serie de reflexiones.

- La decisión que ha de tomar el adolescente influirá en su futuro y depende, no sólo de su propia capacidad intelectual que le permite proseguir los estudios, sino también de la información laboral y social a la que pueda tener acceso, y de las posibilidades económicas que posea. Por ello, es necesario diseñar una estrategia que tenga en cuenta que:
  - La orientación profesional y las tutorías requieren personas informadas y capacitadas que resuelvan las dudas de los adolescentes sobre el futuro incierto que se les avecina.
  - La información sobre opciones de las salidas profesionales que el adolescente puede elegir se ha de extender a los padres de los alumnos, puesto que su influencia es considerable en estas edades, al mismo tiempo que se ha de insistir en el hecho de que la Universidad no es la única solución para enfrentarse al mundo laboral.
  - Es importante no cerrar itinerarios, que el sistema educativo sea abierto y flexible, de tal manera que los alumnos que, en un momento determinado, no deseen proseguir sus estudios, años más tarde puedan acceder sin limitaciones a cualquier nivel educativo; además, deben existir vías de comunicación que puedan permitir el acceso de un ciclo formativo medio a otro superior, y convalidaciones que flexibilicen el sistema educativo.
- Si se desea fomentar el espíritu emprendedor en los adolescentes, como así parece desprenderse de las acciones puestas en marcha a nivel comunitario, nacional y regional, será conveniente empezar por mejorar el conocimiento de la figura del empresario y del trabajador autónomo desde la ESO, informando, como primer paso para favorecer la creación de empresas, de las posibilidades que el autoempleo permite. Para conseguir esta mejora en la planificación educativa se han de tener en cuenta los siguientes puntos:
  - Se han de introducir nuevos contenidos en los programas escolares de la ESO que, al mismo tiempo, sean sencillos, flexibles y expliquen los conceptos básicos relacionados con el mundo del trabajo y que no se limiten a estudiar las causas y los efectos de diversos problemas económicos y sociales, sino que intenten involucrar a los alumnos en la búsqueda de soluciones.
  - Se han de elaborar currículos modernos, adaptados a las demandas del mercado e impartidos por profesores preparados e incentivados vocacionalmente, profesores que realicen su trabajo coordinados, unidos ante la tarea, con mentalidad abierta y flexible, ya que en estas edades de la adolescencia el docente ha de cuidar, no sólo el contenido, sino también, la forma en la que lleva a cabo su labor en el aula, esto es, tratar de que los conceptos, procedimientos y actitudes que intenta transmitir se desprendan también de sus propios actos, pues el alumno adquiere actitudes sobre lo que experimenta, perpetúa formas de actuación aprendidas en el sistema

educativo. Como consecuencia, la formación permanente de docentes, tanto en la materia que imparte como, además, en el estilo de enseñanza que el centro educativo quiere implantar, es decisiva para que se consigan los objetivos propuestos en el proyecto educativo de centro.

– Se han de dotar a los centros educativos de estructuras de apoyo, ágiles y dinámicas, al mismo tiempo que han de poseer una mentalidad abierta al cambio y a la innovación. La modernización del sistema educativo exige aproximar la función educativa al mundo empresarial, así como al conjunto de funciones económicas y sociales, por tanto, los centros educativos han de difundir una cultura empresarial innovadora.

- El elevado índice de paro del estrato de jóvenes menores de 25 años, observado en la Comunidad Autónoma de Canarias y, en general, en todo el territorio nacional, ha de ser tenido en cuenta en la planificación educativa, la cual no debe generar hombres y mujeres nuevos con necesidades y objetivos viejos, ya que los cambios del entorno, generados por la innovación requieren personas flexibles y adaptables y, en general, actitudes hacia el trabajo que coincidan con las necesidades de los empresarios y de la sociedad. Por ello:

  – Si los adolescentes pueden acceder al mundo laboral con 16 años, sería conveniente que fueran formados e informados, durante su etapa de aprendizaje en la ESO, de aquellas actitudes que los empresarios valoran más a la hora de contratar a un nuevo trabajador y, en general, de temas relacionados con el mundo del trabajo.

  – Los empresarios deberían aproximarse al mundo de los jóvenes, conocer las cualidades que los adolescentes valoran más en un trabajador, e intentar transmitir, por medio de los docentes o por cualquier otra vía, las actitudes que ellos requieren a la hora de contratar a un nuevo trabajador.

  – Durante la enseñanza escolar, la continua insistencia en iniciativas y logros personales para conseguir unos resultados excepcionales debería ser evitado, pues puede hacer sentirse culpable al individuo que no consiga dichos logros y, como consecuencia, no favorecer el desarrollo adecuado de sus aptitudes y el aprendizaje de nuevas actitudes. Las referencias al esfuerzo personal, individual, sólo pueden estar justificadas cuando se correspondan con posibilidades reales de alcanzar metas deseadas, ya sea a corto o a largo plazo. En definitiva, se ha de enseñar para educar y no con la finalidad de obtener una titulación.

  – El sistema educativo no contempla la enseñanza de actitudes laborales y empresariales, cuya transmisión en las aulas es bastante difícil, y no se ha involucrado en el desarrollo de competencias y habilidades personales que hasta ahora se han asociado más con la experiencia profesional que con la educación. Las diferencias por centro educativo y por tipo de centro que arroja este estudio se convierten en una evidencia empírica de este hecho.

– La falta de flexibilidad en las estructuras del sistema educativo ha hecho que dicho sistema haya respondido, hasta ahora, con cierto retraso a los requerimientos del mundo del trabajo; sin embargo, los vertiginosos cambios producidos por las nuevas tecnologías exigen que responda con más agilidad y flexibilidad, enseñando a los jóvenes a «aprender a aprender» durante toda la vida.

- Las actitudes emprendedoras, que pudieran ser observadas en determinados alumnos, deberían ser apoyadas y fomentadas por parte del centro educativo, pues, en su inicio, son detectables en la enseñanza escolar. Con el fin de potenciar estas actitudes sería conveniente:

  – Potenciar iniciativas emprendedoras, sobre todo en los centros públicos de BUP. Las diferencias apreciadas nos indican la necesidad de apoyar a los alumnos de centros privados y de FP, en especial a los que están matriculados en módulos profesionales que tienen actitudes favorables a emprender, entre las que destaca la iniciativa.
  – Analizar los motivos por los que la valoración de determinadas actitudes hacia el trabajo y la creación de empresas es diferente según tratemos con un centro educativo u otro.

Estas funciones de la escuela nos llevan a pensar en la conveniencia de fomentar el desarrollo de ciertos elementos propios de la idea del empresario schumpeteriano[10] en la juventud, como medio que favorezca el logro de mayores niveles de crecimiento y desarrollo económico futuros, valiéndonos para ello de la política educativa.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ FRANCISCO, M.: «Algunos aspectos de los recursos humanos en Canarias (1970-1975)», en *Información Comercial Española,* 543 (1978), pp. 130-145.

CARAVACA DOMÍNGUEZ, J.: «Hacia una consideración conjunta de las políticas tecnológica y de empleo», en *II Jornadas de Política Económica.* Valladolid, octubre 1997.

CEDEFOP: *Dossier. La transition du système éducatif vers la vie active. Exploitation des données statistiques nationales.* Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1999.

COLLINS, O. F.; MOORE, D. G.; UNWALLA, D. B.: *The Enterprising Man. Business Studies.* Michigan State University (MSU), 1964.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Libro Blanco: Crecimiento, Competitividad, Empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI.* Boletín de las Comunidades Europeas, suplemento 6/93. Secretaría General de la Comisión Europea, Bruselas-Luxemburgo.

— *Fomento del espíritu empresarial en Europa: prioridades para el futuro.* COM(98) 222 final de 7.4.1998. Bruselas-Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1998.

(10) El empresario innovador se caracteriza por su iniciativa, autoridad y previsión, y su función consiste «en reformar o revolucionar el sistema de producción, explotando un invento o, de una manera más general, una posibilidad técnica no experimentada para producir una mercancía nueva o una mercancía antigua por un método nuevo, para abrir una nueva fuente de provisión de materias primas o una nueva salida para los productos, para reorganizar una industria, etc.» (Schumpeter, 1983, libro I, p. 181).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES: *Mapa Escolar para la implantación de la LOGSE en Canarias. Provincia de Santa Cruz de Tenerife.* Santa Cruz de Tenerife, Dirección General de Centros, Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, vol. II, 1995.

— *Escolarización en niveles no universitarios. Curso escolar 1996/97.* Santa Cruz de Tenerife, Dirección General de Centros, Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, 1997.

— *Escolarización en niveles no universitarios. Curso escolar 1997/98.* Santa Cruz de Tenerife, Dirección General de Centros, Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, 1998.

CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS: *Informe sobre el Estado de la Educación en Canarias. Análisis Sociológico, Económico-Político y Cultural de la Educación en Canarias. Informe bianual 1993-1995.* Santa Cruz de Tenerife, Consejo Escolar de Canarias, Gobierno de Canarias, 1995.

DÍAZ PÉREZ, F. M.ª; CABRERA SÁNCHEZ, J. M.: *El mercado de trabajo y la inserción laboral de la mujer. Municipio de Santa Cruz de Tenerife.* Santa Cruz de Tenerife, Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife/Gobierno de Canarias/Instituto Canario de la Mujer/Comisión Europea, 1997.

DOERINGER, P. B.; PIORE, M. J.: *Mercados Internos de Trabajo y Análisis laboral.* Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1985.

GONZÁLEZ MORALES, M.ª O.: *Educación e iniciativa empresarial: Un análisis centrado en la población juvenil canaria.* Tesis Doctoral. Departamento de Economía de las Instituciones, Estadística Económica y Econometría. Universidad de La Laguna. Microficha, 2000.

INE: *Directorio Central de Empresas,* Madrid, Instituto Nacional de Estadística.

JOSEPH, O., y LOCHET, J. F.: «L'insertion dans l'entreprise des jeunes sortant de l'enseignement secondaire» en *Formation Emploi,* 68 (1999), pp. 5-19.

KRUEGER, N. F.; BRAZEAL, D. V.: «Entrepreneurial potential and potential entrepreneurs», en *Entrepreneurship Theory and Practice,* vol. 18, 3 (1994), pp. 91-104.

LOUTFI, M. (1991): «Configuración y postulados básicos del trabajo por cuenta propia en Europa», en *Revista Internacional del Trabajo,* vol. 110, 2 (1991), pp. 153-174.

MACCLELLAND, D. C.; WINTER, D. G.: *Motivating economic achievement.* New York, The Free Press, 1971.

MEDINA HERNÁNDEZ, U.: *Equilibrio financiero de la empresa canaria. Evaluación empresarial a través de una muestra de empresas.* Santa Cruz de Tenerife, Fundación FYDE-CajaCanarias, 1997.

MIQUEL, S. y otros: *Investigación de Mercados.* Madrid, McGraw Hill, 1996.

MORENO BECERRA, J. L.: «La economía canaria: situación actual y perspectivas futuras para la política económica», en *Cuadernos de Ciencias Económicas y Empresariales,* 23 (1992), pp. 163-171.

OCDE: *Le passage de l'école à la vie active. In Regardes sur l'Éducation 1996. Analyse.* París, Centre pour le Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (CERI), 1996.

— *Stimuler l'esprit d'entreprise.* París, OCDE, Serie La Estrategia de la OCDE para el empleo, 1998.

OREJA RODRÍGUEZ, J. R. (Coord.): *El impacto del entorno en las actividades empresariales (El caso de la empresa en Canarias).* Santa Cruz de Tenerife, Colección Investigación Empresarial. Fundación FYDE-CajaCanarias, 1999.

RIVERO CEBALLOS, J. L.: *Crecimiento Económico y Política de Empleo en las islas Canarias.* La Laguna (Tenerife), Comisiones Obreras (Gabinete Técnico), 2000.

RODRÍGUEZ MARTÍN, J. A.; GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ, P.: «La economía de las islas Canarias: una visión de conjunto», en *Situación,* Serie Estudios Regionales: Canarias. Servicios de Estudios del BBV (1997), pp. 103-122.

ROMERO LÓPEZ, M. (Dir.): *La actividad empresarial femenina en España.* Madrid,

Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer, Serie Estudios, 24 (1990).

RUBIO LÓPEZ, E. A.; CORDÓN POZO, E.; AGOTE MARTÍN, Á.: «Actitudes hacia la creación de empresas: un modelo explicativo», en *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa,* vol. 8, 3 (1999), pp. 37-52.

RUIZ QUINTANILLA, A.: «Los valores que la juventud asocia al trabajo. Resultados en la comparación de ocho naciones», en TORREGROSA, BERGERE DEZAPHI y ÁLVARO ESTRAMIANO, Juventud, trabajo y desempleo: un análisis psicosociológico (1989), pp. 261-286.

SANCHÍS PALACIO, J. M.; REDONDO CANO, A.: «Actitudes hacia la creación de empresas: un estudio empírico aplicado a los estudiantes de relaciones laborales de la Universidad de Valencia», en *II Jornadas Nacionales sobre la enseñanza en las Relaciones Laborales.* Salamanca, junio 1997.

SANZ DE LA TEJADA, L. Á.: «Rasgos y características del empresario español», en *Cámara Oficial de Comercio, Industria y Navegación de Alicante, Jornadas sobre la cultura de la empresa* (1988), pp. 59-74.

SCHUMPETER, J. A.: *Capitalismo, Socialismo y Democracia.* Barcelona, Orbis, 1983.

THUROW, L. C.: «Un modelo de competencia por los puestos de trabajo», en *Piore, Paro e inflación. Perspectivas institucionales y estructurales (1983),* pp. 57-76.

TORREGROSA, J. R.: «Actitud de los jóvenes ante el trabajo: Una interpretación desde datos de encuesta», en *Torregrosa, Bergere Dezaphi y Álvaro Estramiana, Juventud, trabajo y desempleo: un análisis psicosociológico (1989),* pp. 179-190.

UNESCO: *Informe Mundial sobre la Educación, 1998. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación.* París/Madrid, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO/Santillana, 1998.

VV. AA.: *Economía Canaria.* Universidad de La Laguna, I Seminario de Investigación Universitaria sobre la Economía Canaria. Dos tomos. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, 1998.

WALSTAD, W. B.; KOURILSKY, M. L.: «Entrepreneurial Attitudes and knowledge of Black Youth», en *Entrepreneurship. Theory and Practice,* vol. 23, 2 (1998), pp. 5-18.

ZIKMUND, W. G.: *Investigación de Mercados.* México, Prentice-Hall Hispanoamericana S. A., 1998.

LA ENSEÑANZA DE LA DEONTOLOGÍA PERIODÍSTICA EN LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA: UNA REFERENCIA DIDÁCTICA

MARÍA DEL MAR LÓPEZ TALAVERA (*)

RESUMEN. En los centros de enseñanza superior latinoamericanos, la docencia de la Ética Periodística y de la Comunicación Audiovisual se encuentra condicionada, actualmente, por una triple influencia. En primer lugar, por la investigación y metodología desarrolladas en Estados Unidos; por otro lado, resulta notable la influencia de los profesores formados en las Universidades católicas, y, en tercer lugar, el método docente español, una referencia cada vez más importante. El presente artículo analiza estas influencias, las aportaciones de los organismos regionales a la enseñanza de la Deontología Periodística en Latinoamérica y el estado actual de su docencia, centrándose, especialmente, en el caso de México. Finalmente, una vez definidos los logros y deficiencias en la enseñanza de dicha disciplina en este espacio geográfico, la autora desarrolla varias propuestas didácticas, aplicables a la docencia, en las Universidades españolas, de la Ética Profesional, en el ámbito de los medios de comunicación.

ABSTRACT. In Latin American institutions of higher education the teaching of Ethics of Journalism and Audiovisual Communication is currently conditioned by a triple influence. Firstly, research and methodology developed in the United States; secondly, a marked influence of professors who have been trained in Catholic Universities, and thirdly, the Spanish teaching method, an increasingly important reference. The article analyzes these influences and the contributions of regional organizations to the teaching of Journalistic Deontology in Latin America. It also analyzes teaching current situation in this continent and focuses the study in Mexico's case. Finally, once the author has defined the achievements and deficiencies in the teaching of that discipline in the area, she develops some didactic proposals applicable to the teaching of Professional Ethics in the field of the media in Spanish universities.

El principal motivo de la Escuela de Periodismo consiste en enseñar a los jóvenes a pensar, en darles un conocimiento amplio. ¿Cómo puede un hombre escribir editoriales, los editoriales que constituyen el latido del corazón del diario, si no conoce algo de Historia, Poesía, Ciencias, Geografía, Filosofía y Artes? (Joseph Pulitzer)

(*) Universidad Antonio de Nebrija (Madrid).

Revista de Educación, núm. 331 (2003), pp. 561-576
Fecha de entrada: 09-10-2001 Fecha de aceptación: 14-01-2002

INTRODUCCIÓN

Informar en América Latina conlleva, en la mayor parte de las ocasiones, un alto riesgo personal y profesional; por esta causa, los comunicadores de este área geográfica requieren de una protección internacional y regional específica que garantice no sólo el desarrollo pleno de sus condiciones laborales, sino también de su integridad física y psicológica. De ahí la necesidad de proteger y formar éticamente a los periodistas en el ejercicio de su profesión[1].

Mientras el periodismo tuvo un carácter eminentemente político, no se presentó la urgencia de formar académicamente a los profesionales que lo ejercían. Se concedía más importancia a la adhesión ideológica y a las habilidades literarias del periodista que a otras condiciones, que se convirtieron en necesidad cuando surgió la prensa libre informativa. Por ello, las Escuelas y Facultades de Periodismo en todo el mundo comenzaron a surgir junto con el periodismo informativo.

Iberoamérica no iba a ser una excepción. Desde comienzos del siglo XX, empezó a sentirse la necesidad de formar periodistas a nivel universitario. Así, hacia 1909, en Argentina, el Primer Congreso de la Prensa Nacional propuso la fundación de una Universidad Libre y Escuela de Periodismo, pero la iniciativa no se concretó y hubo que esperar tres décadas hasta que, en 1934, se fundó la Escuela de Periodismo de la Universidad Nacional de la Plata, al calor de las ideas de Joseph Pulitzer sobre la formación profesional del periodista. A comienzos del siglo XXI, muchos de los planes de estudio de las Facultades Latinoamericanas de Periodismo, que a menudo se denominan Facultades de la Comunicación Social, tienden a enfatizar las disciplinas filosóficas y teóricas –entre ellas, la Ética del Periodismo– por encima de las prácticas profesionales.

En materia de formación ética de los periodistas, México, América Central y Suramérica sufren una triple influencia: en primer lugar, la de Estados Unidos; en segundo lugar, la de los profesores formados en las Universidades católicas, y en tercer lugar, la influencia de la docencia española[2]. Por otra parte, resulta evidente que el periodista no nace con esa condición, sino que debe hacerse día a día con el aprendizaje de la técnica periodística unido a la formación ética e intelectual, porque sólo éstas conceden conciencia y responsabilidad al futuro comunicador. Los cursos de Ética Periodística deberían ser espacios para la reflexión sobre el quehacer profesional. A tal efecto, el docente universitario se puede plantear las siguientes interrogantes: ¿Dónde empieza realmente y dónde termina la formación ética de un periodista?, ¿Qué relación puede establecerse entre el proceso informativo de la enseñanza de una profesión y el aprendizaje del comportamiento ético? De ahí que a la hora de reflexionar sobre el presente y el futuro de la enseñanza de la Ética Periodística en las Facultades de Comunicación Social deban tenerse en cuenta las siguientes reflexiones:

- No se debe olvidar el *valor práctico* que tiene la meditación sobre los problemas éticos de la actividad

(1) En el año 2001, la Federación Internacional de Periodistas registró 265 casos de ataques contra informadores y medios en América Latina y el Caribe, que variaron desde el hostigamiento y la amenaza hasta el asesinato.

(2) J. Beneyto: «La formation professionnelle des journalistes en Espagne et en Amerique Latine: organisation et methodes», en P. Equiza Escudero: *Juan Beneyto: organizador y teórico de los estudios de Comunicación en España* [Tesis Doctoral]. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 1956, pp. 664-669.

periodística. Dicha reflexión debe orientarse a un enjuiciamiento de las actitudes de los periodistas en ejercicio.

- La *participación plena del estudiante* es vital en el logro de los objetivos formativos del curso de Ética. Dicho curso debería ser un espacio privilegiado para que el estudiante se eduque en la libertad de expresión y en su consiguiente responsabilidad.
- La discusión debe convertirse en la actividad principal de los cursos de Ética del Periodismo.

En definitiva, es tarea de la Universidad formar profesionales íntegros, que conozcan su oficio, sobre la base de una firme cultura selectiva y de un sólido contexto ético.

APORTACIONES DE LOS ORGANISMOS REGIONALES A LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA PERIODÍSTICA EN LATINOAMÉRICA

La primera organización, de ámbito regional, encargada de supervisar la formación de los periodistas iberoamericanos es el Centro Internacional de Estudios Superiores de Periodismo para América Latina (CIESPAL), creado en Quito el 9 de octubre de 1959, a través de un convenio tripartito entre el Gobierno de Ecuador, la UNESCO y la Universidad Central de Quito. Como bien señala la profesora Equiza Escudero en su Tesis Doctoral, CIESPAL se dedicó desde sus comienzos a dar mayor formación a los profesionales de la Prensa a través de sus cursos de perfeccionamiento y su principal preocupación fue la enseñanza, para lo que preparó seminarios, encuestas y congresos[3]. Por tanto, la actividad principal que esta institución ha venido desarrollando desde 1960 ha sido su seminario de 10 semanas de duración cada año. Entre los diferentes campos de instrucción, se encuentra el de la Ética del Periodismo y el de la responsabilidad de la prensa. Las recomendaciones que CIESPAL (1965, 1966)[4] esparció por toda la región, a partir de 1963, referentes al campo de la deontología profesional del periodista, fueron las siguientes:

- La Escuela de Periodismo debía acentuar la importancia y la responsabilidad que entraña el ejercicio del Periodismo.
- Frente a la libertad, debía afirmarse inflexiblemente la responsabilidad ética e intelectual del periodista para contribuir a los fines del desarrollo económico, social y cultural de los pueblos.
- En el aspecto técnico profesional de los planes de estudio, debía considerarse la asignatura Responsabilidad del Periodista en el tercer curso de la licenciatura, con el siguiente contenido: La profesión periodística. La libertad de información. Fundamentos de la responsabilidad del periodista. Declaraciones y códigos de honor. Responsabilidad ética y legal. La ética y los medios de información colectiva. Límites al deber de decir la verdad: protección del honor y de la vida privada. La difamación. La rectificación espontánea y el derecho de respuesta. El secreto profesional del periodista.

Sus consejos pronto tuvieron su impacto en los medios universitarios. Otra institución, la FELAP, destaca entre sus

(3) P. Equiza Escudero: *op. cit.*, p. 235.

(4) Véase: CIESPAL: *Las Escuelas de Periodismo en América Latina.* Quito, Ciespal, 1995, pp. 37-47; Id., *Primera mesa redonda centroamericana de enseñanza de Periodismo* [Informe Final]. Quito, Ediciones Ciespal, 1966, pp. 17-46.

objetivos prioritarios el de la formación integral de los futuros periodistas a fin de reforzar su compromiso con los principios éticos esenciales del periodismo[5], según su artículo 2, apartado D de sus Estatutos.

Un organismo muy decisivo, la Federación Latinoamericana de Asociaciones de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS), fue constituido el 28 de octubre de 1981. Desde sus inicios, dicha entidad ha avanzado sustancialmente en la organización de actividades que permiten a las Facultades y Escuelas enfrentar conjuntamente problemas comunes en la formación de los informadores. Entre sus objetivos, se encuentra el de contribuir a la mejora constante de la formación profesional del comunicador social, tanto en sus aspectos científicos, tecnológicos y éticos, como en lo referente a la adquisición de una conciencia social[6].

LA ENSEÑANZA DE LA DEONTOLOGÍA PROFESIONAL EN LAS CUATRO ÚLTIMAS DÉCADAS: UN LARGO CAMINO EDUCATIVO[7]

En los años cincuenta, en Argentina se impartía la asignatura de Ética Periodística en la Escuela Superior de Periodismo de la Universidad Nacional de La Plata, durante el año lectivo de 1958. Se trataba, entre otros temas, del Estatuto del Periodista Profesional vigente en el país desde los años 40.

En Cuba, la Escuela Profesional de Periodismo «Manuel Márquez Sterling» contemplaba en los planes de estudio del curso académico 1957-58 la enseñanza, en el tercero de cuatro años, de las materias comunes de *Moral* y *Ética del Periodismo* que, junto con el resto de asignaturas, configuraban el currículum para obtener los títulos de Periodista Profesional, Periodista Técnico-Gráfico y Técnico en Dibujo Periodístico.

Por su parte, en Chile, las primeras Escuelas Universitarias de Periodismo se crearon en 1953, en las Universidades de Chile y Concepción. Nacieron impulsadas por la voluntad de dignificar el oficio más que por motivaciones propiamente académicas. La profesión periodística ganó en status social y mejoró el rigor ético. En la Universidad Nacional de Chile, se impartió un curso de Ética Profesional con el fin de formar a periodistas para que tuviesen una noción elevada de responsabilidad ética, en una época muy convulsa políticamente, donde las presiones de los partidos políticos ponían en entredicho la deontología profesional del periodismo continuamente.

La Universidad Nacional Autónoma de México estableció en 1951 la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales, más tarde Facultad, en cuya organización docente se incluyó –así está configurado actualmente– la especialidad de Periodismo. En la

(5) «Nuevos estatutos de la FELAP», en *Revista Mexicana de Comunicación,* núm. 23 (1992), p. 12.

(6) R. Fuentes Navarro: «El estudio de la comunicación en las universidades latinoamericanas», en *Telos,* 19 (1989), pp. 157-158.

(7) Algunas aportaciones importantes en esta materia son: E. Basulto Jaramillo: *Libertad de prensa en México.* México, D.F., 1954, pp. 157-159; J. Beneyto: *op. cit.,* pp. 664-665, 667; N. Camargo; V. E. Nova Pinto: *Communication policies in Brazil.* París, The Unesco Press, 1975, p. 55; L. Castellón Aguayo: «La formación del periodista», en *Reflexiones Académicas,* 1 (1989), pp. 39-47; A. Guillier: «El entorno en la formación de los periodistas», en *Reflexiones Académicas,* 2 (1990), p. 79; D. Jobim: *Métodos de enseñanza orientados para la prensa escrita.* Quito, Ciespal, 1964, pp. 99-102; *jornalismo:* Ensino e Profissao. Brasil, Universidade Federal de Santa Catarina, 1975, pp. 6-46; T. Morello: «J-School beside the Andes», en *The Quill.* XLIII, 7 (1955) p. 10; R. E. Napolli: *El Estatuto del Periodista Profesional.* Argentina, Universidad Nacional de La Plata, 1958, p. 5; *El periodismo en Cuba.* La Habana, 1957, pp. 111-117.

redacción del primer plan de estudios, se consideró que el periodista debía reunir los requisitos de capacitación técnica y científica para que hiciese uso de esos conocimientos de acuerdo con normas éticas que no sólo necesitaba aprender sino incorporar a sus convicciones más profundas. A tal efecto, el plan incluía la materia de Ética Profesional del Periodista.

Por su parte, en Venezuela, desde 1954, la Escuela de Periodismo de la Universidad de Caracas fijó un plan completo de estudios que duraba cuatro años. Dentro del currículum académico, se enseñaba la disciplina de Ética Profesional de la Prensa.

En la década de los sesenta, se incluyó en la enseñanza de las asignaturas profesionales de la Escuela de Periodismo de la Universidad del Brasil la de Legislación de Prensa y Ética, subordinadas a una sola disciplina. El método de enseñanza era predominantemente expositivo, muy influenciado por la didáctica de otras materias como la Filosofía y la Moral. Más adelante, la Escuela de Periodismo de la Universidad Central de Venezuela incluyó la asignatura de Ética y Legislación de Prensa en sus planes de estudio en el curso académico 1966-67. La profesora de dicha materia, Gloria Cuenca, al argumentar la necesidad de enseñar la deontología periodística, subrayó lo siguiente:

> Cuando analizamos las normas éticas notamos dos grandes ausencias. La primera, referida a la falta de normas que regulen la conducta moral de los periodistas de radio, cine y televisión y la segunda, el problema de la publicidad, que si bien depende mucho del empresario, también atañe al ejercicio del *periodismo* (Guerrero, 1969, p. 10).

Durante los años setenta, la Licenciatura en Comunicación de la Universidad de Sao Paulo en Brasil estaba dividida en asignaturas básicas y especializadas. Entre las disciplinas básicas, estaba el curso de Ética y Legislación. De igual modo, la Universidad Federal de Santa Catarina, en dicho país, implantó a partir de 1978 las disciplinas de Ética, dentro del curso de Comunicación Social, en el primer ciclo llamado también básico, y Deontología de la Comunicación Periodística, en el segundo ciclo llamado también de profesionalidad.

Finalmente, a finales de la década de los ochenta, la Escuela de Periodismo de la Universidad «Diego Portales» de Chile incluyó en su diseño curricular la creación de una cátedra de Ética. Pero su compromiso ético no se limitó a esta nueva incorporación sino que trató de generar en el seno de la Escuela un clima ético acorde con la formación de los futuros periodistas.

ESTADO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA

MÉXICO[8]

En la actualidad, de un total de 15 Universidades con Facultades de Comunicación, sólo siete tienen incluidas en sus planes de estudio las asignaturas de Ética de la Comunicación, Ética Profesional o Ética Periodística, como tal. En otras tres Universidades, no aparece en el currículum académico como asignatura independiente pero se hacen referencias a ella desde otras disciplinas. A continuación, se enumeran las siete Universidades que imparten Ética del Periodismo, indicando en cada caso el estado actual en que se encuentra esta disciplina.

---

(8) Se dedica una mayor amplitud al estado actual de la enseñanza de la Deontología Periodística en México debido a la investigación *in situ* que realizó la autora durante su estancia en dicho país gracias a una Beca de Intercambio académico entre la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Nacional Autónoma de México. Dicha investigación tuvo como principales objetivos: a) Delimitar cuántas Facultades incorporaban en sus planes de estudio la enseñanza de dicha materia; b) Su contenido curricular, y c) La metodología empleada por los docentes.

• *Escuela de Periodismo Carlos Septién García*

Esta Escuela es la única de todo el Distrito Federal especializada únicamente en Periodismo, no en Comunicación Social en general. La carrera de Periodismo consta de ocho semestres y en el último de ellos es cuando se imparte la asignatura de Ética Periodística. En los semestres sexto y séptimo, aparecen las asignaturas de Filosofía I y II, que sirven como antecedentes e introducción para el desarrollo de la disciplina de Ética Periodística. Aunque la Escuela tiene su propio programa para la enseñanza de dicha asignatura, el profesor Guillermo del Collado, que la ha impartido hasta el año 1994, plantea otro. A continuación, se indican los contenidos de ambos programas. El temario que ofrece la Escuela consta de cinco unidades temáticas con objetivos específicos para cada unidad.

Unidad temática	*Objetivos específicos*
1. Conceptos preliminares. Influencias filosóficas en la Ética.	– Conocer los conceptos fundamentales de la Ética.
2. La moral y las morales. La concepción del hombre	– Conocer las corrientes filosóficas que han influido en el desarrollo de la Ética a través de la Historia.
3. La Profesión. Desarrollo histórico.	– Conocer los elementos que configuran la personalidad del profesional.
4. El ejercicio de la profesión. La justicia. Veracidad y objetividad. Secreto profesional.	– Conocer los elementos necesarios para desarrollarse éticamente en la profesión.
5. La Ética del trabajador social. Axiología. Deontología periodística. Características del profesional del Periodismo.	– Conocer las características del trabajador del Periodismo en el ejercicio ético de su profesión.

En cambio, el profesor Collado plantea un temario de tres unidades temáticas con un objetivo común a todas ellas: que los alumnos analicen una opinión concreta sobre el concepto ético de la profesión periodística para tener un punto de comparación con otras teorías y facilitar la formulación de un criterio personal.

Unidades temáticas	
1. «El ser humano, objeto de la Ética».	– Conceptos sobre el ser humano. – Su comportamiento individual y social. – La doble personalidad.
«La Ética en general».	– Fuentes y finalidad de la Ética. – Normas prácticas internas y externas. – Evolución en las normas éticas.
«La libertad como fundamento del comportamiento humano».	– Acción humana. – Clases de libertad. – Obstáculos internos y externos. – Teorías deterministas.

«Los valores».	– El valor como cualidad intrínseca. – La valoración subjetiva. – Criterios para la jerarquización de valores.
2. «La Ética Profesional».	– La profesión en su concepto actual. – La profesión, superación personal. – La profesión, medio de subsistencia. – Impedimentos para ejercer la profesión.
«La profesión en su proyección social»	– El bien común. – La justicia social en la profesión. – La responsabilidad social. – El secreto profesional.
3. «Ética Periodística».	– La profesión del Periodismo. – Objetivos del Periodismo. – Necesidades del Periodismo.
«Comportamiento periodístico».	– Funciones del periodista. – Actitudes en el ejercicio profesional.
«Deberes del periodista».	– Deberes personales hacia la profesión. – Deberes sociales hacia la comunidad. – Deontología periodística.
«Principales obstáculos».	– Censura oficial y empresarial. – Soborno. – Desconfianza y menosprecio.

La metodología del profesor Collado consiste en una exposición teórica de las unidades, para, después, ejemplificar los conceptos con la lectura de casos prácticos de Ética Periodística que aparezcan en los medios de comunicación y la discusión abierta de las diferentes opiniones. La bibliografía que utiliza para desarrollar su temario es bastante completa: incluye monografías específicas sobre Deontología Profesional como, por ejemplo, la de Uribe (1984): *Etica Periodística en América Latina*. En cierta forma, se puede subrayar que se trata de un docente universitario de referencia.

- *Universidad Anáhuac. Campus del Norte y del Sur*

La carrera de Ciencias de la Comunicación se estudia en dos campus. El del Norte tiene ocho semestres, con un conjunto de asignaturas comunes y un área de especializaciones en torno al sexto semestre. Dichas especializaciones son Televisión, Radio, Publicidad, Periodismo y Comunicación de las Organizaciones. En el último semestre, se imparte la asignatura de Ética Profesional, obligatoria para todas las ramas. En el campus del Sur, que tiene también ocho semestres, se imparte, en cambio, en el séptimo la materia de Comunicación y Ética. Anáhuac del Sur no tiene especializaciones sino un solo tronco común y obligatorio. En las clases se motiva al alumno para que, a través de la reflexión intelectual, adquiera un gran sentido ético y aprenda así a usar con responsabilidad los poderosos medios de comunicación.

- *Universidad del Claustro de Sor Juana*

La carrera de Periodismo se articula en torno a diez semestres. En el séptimo, al igual

que en la Universidad Anáhuac, se imparte la asignatura de Ética y Comunicación. La metodología llevada a cabo para la enseñanza de esta disciplina es expositiva y muy dogmática a veces, con poca cabida para la intervención del alumno, lo cual resulta muy negativo para su formación.

- *Universidad de la Comunicación*

En la Licenciatura de Comunicación, se imparte la asignatura de Ética de la Comunicación en el séptimo semestre. El objetivo general de esta disciplina es analizar y explicar el papel que tiene la Ética en el comportamiento moral de los comunicadores. La metodología de enseñanza consiste en la participación activa de los alumnos a través de la presentación de los temas. El profesor les asigna lecturas y los alumnos deben realizar ensayos y presentarlos, además de enfrentarse a exámenes teóricos. La bibliografía usada no es muy reciente y, además, es muy genérica en cuanto al concepto de Ética; por lo tanto, es un apartado didáctico un poco olvidado. Su biblioteca no dispone de libros que traten sobre la Ética Periodística en particular. Por tanto, las monografías presentes en esta biblioteca, propias de los años setenta y ochenta, son muy filosóficas y poco prácticas para el futuro comunicador, lo cual resulta un problema que se repite en algunas universidades españolas: la difusión de una bibliografía confusa e inadecuada al alumnado, al no ser licenciados en Periodismo los profesores que imparten la materia.

- *Universidad Enep-Acatlán*

La Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, dependiente de la Universidad Nacional Autónoma de México, ofrece la Licenciatura en Periodismo y Comunicación Colectiva. El plan de estudios vigente desde 1983 tiene nueve semestres con materias obligatorias en todos los cursos de Licenciatura y optativas según las especializaciones a partir del séptimo semestre. Las especializaciones son Investigación y Docencia, Comunicación Persuasiva, Periodismo Electrónico y Periodismo Escrito. La asignatura de Ética de la Comunicación es obligatoria y se imparte en el sexto semestre. El objetivo de esta disciplina es que el alumno analice la responsabilidad de los profesionales de la Comunicación en términos individuales y sociales. Para ello, el curso consta de cinco unidades temáticas con objetivos específicos para cada unidad que el alumno debe superar:

Unidad temática	*Objetivos específicos*
1. Introducción a la Ética	– Análisis de las doctrinas éticas generales.
2. Doctrinas éticas relacionadas con la profesión.	– Análisis de las doctrinas sobre comportamiento ético de los profesionales.
3. Códigos de Conducta y responsabilidad de los comunicadores.	– Análisis de los Códigos de Conducta, la responsabilidad de las empresas de Comunicación y de los comunicadores.
4. Comparación entre las normas éticas y las obligaciones legales.	– Establecer la concordancia entre las normas éticas y las obligaciones legales.
5. Comportamiento de los medios de comunicación en México.	– Examen del comportamiento de los medios en México a la luz de las doctrinas y Códigos mencionados.

La bibliografía utilizada para desarrollar este programa (nueve monografías) está muy desfasada (la mayoría de los libros recomendados son de los años sesenta y setenta) y tratan aspectos de la Ética a nivel general. Sólo dos de ellos tratan de la Ética Periodística: el de Luka Brajnovic. *Deontología Periodística*, de 1969, y el de Jacques Leaute, *Ética y responsabilidad del periodista*, de 1966, ambos, aunque clásicos, ya superados. Un proyecto de nuevo plan de estudios articula también la carrera en torno a nueve semestres con diferentes especializaciones a partir del séptimo semestre: Investigación y Docencia, Comunicación Organizacional, Periodismo Escrito y Medios Audiovisuales. La asignatura de Ética del Comunicador es obligatoria y común para todas las especializaciones, impartida en el séptimo semestre.

- *Universidad del Tepeyac*

La carrera de Ciencias y Técnicas de la Comunicación consta de ocho semestres, todos ellos con materias obligatorias. En el último semestre se imparte la asignatura de Ética Profesional. El objetivo general de la asignatura es que el alumno analice el comportamiento ético de un profesional en Ciencias y Técnicas de la Comunicación. El temario consta de cuatro unidades con objetivos específicos para cada unidad.

Unidad temática	*Objetivos específicos*
1. Ética: Concepto, el problema valores de lo bueno y lo malo, el problema del fin y los medios, el problema de la obligación y la libertad.	– Distinguir el concepto y el problema de estudio de la Ética.
2. Ética Profesional: Vocación, finalidad de la profesión, el propio beneficio, capacidad del profesional, deberes profesionales.	– Discriminar el problema de los valores morales en las profesiones.
3. El deber ser del comunicador: Bien común, informaciones sobre las personas, justicia social, deberes de los medios de comunicación con la sociedad, deber ser del comunicólogo con la sociedad, valoración de la información, responsabilidad profesional.	– Analizar el deber ser del comunicador ante los individuos y la sociedad.
4. Actitudes negativas en el ejercicio profesional del comunicólogo: mentiras, superficialidad, exageración, destacar lo negativo de la información, información tendenciosa, interpretación inadecuada, soborno, supresión de la noticia.	– Analizar actitudes negativas en el ejercicio de la profesión del comunicólogo.

La metodología consiste en que el alumno debe realizar las siguientes tareas: lecturas comentadas, investigación bibliográfica, análisis de temas en grupo, análisis de casos prácticos de Ética Periodística y elaboración de un ensayo. El profesor evalúa la asistencia, la participación, los trabajos de investigación así como la calificación de tres exámenes parciales. En este sentido, se acomoda a una metodología activa, que favorece la introducción a la investigación del alumnado.

• *Universidad del Valle*

La Licenciatura en Ciencias de la Comunicación se articula en torno a nueve semestres. En el sexto, se imparte la asignatura de Ética Profesional en Comunicación. El objetivo general de esta asignatura es que el estudiante evalúe la Ética del comunicador en su contexto social, cultural e histórico. El temario consta de tres unidades con objetivos específicos en cada unidad.

Unidad temática	*Objetivos específicos*
1. La libertad.	– Reconocer la forma de ejercer la libertad en el contexto social.
2. Persona y sociedad. El acontecer social.	– Identificar la situación del hombre en el entorno social.
3. Relaciones entre el profesional y las esferas de la sociedad. La Ética. Los Valores. La Cultura.	– Analizar diferentes problemáticas para distinguir formas éticas de comportamiento profesional.

La metodología consiste en la superación, por parte del alumno, de las evaluaciones parciales y del examen final así como también se califica positivamente la participación en clase y un ensayo. La bibliografía utilizada para el desarrollo de estas tres unidades si bien resulta muy actual, al ser todas las monografías de los años 90, trata, en cambio, aspectos muy genéricos de la Ética así como la relación de ésta con la Política. Por ello, resulta una bibliografía poco adecuada para un estudiante de Comunicación.

En el resto de Latinoamérica[9]

En la actualidad, numerosos investigadores latinoamericanos, a la luz de las recomendaciones que organismos como el CIESPAL dictaron en el campo de la enseñanza de la Ética Periodística, están comenzando a revisar y replantearse los modelos docentes existentes en las Facultades de Comunicación así como la incorporación de esta disciplina a los planes de estudio de aquellas Universidades en las que no aparece como tal. Con todo ello, se pretende revitalizar la enseñanza de esta asignatura, eminentemente práctica y tan conectada con la realidad social, para fortalecerla como materia troncal y obligatoria en el currículum de dichas Universidades. Dicha reflexión debería producirse también en el medio universitario español.

Un problema añadido con el que tienen que enfrentarse las Universidades de Comunicación Latinoamericanas que incorporan la asignatura de Ética Periodística por primera vez a sus planes de estudio es la falta de profesores cualificados para enseñarla, la ausencia de metodología adecuada y la escasez y pobreza de la

(9) Cfr. AFACOM-FELAFACS: «La responsabilidad del comunicador social frente a la realidad del país», en *Memorias del Seminario Nacional de Ética.* Santafé de Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 1991, pp. 135-147; E. Dennis; J. García Posada; G. Lotero: «La formación ética del periodista universitario», en *Revista Comunicación Social UPB,* 13 (1990), pp. 93-98; P. Barroso; M. M. López Talavera: *La libertad de expresión y sus limitaciones constitucionales.* Madrid, Fragua, 1998.

bibliografía seleccionada[10]. Todo ello incide en la calidad de la enseñanza de esta disciplina. En Bolivia, la Universidad Católica Boliviana describe la materia de Ética de la siguiente manera: «Es una asignatura nueva dictada por teólogos o por abogados». Sin embargo, la realidad docente demuestra que estos estudios no bastan, ya que resulta imprescindible la licenciatura en Periodismo para ejercer la docencia de esta materia. Tanto la Ética como la Legislación son disciplinas que nadie desea enseñar, entre otras cosas por lo convulsionado de la historia boliviana, los sucesivos cambios de gobierno por golpes de Estado y la precaria normalidad académica derivada de todo lo anterior. El método usado para la enseñanza de estas disciplinas ha sido el seminario, con la participación de invitados externos al ámbito académico que tratan problemas éticos y jurídicos específicos. Como sistema de evaluación, se realizan exámenes orales y se elaboran trabajos de investigación finales. La principal limitación reside en la falta de profesores que conozcan la materia.

En Brasil, aparte de mejores programas para la Licenciatura en Periodismo, ofrecidos por la Universidad de Sao Paulo, el Instituto Metódico de Estudios Superiores y la Universidad de Brasilia, también unas cuantas empresas periodísticas invierten en la educación profesional. Así, la compañía O Estado ofrece un satisfactorio Master, de tres meses, para licenciados en Comunicación. Además de las prácticas profesionales, los alumnos tienen que asistir a clases teóricas en disciplinas tales como la Ética Periodística.

En Centroamérica, la situación de cinco países (El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Costa Rica y Panamá) es hasta cierto punto diferente, ya que existen Escuelas, Facultades y Departamentos de Comunicación o Periodismo con muy variados planes de estudio. En El Salvador, se imparten dos cursos, uno de Ética y otro de Legislación. Se enfatizan los contenidos de Ética y Moral Deontológica y el secreto profesional. En Guatemala y Costa Rica, existe un solo curso de Ética. En este último país, el cuerpo docente de la asignatura de Deontología Profesional pretende asumir un papel crítico frente a los medios de comunicación social. En Nicaragua, no existe la Ética como asignatura sino que los contenidos de esta disciplina se plantean a lo largo de la carrera. Además, en estos momentos hay una reestructuración curricular en algunas de las escuelas nicaragüenses, de modo que se plantea enseñar esta materia definiendo las necesidades sociales y el papel actual del periodista. En Panamá, los cursos de Ética en las Facultades de Comunicación tienen el objetivo de informar con claridad y objetividad, de acuerdo con las costumbres y normas sociales, sobre el comportamiento ético más idóneo del periodista. En todas las Escuelas y Facultades Centroamericanas, se combina el método de exposición magistral con el de seminario, formado por grupos de trabajo a los que se les encomiendan lecturas y exposiciones de las investigaciones llevadas a cabo. Con excepción de las Escuelas de Nicaragua y Costa Rica, en las que se realizan análisis y discusiones sobre la realidad nacional a través de investigaciones de campo, el sistema de evaluación más

(10) R. Fuentes Navarro: «Latin American communication schools: older and newer ethical challenges for currícul», en IAMCR/AIERI: *Teaching Communication Ethics: Problems of Curricula.* Sao Paulo, 1992; B. Richardson: «Four standars for teaching Ethics in Journalism», en *Journal of Mass Media Ethics*, vol. 9, núm. 2 (1994), pp. 109-117; E. Vera: «Formación y responsabilidad del periodista», en *Seminario. El Periodismo en la Independencia política y económica de América Latina.* México, no publicado, ejemplar mecanografiado, 1999.

usado es el de exámenes escritos, parciales y exposiciones orales. El acierto mayor en el uso de esta metodología consiste en lograr que el estudiante adquiera una visión crítica sobre la realidad que lo rodea; la limitación mayor radica en la escasez de docentes interesados y capacitados para impartir la asignatura de Ética.

En Colombia, en el ámbito académico de las Universidades resulta todavía precario el avance en la búsqueda de un modelo colombiano propio para la explicación de los esquemas éticos, propuestos por ensayistas y estudiosos extranjeros, y, en especial, españoles. Por una parte, no se ha emprendido una labor de relectura e interpretación de tales teorías para articularlas con la realidad colombiana, y, por otra, no se ha adelantado en la revisión crítica de los textos éticos. La Ética Profesional se viene enseñando en las Facultades de Comunicación Social colombianas mediante cursos programados en los últimos semestres de la carrera. Esto acarrea una connotación negativa: confina en un espacio curricular bastante reducido –dos a cuatro horas semanales durante un solo semestre– la formación ética del periodista, aislándola del proceso de formación general. Asimismo, en tales cursos se ha venido empleando el método expositivo de lección magistral, con poca cabida para la intervención del alumno y con la idea preconcebida de que la disciplina de Ética no es materia de investigación científica. Veamos, a continuación, el estado de la enseñanza de esta disciplina en algunas de sus Universidades.

En la Universidad Autónoma del Caribe, en el octavo semestre se enseña Ética en cuatro horas semanales. El método didáctico consiste en lecturas previas, talleres en clase y elección de cuatro temas del programa con conferenciantes invitados. La evaluación se realiza a través de dos pruebas en el semestre y trabajos escritos sobre diez temas a elegir. Como logro principal, hay que destacar el gran interés que ha despertado la asignatura: empieza a existir conciencia de que la cátedra juega un papel decisivo para la formación de los futuros periodistas, e incluso existe la solicitud para ampliar el número de horas lectivas de dicha disciplina, y ya se presenta la tendencia de convertir la materia en actividad docente durante dos semestres.

En la Universidad del Valle, se imparte esta disciplina en el octavo semestre. Como objetivo principal, se trata de integrar la Ética básica y la profesional. Los contenidos principales son: las relaciones entre Ética y Política y las relaciones entre Ética y Comunicación. En el método de enseñanza, se promueven reflexiones sobre escritos de expertos o sobre problemas éticos reales, y se realizan luego discusiones en grupo. El mejor logro consiste en haber sensibilizado al estudiante para que le conceda importancia a los problemas éticos, abandonando la idea de que la asignatura es un relleno formal. Todavía existe el problema de ausencia de docentes preparados para impartir la materia.

En la Universidad Autónoma de Occidente, aparece esta disciplina, dividida en una Ética General y una Ética Profesional, en el séptimo semestre. Sus contenidos son: Ética, Moral y Legalidad; libertad y responsabilidad; superación de códigos legales y éticos. En una Ética General, predomina la cátedra magistral y la discusión de lecturas recomendadas. En la Ética Profesional, se recurre a la visualización de vídeos y a su discusión y análisis, con gran participación de alumnos. En la evaluación, se realizan tres pruebas en la Ética General (65% de la nota) y una en la Profesional (35%). Existe poca experiencia al enseñar la materia, pero se percibe un cambio positivo de actitud hacia los problemas éticos. Institucionalmente, hay grandes deficiencias en material audiovisual y bibliográfico, lo que dificulta enormemente una buena enseñanza de esta disciplina.

Por su parte, la Universidad Autónoma de Bucaramanga contempla un curso de Ética en el octavo semestre. Se pretende, con dicho curso, un conocimiento básico de principios y normas de la Comunicación. En el método, se ensayan técnicas de seminario, mesas redondas y exposiciones discutidas. En la Universidad Pontificia Bolivariana, la disciplina se sitúa en el octavo semestre. El método consiste en exposiciones del profesor, sesiones semanales de discusión alrededor de los temas expuestos y lecturas de apoyo. La evaluación se determina mediante la participación en discusiones (20%), los informes de lectura (40%) y el ensayo monográfico final (40%).

En la Universidad Externado de Colombia, la disciplina se enmarca en los últimos semestres. Existe una parte teórica de conocimientos de Códigos pero, en el momento actual, se está llevando a cabo una reforma curricular. A su vez, la Universidad de Antioquia ofrece esta asignatura en el último semestre, con una frecuencia de dos horas semanales. Para evaluar al alumno, se le exigen tres informes de lectura y un trabajo final escrito.

En la Pontificia Universidad Javeriana, la materia se localiza en el penúltimo semestre (8.º). El objetivo primordial de esta disciplina es proporcionar los conocimientos necesarios para un ejercicio responsable de la profesión. La metodología utilizada consiste en analizar diversos códigos de prensa mediante la búsqueda de los conceptos de Verdad, Justicia y Libertad. Como logro principal, hay que destacar la institucionalización de foros éticos del Periodismo en el seno de la Universidad.

Por último, en la Universidad de La Sabana existen dos asignaturas: Ética General, en el sexto semestre, y Ética Profesional, en el séptimo. El método consiste en partir de exposiciones, lectura o vídeos para realizar discusiones y la evaluación es a través de pruebas objetivas conceptuales.

DOS PROPUESTAS DIDÁCTICAS SOBRE LA DOCENCIA DE LA ÉTICA PERIODÍSTICA

A lo largo de este artículo, se han esbozado una serie de logros, pero también de deficiencias en la enseñanza de la Deontología Informativa en América Latina, que pueden servir como reflexión en la Universidad española; de este modo:

- Se imparte la asignatura, prioritariamente, a través del método de lección magistral con poca cabida para la intervención del alumno.
- La bibliografía utilizada es muy genérica y en numerosas ocasiones está muy desfasada.
- Un gran número de veces faltan profesores cualificados para enseñar Ética Periodística.
- En ocasiones, se constata una escasez en el número de horas lectivas disponibles para impartir dicha asignatura.

Ante esta situación, podrían tenerse en cuenta dos propuestas para mejorar la docencia de esta disciplina tanto en España como en América Latina. La primera de ellas proviene de Jobim[11], profesor de Periodismo de la Facultad Nacional de Filosofía de la Universidad del Brasil, que propone el apoyo en los medios audiovisuales para el aprendizaje periodístico. Según Jobim, «los medios audiovisuales son particularmente adaptables a la enseñanza de las materias especializadas del curso». Por tanto, el análisis de una película puede resultar más eficaz

(11) D. Jobim: *op. cit.*, pp. 39-40.

para el aprendizaje que una conferencia pronunciada.

Hay varios métodos por los cuales una película puede ser usada con fines didácticos: 1.º Puede ser presentada sin explicaciones previas. 2.º Puede ser precedida de una introducción y seguida de una discusión. 3.º Pueden hacerse preguntas antes o después de su visualización y en ambas ocasiones. La docencia actual se decanta por la utilización de los medios audiovisuales en la enseñanza de esta disciplina. La metodología que se estima más conveniente seguir puede resultar la siguiente: tras una exposición teórica de cada tema del programa de la asignatura, puede proyectarse a los alumnos una película o un documental donde se reflejen los principios o normas de Ética Periodística que se acaban de estudiar[12]. Los alumnos pueden analizar la película, distinguiendo las escenas en donde aparecen todas las cuestiones relacionadas con la Deontología Profesional; pueden discutir si el comportamiento de los periodistas involucrados era ético o no y, de esa manera, establecer un cinefórum, es decir, un debate para diseccionar todos los aspectos de la película que tengan relación con la Ética Periodística. Existen algunas películas latinoamericanas y norteamericanas válidas y representativas para la enseñanza de esta disciplina, y que hacen referencias concretas a la Ética Periodística en América Latina, como las siguientes[13]:

- *¡Somos periodistas, no disparen!*. Documental sobre la violencia a que están sujetos los periodistas centro-americanos y el precio que cuesta decir la verdad y ser honesto en esta región.
- *Morir en el golfo*, de Alejandro Pelayo. Película ficticia sobre el quehacer ético-profesional de un periodista en México.
- *México Bárbaro*, de Oscar Menéndez. Tratamiento de la información durante la Revolución Mexicana. Informe verídico del periodista Turner sobre la situación política en México en 1908, antes de la Revolución de 1910.
- *Reed, México insurgente*, de Paul Le Duc. Vida de un corresponsal norteamericano en la Revolución Mexicana y los dilemas éticos que tiene que enfrentar.
- *El secuestro de un periodista*, de Valentín Trujillo. Un periodista es secuestrado en un país latinoamericano imaginario por un grupo guerrillero para convertirlo a su causa y que, cuando sea liberado, publique informaciones a favor de dicho movimiento. Trata extensamente el asunto de la manipulación periodística.
- *Gringo Viejo*, de Luis Puenzo. Historia de un periodista norteamericano durante la Revolución Mexicana y sus implicaciones éticas.
- *Bajo el fuego*, de Roger Spottiswoode. Un periodista acostumbrado a observar tragedias y guerra, pasando junto a ellas sin involucrarse, se debate entre mantener su neutralidad, a sabiendas de que ello puede favorecer a un régimen político dictatorial –el de Somoza, en Nicaragua– o fal-

(12) M. M. López Talavera: «La función educativa de la información en el aula», en *Comunicar*, 9 (1997), pp. 175-182; Id.: «Enseñar con los medios: Cine y Ética», en *Aularium*, 1/junio (2001), pp. 110-114.

(13) La investigación sobre películas latinoamericanas y norteamericanas que tratasen el tema de la Ética Periodística en América Latina fue llevada a cabo por la autora en la Cineteca Nacional de México y en la Videoteca de la Sociedad General de Escritores de México (SOGEM), durante una estancia con una Beca de Intercambio Académico, Universidad Complutense de Madrid-Universidad Nacional Autónoma de México.

tar a la verdad y tomar partido por la guerrilla[14].

Como conclusión a esta propuesta, debe señalarse que el uso adecuado de películas especialmente seleccionadas para ilustrar temas referentes a la enseñanza de la Ética Periodística daría como resultado un eficiente aprendizaje de los contenidos de esta disciplina.

La segunda propuesta para mejorar la enseñanza de la Deontología Profesional procede de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Autónoma del Caribe, y consiste en lo siguiente:

> La asignatura de Ética, como está en los currículos de las entidades docentes superiores, no llena las expectativas que hoy nos planteamos, pues la ubicación de la misma en los planes de estudio vigentes (últimos semestres) representa una carga académica en la cual los estudiantes no incorporan una visión crítica de las circunstancias en las que se mueve hoy la actividad de informar. Proponemos ampliar la intensidad horaria de la cátedra de Ética Profesional, bajo los siguientes parámetros: 1. Ética General en los primeros semestres de la carrera. 2. Ética Periodística en el sexto semestre. 3. Ética Profesional en el octavo semestre. La metodología para cumplir los objetivos sería de taller práctico, (...), por medio de pláticas que ayuden a tomar conciencia de la importancia de la Ética en todos los campos de la vida profesional (AFACOM-FELAFACS, 1991, pp. 43-44).

La propuesta resulta atractiva y polémica. En primer lugar, puede considerarse que la asignatura de Ética Periodística debe mantenerse en los últimos semestres de los planes de estudio puesto que los alumnos tienen una mayor formación intelectual y moral, adquirida a lo largo de todos los años de estudios universitarios, lo que conlleva una mayor capacidad crítica para analizar y detectar comportamientos éticos o antiéticos. En segundo y tercer lugar, resulta necesaria la ampliación de la intensidad horaria en esta cátedra, y una metodología eminentemente práctica, a través del debate abierto sobre cuestiones relacionadas con la Deontología Informativa. Aspectos que deberían tenerse muy en cuenta en la docencia de las Facultades de Periodismo españolas.

CONCLUSIONES

La carencia de un sistema democrático en largos períodos de la historia reciente de Latinoamérica ha dificultado y continúa demorando el debate sobre la situación de la Ética en el ámbito del periodismo, a principios del siglo XXI. Actualmente, en la práctica diaria, el cumplimiento de los códigos deontológico-periodísticos continúa siendo una meta inalcanzable en tanto en cuanto no varíen ciertas condiciones objetivas de los ámbitos políticos y sociales que rodean y coaccionan, hoy en día, al sistema informativo de estos países.

De ahí la necesidad –entre otra serie de medidas, como la potenciación del asociacionismo profesional y la democratización real del juego político– de fomentar la presencia de las disciplinas filosóficas en las carreras de Periodismo y Comunicación Audiovisual en las Universidades Latinoamericanas, entre ellas, la Ética Profesional como asignatura básica y obligatoria. La enseñanza de esta disciplina está, actualmente, condicionada por una triple influencia: en primer lugar, la de los Estados Unidos donde la docencia de la Deontología Periodística se sustenta en una sólida tradición; en segundo lugar, la de los profesores formados en las Uni-

(14) M. P. Diezhandino; O. Bezunartea; C. Coca: *La élite de los periodistas.* Bilbao, Universidad del País Vasco, 1994, p. 26.

versidades católicas, y, en tercer y último lugar, la influencia del método docente español. La metodología de la enseñanza de esta materia tendría que variar y mejorar, naturalmente. El curso de Ética debería convertirse en un auténtico seminario de investigación y participación en el que la reflexión conjunta de profesores y estudiantes generase una búsqueda continua de conocimiento. Más que códigos, estatutos y regulaciones, más que teorías abstractas, el alumno debería aprender a pensar y a desarrollar su futuro trabajo en términos éticos. Y para ello es fundamental el planteamiento y resolución de casos prácticos y dilemas éticos reales del mundo de la comunicación. Por tanto, en mi opinión, esta materia debería ocuparse, principalmente, de los siguientes aspectos: a) fijar las relaciones existentes entre la Moral y el Periodismo; b) debatir las situaciones antiéticas en la conducta profesional; c) incidir en la necesidad e importancia de un código de ética periodística, y d) señalar el estado actual del problema de la Deontología Informativa en América Latina. Ejes que, por otra parte, resultarían igualmente aplicables a la realidad universitaria española.

BIBLIOGRAFÍA

AFACOM-FELFACS: «La responsabilidad del comunicador social frente a la realidad del país», en *Memorias del Seminario Nacional de Ética.* Santa Fe de Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 1991, pp. 135-147.

BARROSO, P.; LÓPEZ TALAVERA, M. N.: *La libertad de expresión y sus limitaciones constitucionales.* Madrid, Ed. Fragua, 1998.

BASULTO JARAMILLO, E.: *Libertad de prensa en México.* México, D.F., 1954.

BENEYTO, J.: «La formation professionnelle des journalistes en Espagne et en Amerique Latine: organisation et methodes», en P. EQUIZA: *Juan Beneyto: organizador y teórico de los estudios de Comunicación en España.* Tesis doctoral. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, pp. 664-669.

CIESPAL: *Las Escuelas de Periodismo en América Latina.* Quito, CIESPAL, 1965.

— *Primera mesa redonda centroamericana de enseñanza del Periodismo.* Quito, Ediciones CIESPAL, 1966.

DENNIS, E. et al.: «La formación ética del periodista universitario», en *Revista de Comunicación Social* UPB, 13 (1999), pp. 80-101.

DÍEZHANDINO, P.; BEZUNARTEA, O.; COCA, C.: *La élite de los periodistas.* Bilbao, Universidad del País Vasco, 1994.

FUENTES NAVARRO, R.: «El estudio de la comunicación en las Universidades latinoamericanas», en *Telos,* 19 (1989), pp. 155-169.

— «Latin American communication schools: older and newer ethical challenges for currícula», en IAMCR/AIERI: *Teaching Communication Ethics: Problems and Curricula.* Sao Paulo, 1992, pp. 212-225.

GUILLIER, A.: «El entorno en la formación de periodistas», en *Reflexiones Académicas,* 2 (1990), pp. 70-85.

LÓPEZ TALAVERA, M. M.: «La función educativa de la información en el aula», en *Comunicar,* 9 (1997), pp. 175-182.

— «Enseñar con los medios: Cine y Ética», en *Aularium,* 1/junio (2001), pp. 110-114.

LÓPEZ TALAVERA, M. M.; LÓPEZ CAMBRONERO, M.: «Información sobre la intimidad, el dolor y la violencia: una respuesta ética», en G. GALDÓN (Ed.): *Introducción a la comunicación y a la información.* Barcelona, 2001, pp. 175-197.

— «Nuevos estatutos de la FELAP», en *Revista Mexicana de Comunicación,* 23 (1992), p. 12.

RICHARDSON, B.: «Four standas for teaching Ethics in Journalism», en *Journal of Mass Media Ethics,* v. 9, núm. 2 (1994), pp. 109-117.

VERA, E.: «Formación y responsabilidad del periodista», en *Seminario. El periodismo en la Independencia política y económica de América Latina.* México, no publicado, ejemplar mecanografiado, 1999.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PENSAMIENTO DEL ALUMNADO. UNA REVISIÓN DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA

ÁLVARO SICILIA CAMACHO (*)

RESUMEN. La historia de la investigación en Educación Física sobre los procesos internos del estudiante se halla en sus inicios. A pesar de ello, los resultados ya han facilitado la comprensión de algunos comportamientos e interacciones sociales en el aula. Durante estas líneas mostraremos algunos de los hallazgos de mayor relevancia para la enseñanza de esta materia; sin embargo, debemos reconocer que todavía tenemos mucho que aprender para encontrar las formas que permitan a nuestros estudiantes contarnos no lo que queremos oír, sino lo que realmente nos quieren decir.

ABSTRACT. The history of research in Physical Education, on pupils'internal processes, is at its beginning. However, its results have already provided the understanding of some behaviors and interactions in classrooms. Through this work we show some relevant findings for the teaching of this subject, although we recognize that there is still much to learn in order to find the ways that allow students to tell us not what we want to hear, but what they really want to say.

INTRODUCCIÓN

La realización de este artículo tiene como principal objetivo mostrar a los lectores una serie de temáticas de investigación sobre la enseñanza, de las que hasta hace muy poco ha estado privado la Educación Física (EF). Nos centraremos en un grupo de trabajos, cuyos autores mantienen en común un cierto interés por esclarecer los procesos internos del alumnado y cómo éstos median en la conducta y aprendizaje del aula.

Antes de iniciar, nos gustaría advertir que en las revisiones sobre investigación, al menos en el campo educativo, suele ser costumbre encasillar los diferentes trabajos dentro de uno de los paradigmas científicamente admitidos. De hecho, solemos encontrar propuestas que identifican investigación sobre el pensamiento del alumnado con investigación mediacional cognitiva. Sin embargo, tres consideraciones deberían ser realizadas: por una parte, los interesantes avances sobre los procesos cognitivos del estudiante durante el aprendizaje académico del aula no deben olvidar los factores sociales que median también en el aprendizaje. Por otro lado,

(*) Universidad de Almería.

Fecha de entrada: 15-11-2001 Fecha de aceptación: 15-03-2002

debe considerarse que dentro de la investigación mediacional suelen incluirse, junto con los trabajos sobre cognición del estudiante, los estudios centrados en el pensamiento del profesorado. De hecho, estos últimos han orientado la investigación sobre la formación inicial y permanente del profesorado, intentando dilucidar los problemas que los diferentes docentes encuentran en las fases de planificación, ejecución o reflexión del proceso de enseñanza. Por último, limitar el estudio del pensamiento del alumnado a la perspectiva mediacional supone cerrar los ojos a la comprensión que pueden aportar los estudios realizados desde una perspectiva ecológica, donde los procesos interpretativos del alumnado son situados dentro de una compleja red de significados que forma el grupo social estudiado.

De cualquier forma, para este artículo, donde se pretende mostrar más unas líneas temáticas que metodológicas, nos parece que entrar en cualquier tipo de clasificación y debate al respecto supone cerrar innecesariamente la lente con la que se quiere mostrar un amplio horizonte. Por esta razón, independientemente de las clasificaciones metodológicas establecidas, nuestra tarea ha consistido en seleccionar algunos de los temas que han despertado el interés en los/las investigadores/as del campo de la EF. Nuestro foco de atención ha sido el alumnado, y por ello nos hemos centrado en los estudios realizados dentro del ámbito escolar, dejando para otro momento los trabajos concernientes a la enseñanza deportiva extraescolar. Aun así, la tarea siempre se presenta arriesgada, en la medida en que es imposible la inclusión de todos los trabajos existentes.

Finalmente, tras una reflexión minuciosa para su elaboración, la estructura del artículo se presenta bajo tres apartados generales: en el primero se muestra una panorámica general sobre el número y porcentaje de trabajos que vienen preocupándose por esta temática, siempre dentro del amplio campo de la investigación educativa en EF. Para los siguientes dos epígrafes, es decir, para la propia revisión, se ha seguido el modelo teórico que presenta Lee (1997), por el cual se llega a clasificar en dos grupos las diferentes variables mediacionales que explican las diferencias entre la enseñanza recibida y el aprendizaje alcanzado por el alumnado. En el primero se encuentran incluidas las variables que definen la configuración y antecedentes propios del estudiante, es decir, aquellos factores internos, entre los que consideraremos las características del alumnado (sexo, edad) y las experiencias y conocimientos previos hacia la práctica física. Dentro del segundo grupo se encuentran las variables resultantes de una interacción social con el entorno, donde incluiremos las percepciones y actitudes del estudiante, la motivación y atribuciones causales, y las expectativas del alumnado sobre el profesorado.

EL ALUMNADO COMO SUJETO DE INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

La investigación sobre la enseñanza en EF ha estado centrada principalmente sobre la conducta del profesorado y su efecto en el rendimiento de los estudiantes. Durante las décadas de 1960 y 1970 se producen multitud de datos que identifican ciertas conductas del profesorado unidas, de forma consistente, con determinados rendimientos del alumnado.

Hasta los años ochenta la investigación centrada en el estudiante ha estado poco desarrollada, si bien existían numerosas investigaciones proceso-producto y análisis sobre la eficacia de la enseñanza en EF realizadas a través de estudios correlativos y aproximaciones comparativas, en los que los resultados del estudiante eran objeto de estudio. Al respecto, nos merece

especial atención el estudio de variables como el tiempo empleado por el estudiante en la instrucción, o bien los efectos que producen los feedback dados por el profesor, tal y como han sido recogidos en otras revisiones (Pieron, 1994; Lee, 1991; Silverman, 1991; Silverman y Skonie, 1997). Igualmente, dentro de la perspectiva proceso-producto podemos incluir los numerosos estudios sobre los estilos de enseñanza, que iniciados durante los años sesenta[1], se han centrado en analizar la influencia de los diferentes comportamientos del profesorado (variable independiente) sobre las diferentes conductas cognitivas, físicas o sociales de los estudiantes (variables dependientes)[2].

La revisión sobre investigación en EF, realizada hace unos años por Silverman y Skonie (1997), nos parece especialmente interesante para mostrar la situación actual, permitiéndonos apreciar de forma global la posición que el estudio del alumnado, como sujeto y no sólo como objeto, ha venido ocupando dentro de la EF.

En el trabajo llevado a cabo por Silverman y Skonie (1997) se revisaron 2.700 abstracts y se examinaron en profundidad 246 artículos publicados entre enero de 1980 y junio de 1994, de los cuales se seleccionaron 179 comunicaciones y artículos que contenían la realización de investigaciones en nuestro campo. Estos trabajos fueron codificados en función de categorías, tales como: autor, año, tipo de investigación, foco de estudio, variables medidas en el estudiante, observación utilizada, tipo de nivel educativo de los estudiantes, situación del profesorado, metodología utilizada, número de sesiones desarrolladas, número de estudiantes por clases, etc.

Entre los resultados que nos muestran los autores citados podemos destacar el hecho de que la mayoría de estudios analizados son enfocados desde la perspectiva de la efectividad de la EF (85,5%), mientras que tan sólo un 11,2% de los estudios contemplaban el análisis de los procesos cognitivos y toma de decisiones, bien sobre el docente o los estudiantes. De otro modo, casi la mitad de los estudios estaban centrados exclusivamente sobre la adquisición de habilidades motoras (49,7%), mientras que tan sólo en un 5,6% de los casos el foco de estudio era el aprendizaje de las habilidades motoras junto con alguna otra variable, por ejemplo, cognitiva o actitudinal.

En cuanto a la muestra de las investigaciones, la mayoría de ellas estuvo formada por jóvenes en período escolar (87,1%), destacando los estudios con alumnado procedente de la escuela elemental (42,7%). El profesorado que implementa los programas escolares era en su mayoría docentes en servicio (64,9%), mientras que en algunos trabajos se utilizó a profesorado universitario y también a profesorado en formación inicial.

Como última consideración, nos interesa destacar que casi la totalidad de los trabajos codificados en la revisión (90,5%) utilizaron una metodología de investigación cuantitativa. Solamente 16 estudios (8,9%) empleaban una metodología cualitativa, y el resto de los trabajos (0,6%) utilizaban la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos.

---

(1) Llámese la atención sobre el espectro de estilos de enseñanza, propuesto por Muska Mosston en 1966.

(2) Las investigaciones sobre la influencia de los estilos de enseñanza en la EF han tenido una repercusión tardía en el ámbito nacional, y por ello quizás una menor proliferación si lo comparamos con el desarrollo alcanzado en Estados Unidos. Para una revisión de la investigación sobre los estilos de enseñanza en la EF véase Sicilia (2001).

Ante estas cifras, podemos decir que sólo en los últimos años de la década parece haber tomado un mayor impulso las investigaciones en EF que tratan al estudiante como sujeto, más que como objeto de estudio. La propia evolución de la epistemología científica y el avance en los métodos de recogida y análisis de datos han permitido abrir nuevas posibilidades de comprender los procesos escolares desde el punto de vista del alumnado. No obstante, los métodos utilizados recientemente para estas investigaciones, donde se prioriza el factor interno y subjetivo del estudiante sobre el externo y observable, han estado centrados en los datos de autoinformes verbales sobre sus procesos mentales, lo cual no ha estado exento de críticas por ciertos sectores de la comunidad científica (Lee y Solmon, 1992).

En cualquier caso, los resultados de este *avance* en la investigación sobre el pensamiento del estudiante en EF comienzan a perfilarse cada vez más nítidos. Como consecuencia de esta nueva perspectiva, en 1995 surge el monográfico de la revista *Journal of Teaching in Physical Education,* dedicado íntegramente al análisis de esta cuestión. Este documento aglutina una muestra de las investigaciones que a inicios de los noventa venían a centrar su foco de estudio en la forma en que los estudiantes perciben y explican sus experiencias, durante los diferentes programas a los que los profesores les someten. Seis años después, el volumen 20 de la misma revista vuelve a recoger un monográfico de investigaciones, cuyo foco de estudio es la comprensión y el desarrollo de los conocimientos previos que el alumnado de EF tiene sobre determinados contenidos específicos que van a ser enseñados. Al esfuerzo divulgador de estos monográficos hay que sumarle la aparición de las primeras revisiones, que como la aquí presentada, están enfocadas a mostrar los trabajos realizados sobre el pensamiento del estudiante en el ámbito de la EF (Lee, 1997)[3]. Un aspecto común a todos estos estudios es la importancia que conceden a la información que el estudiante construye sobre lo que el profesor enseña. Este tipo de información puede ser de mucha utilidad para motivar y ayudar al profesorado, de cara a modificar los programas a través de los cuales desarrollan su enseñanza.

Las conclusiones que vienen derivándose de los estudios sobre el alumnado en diferentes áreas curriculares muestran una enorme importancia para la comprensión del proceso de enseñanza, por lo que nos extraña el hecho de que no exista todavía una fuerte tradición en su estudio[4]. Recientemente, en nuestro campo, parece que se considera con mayor fuerza el hecho de que la investigación centrada en el estudiante no supone una parcela diferente a los planteamientos de la formación docente, pues la información sobre el alumnado viene a ser una parte importante en la investigación y formación del profesorado de la que tradicionalmente ha estado privada la EF (Graham, 1995b; Sicilia, 1997). De hecho, dentro del área de estudio de la EF, al igual que ha venido ocurriendo en la didáctica general, se ha producido una evolución importante en

(3) No obstante, en lo que respecta a la EF, creemos que un monográfico del tema en nuestro país tendrá que esperar todavía algunos años.

(4) Parece también evidente el retraso que se experimenta sobre este tema en otras áreas curriculares. Por ejemplo, a nivel internacional, la revista *Educational Review,* dedicaba en 1977 un monográfico titulado «Behaviour Problems in School». Décadas después, a nivel nacional, se han podido contemplar diversos monográficos sobre el pensamiento del alumnado, entre los que podemos destacar los editados por la revista *Investigación en la Escuela,* que en su n.º 23 dedica al «Conocimiento Escolar» y en su n.º 28 atiende a las «Ideas de los Alumnos».

la línea de investigación de ciertos autores españoles, al ir reconociéndose la importancia que la inclusión de las percepciones del estudiante tiene para el estudio de la didáctica y el aprendizaje escolar[5].

VARIABLES MEDIACIONALES DETERMINADAS POR FACTORES INTERNOS

Edad

La edad como criterio de clasificación de los estudiantes ha sido una de las variables de interés para la investigación. Así, desde la perspectiva del desarrollo evolutivo, se ha sugerido la importancia de examinar los logros del estudiante en relación a sus procesos cognitivos, pues parece demostrarse la existencia de diferencias en las concepciones y explicaciones de los estudiantes en función de su edad (Palacios, Marchesi, Coll, 1995; Pozo, 1987).

No obstante, exceptuando las comparaciones en los rendimientos de tests motores, los investigadores en el campo de la EF se han preocupado poco en analizar comparativamente las diferencias en las concepciones y percepciones de estudiantes de distinta edad. El estudio realizado por Reche, Sicilia y Rodríguez (1996) nos muestra la opinión de estudiantes de edades comprendidas entre 6 y 16 años sobre algunas realidades escolares, tales como la propia institución, las materias cursadas o el profesorado y sus compañeros/as. Entre sus conclusiones, encontramos cómo el alumnado va apreciando una mayor exigencia en las materias (en unas más que en otras) a medida que va progresando en los cursos. El cambio de percepción que experimentan los estudiantes parece ser debido al aumento de insatisfacciones experimentadas hacia la escuela en general. De esta forma, podemos afirmar que las actitudes hacia la escuela van modificándose conforme el estudiante asciende de nivel educativo. Las sensaciones de mayor exigencia que los estudiantes van percibiendo, conforme aumentan su edad y curso, les lleva a mantener peores actitudes hacia la escuela, si bien estas actitudes se encuentran diferenciadas en función de las áreas curriculares. Así por ejemplo, en el área de Matemáticas el descenso de una actitud satisfactoria por parte del alumnado se veía más pronunciado que en el área de EF, donde el aumento de exigencias en cursos superiores parece ser menor (Jackson, 1992; Reche, Sicilia y Rodríguez, 1996).

Algunos autores han profundizado sobre las actitudes que el alumnado se configura de la EF en los primeros años escolares. El estudio de Sanders (1995) muestra cómo estudiantes de guardería perciben y describen sus primeras experiencias en la EF y cómo comienzan a entender las diferencias entre el juego desarrollado hasta el momento y la estructura de las clases de EF. Las experiencias de juego que arrastran todos los estudiantes se muestran como una fuerte influencia para la participación de las primeras clases de

(5) Al respecto, Ruiz Pérez (1996) reconoce que se ha producido un cambio en la forma de conceptualizar el proceso de adquisición motriz, donde para su comprensión debe indagarse el proceso constructivo dentro del análisis del contexto educativo donde se produce. En esta línea, el autor se suscribe a la reflexión realizada por Martens (1979), por la cual se pregunta si «¿no estaré participando de un gran juego académico e intelectual en el que, en nombre de dicho juego, los problemas a estudiar son fabricados, más que formulados; los instrumentos metodológicos son empleados porque tienen el buen sello de la aprobación científica, más que porque hayan sido lógica y teóricamente derivados de un problema, y la cuantificación debe ser alcanzada a cualquier precio, incluso al de la comprensión del propio problema?».

EF. Esta experiencia previa choca con situaciones del aula más estructuradas por parte del profesorado.

Por otro lado, la edad de los estudiantes también ha sido determinante para encontrar diferencias sobre las percepciones mantenidas respecto a la habilidad y competencia en las tareas. En este sentido, algunos estudios han mostrado evidencias de cómo los estudiantes en las primeras edades son proclives a valorar de forma más optimista su propia competencia, mientras que esta percepción suele ir limitándose a medida que van creciendo (Lee, Hall y Carter, 1983; Lee, Nelson y Nelson, 1988; Veal y Compagnone, 1995).

De una forma más cualitativa, el estudio de Lee, Carter y Xiang (1995) muestra algunas de las diferencias y similitudes en la autopercepción de 70 estudiantes de diferentes niveles de infantil y primaria (guardería, primer, cuarto y quinto grado de la escuela elemental), durante las clases de EF. Tras el análisis de contenido de las entrevistas realizadas, los autores hallaron que el grupo de estudiantes más jóvenes (guardería y primer grado de la escuela elemental) ofrecía una auto-evaluación mayor e irreal de sus habilidades y rendimientos motores. Los estudiantes de niveles inferiores explicaban que su valoración estaba justificada por el grado de dominio que habían alcanzado, a la vez que discutían durante la entrevista sobre su propia habilidad, exponiendo como ejemplos aquellos ejercicios en los que habían conseguido dominar. Los resultados mostraban que los estudiantes de menor edad presentaban unas percepciones más optimistas sobre sus habilidades para la EF. No obstante, el grupo de mayor edad respondía mostrando una fuerte creencia de que todos podían conseguir, a través de su esfuerzo, altos niveles de éxito en las tareas. Además, el esfuerzo era valorado como una característica del buen estudiante en EF. Otra de las diferencias apreciadas durante sus comentarios fue las comparaciones sociales realizadas. Los estudiantes más jóvenes apenas respondían comparándose con los compañeros, por contra, mostraban una información basada en referencias a sí mismo. Los estudiantes del cuarto y quinto grado definían sus habilidades en comparación con las de sus compañeros. Las diferencias en la valoración de su habilidad podían ser explicadas atendiendo a que los niños menores de 12 años no reconocerían las implicaciones de las comparaciones sociales o la *concepción normativa de la habilidad,* lo que significaría que la habilidad de uno mismo no es percibida de acuerdo a los resultados obtenidos por el resto de compañeros/as del aula.

Los resultados de Lee, Carter y Xiang (1995) en el campo de la EF han sido recientemente confirmados por Xiang, Lee y Williamson (2001). Así, en las primeras edades de la educación primaria el alumnado no puede diferenciar claramente entre los conceptos de capacidad y esfuerzo. De hecho, durante estos años los estudiantes suelen creer que pueden desarrollar su capacidad a través del esfuerzo, limitándose a evaluar su progresión en comparación con ellos mismos y teniendo, por tanto, unas metas de logro orientadas hacia la tarea. Con todo esto, el alumnado a esta edad evaluaría su propia capacidad en función de cómo puedan ejecutar las habilidades que aprenden, es decir, sobre la base de la conducta que muestran en la clase. A medida que se acercan al final de la etapa de primaria, los estudiantes comienzan a comprender la diferencia entre competencia y esfuerzo y su diferente contribución al éxito. Comienzan así a comprender mejor el tipo de eventos que pueden o no pueden controlar. Con ello, los sujetos empiezan a formarse una noción de la capacidad como una causa más estable, no determinada por elementos externos al propio sujeto. La capacidad de diferenciar entre esfuerzo y capacidad va madurando. De esta

forma, los estudiantes pueden llegar a entender que un nivel alto de esfuerzo pueda conllevar una baja capacidad, pues ésta comienza a ser valorada más en función de la comparación con otros estudiantes. Los estudiantes a estas edades, y con esta percepción de la capacidad, pueden llegar a orientarse más hacia el logro que hacia la tarea en las propuestas de clase. Estas diferencias sobre la percepción de la capacidad en EF tiene importantes implicaciones para la enseñanza de la EF.

En este sentido, las limitaciones evolutivas del estudiante en determinadas etapas han sido puestas de manifiesto en el proceso de aprendizaje en EF. De hecho, el trabajo realizado por Hopple y Graham (1995) con alumnado de 4.º y 5.º grado de escuelas elementales mostraba, en relación con las teorías del desarrollo cognitivo de Piaget, que los estudiantes a esta edad presentan un nivel incompleto para conocer de forma abstracta; causa por la cual podrían explicar los autores el hecho de que los estudiantes no comprendieran para qué el profesor realizaba el test físico que les aplicaba.

Al respecto, Wittrock (1989: 559) ha sugerido que los programas destinados a enseñar a los niños a atribuir el éxito y el fracaso al esfuerzo antes que a la capacidad pueden no ser eficaces con niños/as que no tienen todavía la edad para diferenciar esos conceptos y para comprender que cada uno de ellos puede influir independientemente en su rendimiento. Otros autores como Roberts (1991) o Ruiz Pérez (1995) han señalado los 12 años (final de la escuela primaria), dentro del contexto de la EF y deportiva, como el período que delimita dos situaciones fundamentalmente diferentes en lo que a metas de logro se refiere, pues como hemos visto, antes de esta edad suele ser frecuente que se identifique la cantidad de esfuerzo empleado con el nivel de capacidad obtenida.

Los estudios realizados por Piaget ponen también en evidencia que los niños/as evolucionan sobre el *locus* de control, en la medida que creen que los acontecimientos que afectan al rendimiento se encuentran bajo su control *(locus interno)* y no bajo el control de otras personas o fuerzas externas *(locus externo)* (Wittrock, 1989: 559).

Género

El género dentro de la investigación en EF ha gozado de un trato más exclusivo con respecto a la variable edad, especialmente por su carácter socializador y su importancia en el aprendizaje escolar. A pesar de ello, las primeras investigaciones se centraron en destacar los resultados diferenciados de los estudiantes en función del sexo, derivándose en las últimas décadas hacia una interpretación más social y cultural de estas diferencias.

Las diferencias por sexo

Los primeros estudios realizados en EF sobre género tendían a mostrar las diferencias en los rendimientos académicos de chicos y chicas, y fueron realizados, de igual forma, desde una visión eficientista de la enseñanza. Algunos de estos trabajos, dentro de la influencia de la psicología evolutiva, mostraban las diferencias que existían entre chicos y chicas respecto a variables psicológicas y su influencia en la participación y aprendizaje en clase. Así, por ejemplo, Blanchard (1946) comparó los rasgos de carácter y personalidad de chicos y chicas de una escuela secundaria durante un período de dos años. Se evidenciaba que las chicas, en cada uno de los niveles estudiados (9.º, 10.º y 11.º grado), mostraban una superioridad significativa en la adquisición del carácter y personalidad, propio del proceso evolutivo de la etapa. Estudios como éste venían a constatar unos hechos, pero se veían limitados a la hora de valorar las causas o explicar el

por qué de estos cambios que afectaban al aprendizaje y cómo variaban en función de diferentes contextos.

La explicación de las diferencias entre chicos y chicas en función del sexo pronto se verían complementadas por las diferencias en las expectativas sociales que se espera de cada uno de los comportamientos. Por tanto, el sexo como factor biológico del sujeto, no se encuentra exento de un proceso de construcción social y cultural, por el que se han ido atribuyendo a cada sexo rasgos y características construidas y compartidas por cada grupo o sociedad. De esta forma, mientras el sexo sólo hace referencia a la diferenciación biológica del hombre y mujer, el género comprende, diferencias sociales y culturales, dando sentido a los estereotipos de masculinidad y feminidad.

La construcción social del género. Masculinidad y feminidad

Las diferencias por sexo y los papeles que se establecen en la sociedad a partir de éstas ha generado desde hace décadas un gran debate público. En el campo del deporte y la EF, cuestiones como la relativa importancia de las diferencias biológicas y sociales entre los sexos, los patrones de conducta marcados por el sexo, la socialización dentro de los papeles sexuales, la contribución y el acceso de las chicas y las mujeres a la práctica deportiva, o los estereotipos en función del papel sexual y la consiguientes desigualdades de oportunidades en el aprendizaje en EF para cada sexo, son algunos de los temas que siguen siendo abordados por la bibliografía específica más reciente (Griffin, 1998; Hickey, Fitzclarence y Matthews, 1998; Scraton y Flintoff, 2002; Vázquez, 2001; Vázquez y Buñuel, 2001; Vázquez, Fernández y Ferro, 2000...).

Como podemos apreciar nos encontramos con un vasto campo de investigación que, sin embargo, de cara a esta revisión, nos vemos obligados a seleccionar los estudios que de algún modo aportan algo de luz a la forma en que chicas y chicos, guiados lógicamente por la escuela y otros agentes sociales, construyen el género y los papeles sexuales, y especialmente cómo ello influye en sus perspectivas de actuación en las clases de EF. Dedicaremos este apartado a presentar el proceso de socialización que se establece en torno a la formación del género como construcción social, abordando en los dos siguientes los efectos de estas representaciones sociales sobre las diferentes oportunidades de aprendizaje de chicos y chicas en las clases de EF, así como las diferentes expectativas que los propios docentes despiertan sobre este aspecto.

Por lo que sabemos, el sexo es una característica adscrita a la persona a través de sus características biológicas de nacimiento. Por el contrario, la identidad de género, es adquirida en los primeros años de infancia y se ve desarrollada durante los siguientes años de pubertad y adolescencia. En este proceso juega un papel importante la familia y otros agentes de socialización, pues contribuyen a la representación del mundo y a la categorización que se establece entre hombres y mujeres. A través del proceso de socialización se va interiorizando una serie de formas de sentir, pensar y actuar entre chicos y chicas, llegando a determinar unos papeles sociales diferentes. Así, los estudiantes, como miembros en pleno proceso de socialización, van interiorizando una serie de estereotipos sexuales propios de su cultura, aceptando una serie de preconceptos en torno al cuerpo y la forma en que deben comportarse hombres y mujeres respecto al deporte y a la EF.

Algunos trabajos realizados en las primeras edades de la escolarización evidencian la formación de estos estereotipos sexuales. Al respecto, Arenas (1995)

muestra evidencias de cómo las diferencias en la identidad de género aparecen en la edad escolar infantil. Tras un análisis de las tareas, juegos y expresiones lingüísticas de un grupo de niños y niñas, la autora evidenciaba que a la edad de 3 años el grupo no presentaba papeles de género adquiridos, si bien un año más tarde, niños y niñas manifestaban concepciones diferenciadas sobre la masculinidad y feminidad. En este proceso juega un papel importante la EF, pues como destaca Wright (2000: 21), mientras que el sistema escolar en su conjunto está organizado para la promoción de las versiones dominantes de feminidad y masculinidad, la EF y el deporte escolar como prácticas educativas relacionadas con el cuerpo, están situadas en un lugar prioritario dentro de la producción y reproducción de tales dominios.

Al margen de la escuela, las niñas y los niños son expuestos también desde sus primeros días a experiencias definidas por el género dentro de la familia. De hecho, los modelos de comportamiento para los niños y niñas se inician en la familia, se complementan en la escuela y se ven reforzados constantemente por los medios de comunicación (Moreno, 2000). Los aprendizajes producidos por estos agentes van moldeando el pensamiento de niños y niñas sobre sí mismos, los otros y el mundo que les rodea.

La EF dentro de la escuela es un área curricular ampliamente dominada por el deporte y por los valores y representaciones asociados al mismo, por lo que este contenido es profundamente importante para entender las nociones de reproducción hegemónica de la masculinidad y la feminidad (Wright, 2000). En este sentido, existen diversos trabajos que han recopilado las atribuciones de rasgo asociadas a cada sexo dentro de la EF y el deporte (Blanchar y Cheska, 1986; Csizma, Wittig y Schurr, 1988; Harré, 1992; Ignico, 1989; Oglesby, 1982; Postow, 1980; Zipprich y Silberstein, 1980; en Fernández García, 1995). Estos trabajos, aunque varían ligeramente en función del contexto, ponen de manifiesto que los rasgos atribuidos para el género masculino giran en torno a las característica de liderazgo, independencia, toma de decisiones, capacidad de análisis, organización que implica componentes de velocidad, fuerza, agresividad, espíritu competitivo, energía, consecución del triunfo, etc.; mientras que las atribuciones femeninas se caracterizan por rasgos de pasividad, dependencia, adaptación, ternura, modestia, cooperación, rechazo de riesgos, mayor sensibilidad, y componentes de orden, espera en las prácticas físicas, etc. A pesar de estas orientaciones, debemos entender que se trata de una configuración que varía para cada grupo y cultura. Igualmente, dentro de la EF y el deporte, el concepto de masculinidad y feminidad se ve alterado en función de la especialidad o deporte al que nos refiramos (Vázquez y Buñuel, 2001).

Estos procesos de socialización tienen una importancia especial para la vida diaria de la persona y para su identidad. Las personas conocen el sentido compartido que existe en cada grupo sobre lo masculino y lo femenino. Llegan a identificarse con uno de los papeles atribuidos y, consecuentemente, suelen comportarse de acuerdo con el papel de género identificado. Así, cada sexo intenta amoldar su conducta preferentemente con el estereotipo masculino o femenino. Con ello, cada persona adopta la identidad de género y el papel de sexo compatible con su biología, por lo que los atributos particulares serán congruentes con los estándares y expectativas del entorno social donde la persona crezca. Las personas que no siguen estos rasgos definidos socialmente se alejan de la representación mental que se tiene sobre los comportamientos propios de cada sexo. A veces la persona puede tener una identidad de género contraria a su sexo biológico, por lo que encuentran dificultades para encontrar su sitio dentro del grupo. En muchos de estos casos se produce una «ruptura de identidad» y una posterior reestructuración de la misma en

una nueva identidad, al conseguir aceptar su propia definición, a pesar de no coincidir con lo que socialmente le vienen atribuyendo. Estas rupturas de identidad, particularmente silenciadas por el profesorado de EF, han sido suficientemente documentadas en la última década a través del estudio de historias de vida (Clarke, 2002; Sparkes, 1994a, 1994b, 1994c; Sparkes y Templin, 1992; Sparkes, Templin y Schempp, 1993; Woods, 1992); sin embargo, la dificultad de introspección en sujetos de corta edad ha imposibilitado que conozcamos todavía estos procesos de configuración de la identidad de género en el alumnado de primaria y secundaria.

A pesar de estas evidencias, debemos entender que estos procesos de construcción social se encuentran sometidos a estructuras macrosociales que deben ser tenidas en cuenta. Con ello, la participación de hombres y mujeres en actividades físicas y deportivas no es sólo cuantitativa, sino que varía dependiendo de factores como el tipo de deporte, las motivaciones de práctica, la facilidad o dificultad de acceso, de la disposición y distribución del tiempo libre, etc. (Vázquez, Fernández y Ferro, 2000). Así por ejemplo, como sugiere Vázquez (2001), el aumento de tiempo libre para la práctica deportiva durante el proceso de industrialización parece haber beneficiado al hombre, pues el trabajo de las niñas sigue siendo necesario a la madre. No obstante, en las sociedades postindustriales los papeles familiares del padre y de la madre dentro y fuera del hogar están cambiando, lo que podría explicar nuevos procesos de socialización del género.

Género y oportunidades de aprendizaje en EF

Desde la creación de las escuelas las diferentes oportunidades de aprendizaje entre chicas y chicos en EF han sido evidentes, bien por la exclusión de las chicas o bien por la separación que han mantenido respecto al grupo de chicos. Sin embargo, la investigación centrada en el género en los Estados Unidos sufrió un avance importante a raíz de la enmienda al título 9 de la *Ley de Educación de 1972,* la cual pretendía eliminar la formación de grupos por razón del sexo y, en general, la discriminación dentro de las escuelas. Esta medida tuvo importantes repercusiones para la EF, al mismo tiempo que despertó un gran interés por parte de los/las investigadores/as y del profesorado. En general, los trabajos pretendían valorar si las clases mixtas de EF tendrían éxito, especialmente más allá de la escuela primaria. Dentro de estos estudios se prestó una especial atención al campo de la percepción social.

Las investigaciones iniciales utilizaron el rendimiento como variable dependiente para comparar, a través de los tests académicos, las clases de único sexo frente a las clases coeducacionales. Por lo general, estas investigaciones, encontraron pocas diferencias entre la enseñanza coeducativa y las clases de único sexo, si bien los resultados podrían deberse al hecho de que los estudios mostraban períodos de instrucción de dos o tres semanas, período durante el cual el conocimiento se estaba todavía asentando.

Al respecto, Lirgg (1993) utilizó un grupo de estudiantes de secundaria y bachillerato pertenecientes a cuatro centros mixtos de clase media. Para el estudio en cada centro se creó cuatro clases diferentes. En dos de ellas los estudiantes fueron repartidos, dependiendo del sexo, con un profesor si eran chicos y una profesora si eran chicas. Los dos grupos mixtos por centro fueron asignados al azar, bien con un profesor o una profesora, dividiéndose equitativamente el número de chicos y chicas. En cada clase se procedió al desarrollo de diez sesiones de baloncesto durante las cuales fue recogiéndose una serie de datos a través de tres instrumentos. En primer lugar se aplicó un cuestionario de

experiencias previas. Seguidamente se utilizaron tres escalas de autoimagen con cinco ítems, adaptación de la escala utilizada por Fennema y Sherman (1976) para el área de matemáticas, con la que se pretendía valorar la seguridad para el aprendizaje del baloncesto, qué sexo creían más apropiado para jugar al baloncesto y qué utilidad asignaban al deporte. Por último, se utilizó un cuestionario para valorar la preferencia de clase, con el que se pretendía mostrar las preferencias del alumnado hacia cada uno de los tipos de clases (mixtas frente a único sexo).

Tras el análisis de los datos, Lirgg (1993) afirmaba que los estudiantes de ambos sexos que habían asistido a clases mixtas eran significativamente más seguros que aquellos que habían asistido a clases de un solo sexo. La apreciación de las chicas y chicos, en cuanto a qué sexo era más adecuado para el baloncesto, no estuvo influida por la participación en clases mixtas o de un solo sexo. La utilidad que concedían al baloncesto se mostraba como un factor para predecir la seguridad en las chicas pero no en los chicos. La autora discutía estos resultados a través de la teoría de Bandura, por la cual la mayoría de las personas explican una capacidad a través de la comparación, donde para el caso, tenían gran influencia la seguridad que uno tuviera de sí mismo. Así, el sexo parecía tener influencia en las comparaciones sociales que hacían los estudiantes, en la confianza en sí mismos y, consecuentemente, en sus rendimientos. Lirgg explica cómo los chicos de clases mixtas podían percibir que ellos tenían una mayor habilidad respecto al resto de la clase, lo que se trasladaría en una mayor confianza en sí mismos. Para el caso de los chicos de clases de único sexo la comparación social sería más difícil, pues en una habilidad como el baloncesto, el nivel probablemente era más alto que en una clase mixta. Además, la diferencia en confianza entre chicos que habían asistido a clases mixtas y de un solo sexo no era muy grande, contrariamente a lo que ocurría con las chicas. Esto sugiere que ambos sexos utilizan diferentes procesos de comparación social para determinar la confianza en sí mismos. Así, por ejemplo, las chicas definirían el éxito de forma diferente a los chicos. Según la autora, estos últimos definen el éxito en función de la habilidad, mientras que las chicas tienden a obtener un significado a través del esfuerzo realizado.

Estos resultados coinciden de forma general con las diferencias de percepción que tienen los estudiantes para explicar su fracaso escolar. Así, el trabajo realizado por Dweck, Davidson, Nelson y Enna (1978), citado por Wittrock (1989: 562), muestra que la *incapacidad aprendida* [6] suele ser más frecuente en las chicas que en los chicos. Las chicas atribuyen el fracaso a la falta de capacidad, mientras que los niños tienden con mayor frecuencia a atribuirlo a la falta de esfuerzo. En esta línea, Ward (1982), citado por Mitchell (1996), encuentra ciertas diferencias en las percepciones realizadas por chicos y chicas durante las clases de EF. Las diferentes percepciones de clase y los factores de motivación indican que los patrones de relación por los que se guiaban eran diferentes.

Los diferentes patrones de comportamiento de los estudiantes en función del género deben ser tenidos en cuenta dentro de la metodología de enseñanza en EF. Al respecto, más allá de las diferencias en los resultados obtenidos por cada sexo en función de diferentes estilos de

(6) Se dice que un estudiante tiene una *incapacidad aprendida* cuando éste, a través de las experiencias vividas, llega a pensar que no puede superar el fracaso.

enseñanza, las diferencias de género en función de los estilos de enseñanza ha sido una variable muy poco estudiada dentro de la EF. La importancia del género sobre el estilo de enseñanza recíproco y, en general, sobre el trabajo por grupos dentro de la EF, ha sido expuesto de forma indirecta por Byra y Marks (1993). Los estudios realizados en otras áreas han evidenciado cómo el género puede ser un condicionante importante para el trabajo en parejas y el rendimiento del estudiante. Así, Topping y Whiteley (1988, cit. por Byra y Marks, 1993) encontraban que las parejas tenían diferentes rendimientos en lectura en función de su género. En la combinación chica-chica tenía mejores resultados la observadora que la ejecutante, mientras que en las parejas mixtas sucedía lo contrario. Finalmente, en la combinación chico-chico obtenían buenos resultados tanto el ejecutante como el observador. Como ha sugerido Byra y Marks (1993), el género, al igual que la habilidad de los estudiantes, no parece de por sí un factor determinante del rendimiento del estudiante, sino que debe ser visto en la medida que pueden determinar el afecto o afinidad de las parejas, es decir, la estructura social de la clase.

El estudio de las relaciones sociales establecida entre chicos y chicas en las clases de EF pone de manifiesto la existencia de ciertas hostilidades. Aunque esta es una variable que interactúa con la edad, las situaciones en la que los estudiantes son obligados a trabajar en grupos mixtos genera con frecuencia que los estudiantes dejen de realizar la tarea. En este sentido, Pollard (1988) describe situaciones difíciles en los que el alumnado no se identifica con actividades interpretadas por ellos como dañinas para su masculinidad. Así, el género de la clase puede provocar problemas determinados en la organización y el control del grupo. Los estudios de Wright (1993, 1996, 1997) destacan al respecto que las prácticas de representación del género en la EF no sólo marginalizan a las chicas, sino que en ellas también se ven afectados los chicos cuyas experiencias en el lenguaje y la técnica no son apropiados para participar en los deportes de equipo. Con ello, los chicos que se resisten a los valores asociados a los deportes de equipo no sólo podían llegar a ser considerados como poco habilidosos, sino que en ocasiones se cuestionaba su propia masculinidad. Como han destacado Askew y Ross (1988), la masculinidad ejerce una fuerte presión en los chicos que puede estar restringiendo su desarrollo personal. En este sentido, para las chicas resistirse a las exigencias de las clases de EF no suele traer tantos riesgos como para los chicos. Sin embargo, en el sentido opuesto, el riesgo al que parecen estar expuestas las chicas es a la perdida de su feminidad por su asociación al deporte (Cockburn, 2000, 2002). Por todo ello, Pollard (1988) llega a manifestar que el profesorado de EF encontrará más difícil involucrar a los chicos en las actividades percibidas como de chicas que a la inversa.

En esta línea, quizá la aportación más evidente de los estudios de género a la EF haya sido precisamente el poder conocer cómo los distintos papeles determinan diferencias en el contenido que el estudiante prefiere trabajar, a la vez que muestra diferencias en el comportamiento en función del género asignado al contenido.

En este sentido, Lirgg (1993) mostraba cómo los chicos percibían el baloncesto como una actividad más masculina que las chicas, aunque en ningún caso se llegaba a pensar que el baloncesto era una actividad totalmente masculina. Además, las chicas que estereotipaban el baloncesto como un deporte masculino solían tener menos autoconfianza en sí mismas. Igualmente, Lee, Carter y Xiang (1995) ponían en evidencia el hecho de que, en la situación estudiada, las chicas eran estereotipadas por los chicos como menos competentes.

Gran parte de estas conclusiones han sido contrastadas por Patricia S. Griffin, una de las autoras que más ha tratado el tema del género, dentro de la EF. Griffin ha llegado a plantear que la variable género, como construcción social, determina formas diferentes de pensar, lo que comporta a su vez diferentes formas de actuar en el aula. Los trabajos realizados por Griffin (1983, 1984, 1985) van más allá de las simples diferencias de rendimiento por sexo, abarcando el estudio de las interacciones entre los estudiantes y su mediación en el aprendizaje de la EF. La autora evidencia cómo en el desarrollo de unas clases de EF con contenidos gimnásticos, los chicos, a través de sus conductas, limitaban las habilidades de las chicas para aprender mientras que las chicas no parecían limitar las oportunidades de aprendizaje de los chicos.

Solomons (1980), citado por Lirgg (1993), también encontraba patrones parecidos de comportamiento al observar cómo las chicas recibían menos pases que los chicos y éstas, además, dejaban pasar oportunidades de anotar más a menudo que los chicos, a pesar de que ambos tenían un éxito parecido cuando intentaban anotar.

Con todo ello, parece evidente que desde la visión de los estudiantes existen contenidos en EF más apropiados para chicos o para chicas. Por ejemplo, Lee, Belcher, Fredenburg y Clevelan (1996), citado por Lee (1997), mostraron que los estudiantes percibían el fútbol americano, baloncesto y fútbol como una práctica física más apropiado para los chicos, mientras que el salto a la comba, la danza y la gimnasia eran actividades más apropiadas para las chicas. Los contenidos de carrera, patines, tenis, voleibol y softball eran percibidos como más apropiado para ambos. En general, los estudiantes percibían los contenidos en relación con los estereotipos socialmente construidos y actuaban conforme a ellos. Igualmente, el estudio de Vázquez, Fernández y Ferro (2000) encuentran en nuestro contexto que la práctica física de los estudiantes de 3.º de ESO de la Comunidad de Madrid está asociada, en gran medida, a los estereotipos de género. Así, las chicas suelen practicar más frecuentemente deportes de adscripción femenina (aerobic, baloncesto, gimnasia rítmica, baile, natación...), mientras que la práctica de los chicos se concentra más en deportes como fútbol, ciclismo y balonmano.

Otros estudios, aunque no se encuentran centrados exclusivamente en la variable género, no han dejado pasar desapercibido este factor como una variable determinante del comportamiento del estudiante (cf. Carlson, 1994, 1995; Kollen, 1983; Lee, Carter y Xiang, 1995, Hastie y Pickwell, 1996; Mitchell, 1996; Pissanos y Allison, 1993; Tjeerdsma, Rink y Graham, 1996). En cierto modo, todos estos trabajos complementarían los hallazgos mostrados hasta ahora.

Al respecto, Kollen (1983) mostraba el carácter competitivo y masculino que percibían los estudiantes sobre el programa de EF desarrollado. Años más tarde, el trabajo realizado por Carlson (1994, 1995) llegó a considerar el género como uno de los factores que contribuyó a formar la actitud del alumnado. La autora mostraba cómo estudiantes de ambos sexos estaban convencidos de que el talento atlético era más innato en los chicos. De hecho, los chicos que no mostraban una cierta habilidad deportiva fueron objeto de compasión y burla. Las chicas que demostraban una buena competencia motriz fueron bien aceptadas, aunque eran tratadas como una excepción dentro de la regla. En el mismo sentido, Hastie y Pickwell (1996) ha centrado su atención en el sistema social de los estudiantes durante unas clases de danza en una escuela secundaria. Los resultados mostraban que para esta ocasión y para este contenido, las

chicas no reflejaban ninguna estrategia por la que reducir su trabajo, estrategias que sí fueron apareciendo en algunos de los chicos.

En resumen, las desiguales oportunidades de aprendizaje entre chicos y chicas en EF se ponen de manifiesto con los resultados de las investigaciones. El sexo del alumnado influye en su percepción de la actividad física y de la educación física, así como en su implicación y competencia motriz. Sin embargo, hay que recordar que se trata de un amplio y complejo debate, cuyos problemas no sólo se manifiestan en la EF, sino que lo podemos encontrar en el deporte y, en general, en el resto de prácticas sociales. De hecho, existen evidencias de cómo los chicos suelen dominar el espacio de recreo, realizando juegos activos y desplazándose por un gran espacio, mientras las chicas ocupan la periferia del patio, generalmente junto con los estudiantes más pequeños (Askew y Ross, 1988; Williams, 1993) o cómo las actividades físicas extraescolares suelen venderse como un buen elemento de cambio y, sin embargo, al mismo tiempo pueden estar jugando un papel importante en la reproducción de la desigualdad al encontrarse representadas mayoritariamente por varones (Humberstone, 1993).

De esta forma, las clases mixtas de EF como medio de evitar la desigualdad entre los sexos no resuelve por sí solo los problemas de discriminación de las chicas. Como denuncia Vázquez (2001), la escuela mixta sólo ha supuesto la incorporación de las alumnas al modelo educativo masculino que es universal. En nuestra área, la identificación del modelo de EF con el modelo deportivo ha podido traer una nueva discriminación para las chicas. Con ello, paradójicamente, la EF mixta puede producir los efectos contrarios a los deseados, es decir, reforzar aún más los estereotipos sexuales.

Factores de género en la actuación docente

En el apartado anterior hemos mostrado algunos estudios que resaltan las diferentes oportunidades que encuentran las chicas y chicos para el aprendizaje en EF. El contenido a tratar, por ejemplo, determinaba diferentes expectativas en cada uno de los subgrupos y, de acuerdo a éstas, se constituía la participación y actuación del aula. No obstante, quedaría conocer cómo los estudiantes perciben y actúan a partir de las diferencias de género de su profesorado y qué papel juega éste en el proceso de socialización de los chicos y chicas.

Respecto a la primera cuestión, parece evidente que el género del docente se configura como un factor importante en las expectativas del estudiante. En nuestro contexto escolar, el estudio de Moreno, Rodríguez y Gutiérrez (1997) pone de manifiesto que el alumnado de EF valora más la asignatura y al propio profesor, considera que la EF le va a ser más útil en el futuro, muestra una mayor empatía con el profesor y con la asignatura, y muestra mayor preferencia hacia la EF y el deporte cuando su profesor es un varón.

A veces el sexo del profesorado influye en el rendimiento del alumnado. Al respecto, el estudio realizado por Bush (1985), citado por Pissanos y Allison (1993), analiza la influencia del género en la capacidad de recordar información. Los resultados llegaban a mostrar como ante oradores igualmente efectivos chicos y chicas pudieron recordar más de los oradores del mismo género.

Pissanos y Allison (1993) entrevistaron a una profesora de EF y diez de sus antiguos estudiantes (cinco de cada sexo) para describir cómo construían el significado de las clases de EF, que habían recibido durante la escuela primaria. Las autoras encontraron que el género era una característica poderosa de la experiencia

educativa vivida. En el estudio, el género se mostró como más determinante que el nivel de destreza, el éxito académico, el nivel de participación, la talla, la creatividad, la timidez, la popularidad y la habilidad para comunicarse. Además, en su estudio, las chicas parecían recodar mejor las situaciones al haber tenido una mujer como profesora de EF, lo que parecía coincidir con la idea apuntada en el estudio de Bush. Una explicación, según la autoras, podía encontrarse en el hecho de que después de preescolar los niños tienen esquemas bien desarrollados socialmente, los cuales representan su conocimiento de los estereotipos de género. Estos esquemas relacionarían el género con nociones tales como ocupaciones y actividades. Así, los estudiantes cuyos conocimientos y actitudes sean más estereotipadas recordarían mejor materiales relacionados con sus estereotipos al estar más en línea con sus esquemas. Las autoras, a partir de estas consideraciones, aconsejan al profesorado que tenga en cuenta el género en sus prácticas curriculares e instructivas, pues los significados para la misma experiencia pueden ser construidos de forma muy distinta por los chicos y las chicas.

De igual modo, a la hora de mostrar la realidad del aula, Daniels (1983), citado por Martinek (1989), evidenciaba que el género del estudiante representaba una variable más que interactuaba con la forma en que los estudiantes percibían e interpretaban las conductas del profesor. En su estudio, Daniels preguntó a los estudiantes, a través de un cuestionario, cómo creían que su profesor interactuaba con ellos durante la instrucción. Las repuestas mostraban cómo los chicos pensaban que sus profesores los elogiaban y eran más atentos con ellos que con las chicas. A su vez, las chicas percibían que los profesores les daban menos oportunidades para asistir y asumir papeles importantes que los concedidos a los chicos durante la clase. En general, existen diferentes atribuciones entre ambos, pues mientras que los elogios de los chicos son atribuidos más a la habilidad, en las chicas los elogios son más atribuidos a la suerte. Así, los errores de los chicos suelen atribuirse a la carencia de esfuerzo mientras que en las chicas el fracaso se atribuye más a su falta de habilidad.

Ahora bien, al igual que los estudiantes mantienen expectativas diferentes en función del sexo del profesorado, parece ser que también éstos mantienen expectativas y comportamientos diferenciados en función del sexo del alumnado. Así, Hastie y Pickwell (1996), durante las clases de EF en las que se desarrollaba un contenido de danza, aseguraba que aparte de las diferentes expectativas que despertaron los contenidos tratados en EF para chicos y chicas, existía una desigualdad en el trato por parte del profesor hacia chicos y chicas. El profesor interactuaba de forma diferente y solicitaba de los estudiantes una participación también diferente, muy relacionada con el contenido de la materia tratada. En esta situación de danza, parecía como si la exigencia hacia las chicas debiera ser mayor que para los chicos. Estas diferencias en las interacciones limitaban las actuaciones del profesor y del alumnado, y así el sistema social de la clase se constituía en un factor determinante de la participación académica del estudiante, donde el género jugaba un importante papel.

Estos resultados coinciden con los de Macdonald (1990), citado por Fernández García (1995), quien mostraba cómo las chicas adolescentes recibían atención diferenciada por parte de profesoras de EF. Durante las clases mixtas, las alumnas manifestaban que habían recibido menos ayuda y atención que sus compañeros. Knoppers (1988), citado por Fernández García (1995), muestra que la interacción didáctica del profesorado de EF contribuye a la desigualdad de los géneros a través de una mayor atención y mayor número de

elogios a los chicos que a las chicas. Estos elogios van además dirigidos a marcar estereotipos, pues a las chicas se les alaba más por ser limpias, cuidadosas, tranquilas y sumisas.

En nuestro contexto existen pocos estudios sobre el tema, si bien el estudio realizado por Vázquez, Fernández y Ferro (2001) dentro de la Comunidad de Madrid evidencia en esta línea que el profesorado de EF sigue empleando un lenguaje sexista, mientras que los estudiantes muestran un mayor rechazo hacia el profesorado del sexo opuesto.

Estos procesos de socialización en el profesorado se inician, como en cualquier persona, desde la infancia, mostrándose muy activos desde sus primeros años de formación inicial. En este sentido, Fernández García (1995) confirma la existencia de diferencias entre los estudiantes que cursan su primer año de estudio en magisterio, respecto a actitudes, hábitos hacia la actividad físico-deportiva y estereotipos de género que influyen en la percepción de la actividad física y de la EF. La variable género y la especialidad estudiada explicaron en este caso algunas de las representaciones diferenciadas de los futuros docentes sobre la actividad física y la EF.

Los estudios más recientes, realizados desde una perspectiva más crítica, plantean un análisis cultural de la distinción entre géneros. El estudio de casos realizado por Scraton (1995) sobre varias escuelas del Reino Unido, examina y analiza la relación entre el género y la educación física de las chicas. La autora encuentra en las profesoras entrevistadas numerosas premisas sobre la feminidad en relación con la habilidad y capacidad física, la sexualidad, la maternidad y el carácter doméstico de niñas y jóvenes; elementos que considera necesarios analizar en unión al contexto histórico y cultural y a las relaciones de poder existentes. Scraton afirma que la EF se encuentra estructurada por la masculinidad hegemónica que reproduce los papeles de género, si bien pone también de manifiesto ciertas actuaciones de las chicas que suponen una oposición y negociación con las estructuras imperantes del género, situándose en agentes activos ante el proceso de reproducción cultural.

En resumen, las investigaciones apuntan la idea de que en las clases de EF coeducacionales o mixtas las chicas reciben menos experiencias positivas y tienen una menor participación. Este trato diferenciado suele ser percibido por el alumnado, por lo que la transmisión de menores expectativas de éxito para las chicas por parte del profesorado y compañeros/as puede originar la profecía autocumplida y conducir a menores niveles de auto-confianza en EF (Lirgg, 1993; Martinek, 1989). Aunque esta discriminación es claramente percibida por el alumnado, no queda claro, sin embargo, que el profesorado sea consciente de ella. En cualquier caso, el sexo del alumnado condiciona y orienta las diferencias en la opinión y el comportamiento del profesorado. De este modo, el profesorado mantiene expectativas sobre el alumnado basadas en el sexo que suelen beneficiar a los chicos, si bien suele darse siempre una discrepancia entre la percepción que presenta el profesorado sobre su actuación docente y la percepción que del mismo presenta el alumnado (Vázquez, Fernández y Ferro, 2000).

Por lo tanto, tal y como ha planteado Solmon y Carter (1995), citado por Lee (1997), la conducta de algunos docentes puede influir desde las primeras edades en el pensamiento de los estudiantes respecto a sus posibilidades de éxito, marcando diferencias entre chicos y chicas. Para intentar paliar esta reproducción cultural se han desarrollado programas didácticos con la intención de formar al profesor de EF bajo una perspectiva coeducativa, intentando la eliminación de estereotipos sexistas por parte del profesor (Rodríguez Fernández, 1996). Al respecto, Fernández

García (1995, 1996) ha sugerido la necesidad de incorporar en el currículum de la formación del profesorado ciertos contenidos y estrategias que aporten información y un conocimiento básico sobre las relaciones sexo/género, modifiquen la representación actual sobre los estereotipos de género y mejoren el autoconcepto de las mujeres en torno a la actividad física y la EF[7].

Habilidad y conocimientos previos del estudiante

Los conocimientos y las experiencias que los estudiantes poseen respecto a la actividad física y al deporte han sido también factores a tener en cuenta para describir y explicar las diferencias que los estudiantes muestran en sus percepciones y en su proceso de aprendizaje en EF. No obstante, se trata de dos variables que, aunque relacionadas, han sido estudiadas por lo general de forma aislada. De hecho, debe tenerse en cuenta que, aunque las investigaciones hayan dado un diferente tratamiento a estas cuestiones, la experiencia motriz que el estudiante trae a la clase es en sí un tipo de conocimiento.

Habilidad o experiencia motriz del estudiante

La EF durante un largo período de tiempo ha sido considerada una materia práctica alejada, en cierto modo, de las materias más académicas de la escuela. El hecho es que a la hora de tratar el conocimiento escolar del estudiante en EF, los estudios han centrado la atención principalmente en un tipo de conocimiento experiencial y práctico (Sicilia, 1999). En este sentido, las investigaciones han puesto de manifiesto que el nivel de habilidad previa del alumnado sobre un contenido específico conlleva diferencias en las percepciones sobre dicha materia.

Al respecto, el trabajo de Bain (1985) desarrolla un estudio de casos mostrando las expectativas del estudiante sobre un curso de acondicionamiento físico y control de peso. La autora mostraba cómo los estudiantes de constitución delgada presentaban diferentes expectativas sobre el curso con respecto a los estudiantes más obesos. Del mismo modo, los estudiantes más atléticos presentaban una mayor motivación. No obstante, lo que más llamaba la atención era el contraste de cómo el curso parecía estar basado en una visión tecnocrática, por la cual se asumía que la información cambiaría la conducta de los estudiantes, mientras que lo cierto era que las reacciones de éstos parecían guiarse por una visión subjetiva, a través de la cual la conducta estaba influenciada por emociones y percepciones.

En la misma línea, Nugent y Faucette (1995) intentaron describir las diferencias de conocimiento existente entre el alumnado más y menos capacitados para el aprendizaje en EF. Se presentó un estudio de dos casos (Stella y Pauline), estudiantes de sexto grado que mostraban respectivamente una mayor y menor facilidad para el aprendizaje. En los dos casos, aunque no se encontró diferencias importantes sobre los sentimientos experimentados hacia las clases de EF, propio de un mismo contexto socio-cultural, si se reconocían diferencias en el *locus de control* de ambas estudiantes. Así, Stella –la estudiante con mayor facilidad para el aprendizaje– entendía que el nivel o

(7) En general, la influencia de la escuela en la construcción del género ha sido evidenciada en diversos elementos curriculares. Los estudios realizados desde el ámbito de la didáctica general vienen mostrando, al respecto, conclusiones y reflexiones interesantes para el campo de la EF (Woods y Hammersley, 1995).

grado alcanzado debería determinarse a través de tests físicos o pruebas de habilidad, mientras que Pauline se decantaba más por determinar el nivel de exigencia a través del esfuerzo y participación realizada.

Otra variable que ha encontrado una alta correlación con la experiencia del estudiante ha sido la actitud. En este caso, se ha mostrado como estudiantes con una mayor práctica en EF o deportes presentan una actitud más positiva hacia las clases (Moreno, Rodríguez y Gutiérrez, 1997).

En último lugar, algunos estudios han considerado las influencias de la experiencia del estudiante sobre el contenido de EF impartido, junto a las variables de edad y género. Así, a la hora de trabajar el baloncesto en las clases de EF, Lirgg (1993) mostraba que las experiencias que los estudiantes de ambos sexos tenían sobre este contenido eran determinantes para la propia autoconfianza y su proceso de aprendizaje. En el mismo sentido, Tjeerdsma, Rink y Graham (1996) trataron de mostrar las actitudes de los estudiantes hacia el deporte en general y hacia el badminton en particular, así como los efectos que diferentes formas de enseñanza podían traer en las percepciones de los estudiantes sobre las clases y ellos mismos como participantes. Los autores mostraron la influencia cultural sobre la percepción que el alumnado tenía sobre los deportes y actividades físicas realizadas en la clase. En particular, los chicos no mostraban la misma importancia por el badminton que por deportes más populares como el fútbol o baloncesto. Las posibles razones de esta menor predisposición hacia el badminton se debían a la falta de experiencia y habilidad por parte de los estudiantes. Los resultados que este tipo de estudios aportan pueden ayudarnos a comprender cómo los estudiantes, en muchas ocasiones, se resisten a cambiar los contenidos social y culturalmente impuestos mediante su socialización deportiva, o bien mediante la influencia televisiva o de otro medio de comunicación.

No obstante, aunque la transmisión de valores de práctica física por medios sociales es potencialmente significativa, la práctica directa se presenta como el condicionante más importante. Al respecto, Portman (1995) describe las percepciones de estudiantes con baja habilidad. El autor muestra como a los estudiantes les gusta la EF cuando tienen éxito, si bien este concepto varía dependiendo de los valores intrínsecos de los sujetos[8]. Bajo esta visión, las clases deberían presentar actividades fáciles y donde los estudiantes se lo pasen bien. De igual forma, las clases se convertían en aburridas para el alumnado que no conseguía tener éxito. En este caso, los estudiantes atribuían como causas el trato diferente que el profesor prestaba a chicos y chicas, o la inadecuada ayuda que realizaba a los estudiantes que tenían una menor habilidad. Además, estos estudiantes mostraban poca esperanza de que las cosas fueran a cambiar en la clase. Por otra parte, los estudiantes con un nivel de habilidad bajo solían mostrar mayor satisfacción por las clases cuando no eran criticados públicamente por sus compañeros o

(8) Según la teoría de la perspectiva de metas el sujeto puede definir el éxito bien orientándolo hacia la tarea (metas de aprendizaje o metas de habilidad) o bien orientándolo al yo (metas de ejecución o metas de maestría). Téngase en cuenta que el tipo de meta adoptada por el estudiante influirá en la interpretación y comportamiento que realice dentro de una situación de aprendizaje dada. Más adelante relacionaremos esta perspectiva con el factor motivación. No obstante, para un mayor detalle de la perspectiva de meta en EF puede acudirse a diversas referencias en castellano (Duda, 1995; González Valeiro, 1995; Peiró, 1999).

puestos de cualquier forma en evidencia, especialmente en situaciones de competición. En estos casos, para minimizar su presencia, los estudiantes intentaban actuar como si nada hubiera ocurrido, o bien abandonaban rápidamente el lugar del suceso.

Conocimientos previos del estudiante

Tal y como hemos expuesto en el apartado anterior, un importante número de investigaciones han intentado comprender el conocimiento experiencial del estudiante como una variable determinante de su aprendizaje. Sin embargo, en la última década han ido surgiendo una serie de trabajos que, basados fundamentalmente en la psicología cognitiva y en las teorías constructivistas, pretenden comprender mejor los procesos de adquisición de un conocimiento más declarativo en EF. De este modo, este tipo de trabajos parten de la consideración que los efectos del aprendizaje no sólo dependen de las habilidades o experiencias motrices de los estudiantes, sino que dependerá también de qué conozcan y cómo entiendan y comprendan el contenido que les va a ser enseñado. Así, estas investigaciones reivindican, por lo general, un apoyo a los objetivos cognitivos como una parte del currículum de la EF. En definitiva, más que limitarse a conocer qué saben hacer los estudiantes, se pretende entender qué conocen y comprenden de la materia, cuál es su conocimiento previo y cómo éste cambia en función de la instrucción formal que reciben en la EF (Griffin y Placek, 2001; Lee, 1997; Lee y Solmon, 1992). Con estos trabajos se empieza a profundizar en el tipo de conocimiento académico que facilita la EF, y complementan la comprensión que otros estudios han mostrado sobre la adquisición del conocimiento social en EF (Sicilia, 1999).

Por lo tanto, estamos ante un campo de investigación que se encuentra ampliamente desarrollado en otras áreas escolares tradicionalmente consideradas más académicas. Especialmente, estos trabajos han pretendido describir cuáles son las concepciones de los estudiantes sobre algunos aspectos del mundo físico y, en general, cómo tiene lugar el aprendizaje de determinados contenidos de enseñanza. Estas investigaciones han sido generalmente realizadas dentro del ámbito de las ciencias naturales y tienen en común la atención que prestan a la relación que mantienen los elementos de contenido, alumnado y aprendizaje (Cubero, 1993; Driver y Easley, 1978; ...). Dentro de este campo debemos destacar el estudio de las concepciones erróneas del estudiante («misconceptions»), que cuenta actualmente con una larga tradición en el estudio de las ciencias naturales (Pozo, 1987).

Al respecto, Driver y Easley (1978) han mostrado cómo las concepciones del estudiante dentro del mundo físico parecen ser producto de su esfuerzo imaginativo por explicar los eventos, siendo en numerosas ocasiones considerados por los profesores como errores conceptuales que deben ser previamente eliminados para adquirir los nuevos conceptos «válidamente» científicos. Así, dentro del estudio de las concepciones espontáneas del alumnado sobre diversos contenidos relacionados con la ciencia, se ha llegado a afirmar que el proceso de aprendizaje de los estudiantes sobre estos contenidos supone la síntesis de siglos de aprendizaje científico, encontrándose sorprendentes paralelismos entre las ideas que mantienen los estudiantes de hoy día y los científicos de siglos pasados (Pozo, 1996). Bajo esta consideración, algunos estudios han tratado de comparar la comprensión del estudiante a través de la congruencia que presenta sus respuestas con respecto a las ideas científicas aceptadas. Así, los/las investigadores/as han valorado el grado de

comprensión de los estudiantes conforme a los supuestos estándar, la edad y el orden en el cual ciertas ideas se desarrollan, intentando responder a preguntas como: ¿A qué edad una idea es efectivamente enseñada?; ¿en qué orden debería presentarse conceptualmente el material?; ¿es el orden lógico el mismo que el orden psicológico?; ¿de qué forma está el aprendizaje conceptualmente relacionado con los estadios Piagetianos?; ¿qué concepciones erróneas comunes ocurren durante el proceso de aprendizaje?...

Los estudios en este campo dentro de la EF son muy recientes y apenas han tenido repercusión en nuestro país. Los trabajos existentes hasta el momento se han centrado en el estudio de los conocimientos previos de los estudiantes sobre dos contenidos que dominan hoy día el currículum de la EF. Éstos son, la salud y el acondicionamiento físico, por un lado, y los juegos deportivos, por otro.

Respecto al primer contenido, la mayoría de los estudios han pretendido aportar detalles específicos de las concepciones del alumnado sobre el acondicionamiento físico y la salud. En este sentido, Hopple y Graham (1995) trataron de describir lo que los estudiantes de 4.º y 5.º grado de dos escuelas elementales conocían y pensaban de los tests físicos que iban a serles aplicados. Los estudiantes completaron un pequeño cuestionario de cinco preguntas para determinar el conocimiento del que partían sobre el objetivo de cada uno de los tests, al mismo tiempo que se les fue entrevistando y grabando la conversación para su posterior transcripción. La intención de los autores se centraba en encontrar posibles diferencias entre los estudiantes que tenían bajo rendimiento en los tests y aquellos que tenían puntuaciones mayores a la media. Hopple y Graham encontraron que en la mayoría de los casos el estudiante no tenía muy claro por qué realizaban los tests; lo que mostraba una gran discrepancia entre las razones por las que el profesor administraba el test y la percepción del estudiante de por qué lo estaba realizando. De hecho, aunque el test de la milla fue aplicado dos veces en el mismo año, menos de la mitad de los estudiantes pudieron identificar esta prueba como un test para medir su capacidad cardiorespiratoria.

Recientemente, Placek y otros (2001) han indagado sobre el conocimiento que tienen los estudiantes de secundaria respecto al acondicionamiento físico. Para este fin, los autores se sirvieron de una serie de preguntas y de la definición de algunos términos relacionados con el acondicionamiento físico. De acuerdo a los resultados, la mayoría de los estudiantes entendían que tener una buena condición física se asemejaba a tener buena apariencia física. En este sentido, el alumnado solía evaluar la eficacia de un programa de ejercicio por la pérdida de peso que consiguiera la persona, o por la cantidad de músculo que pudiera desarrollar durante el mismo. Igualmente, aunque todos los estudiantes consideraron como positivo el ejercicio físico, sin embargo, muy pocos tenían unas nociones claras de que el ejercicio físico beneficiara la salud o, al menos, se veían incapaces de especificar algunos beneficios del ejercicio físico para la salud. Por otro lado, los estudiantes se mostraban mucho más familiarizados con los términos relativos a la fuerza muscular que con los de resistencia cardiovascular. En este último caso, los estudiantes solían confundir las actividades de correr o montar en bicicleta como ejercicios que mejoraban la fuerza.

En general, estudios como el de Hopple y Graham (1995) o el reciente de Placek et al. (2001), sobre el conocimiento previo del estudiante acerca del acondicionamiento físico y la salud, ponen en evidencia una falta de conocimiento declarativo que puede estar limitando la posibilidad de aprender conocimientos procedimentales. De hecho, para que el alumnado pueda implicarse en

la selección o confección de actividades apropiadas para su mejora física se precisa una base de conocimiento declarativo.

Un segundo campo de estudio acerca de los conocimientos previos que el estudiante trae a las clases de EF ha estado centrado sobre el contenido deportivo. En este caso, la repercusión del papel que juega el deporte dentro del currículum de la EF y, especialmente, las nuevas orientaciones metodológicas para la iniciación deportiva, surgidas en los últimos 15 años, han sido dos hechos a tener en consideración. En este último caso, los modelos de enseñanza deportiva que inciden desde el inicio en los elementos tácticos del juego más que en los técnicos, demandan una mayor atención sobre el proceso cognitivo que el estudiante desarrolla durante su aprendizaje, y no sólo sobre su resultado motor.

La investigación sobre los procesos cognitivos del alumnado durante el aprendizaje deportivo encuentra importantes antecedentes en las investigaciones realizadas en contextos no escolares. Estas primeras investigaciones han puesto de manifiesto que, aunque una persona puede aprender una habilidad deportiva y su táctica sin tener que explicitar su instrucción formalmente o dar una representación cognitiva de la habilidad, los expertos muestran una mejor representación cognitiva de la habilidad que utilizan para acceder al conocimiento de ella durante su desarrollo, aspecto que determina un mayor rendimiento en la toma de decisiones y habilidades deportivas (Abernethy et al., 1993; McPherson, 1994; Starkes y Allard, 1993; citados por French; Werner; Taylor; Hussey y Jones, 1996).

Del mismo modo, Rink; French y Tjeerdsma (1996) presentan un grupo de investigaciones en el campo deportivo, las cuales han identificado un número considerable de procesos cognitivos que se producen en los deportistas mientras mejoran aspectos como la selección de respuesta o la toma de decisiones, al igual que los procesos motores que proporcionan una mejor habilidad o respuesta de ejecución. Estos procesos pueden servir para diferenciar a jugadores expertos frente a principiantes, pues los primeros suelen presentar procesos cognitivos más complejos (superior conocimiento declarativo y procesual; mayor organización y estructuración cognitiva; más eficacia en los procesos de selección visual; mayor rapidez y precisión en la toma de decisiones; superior anticipación en situaciones y acciones frente a un oponente; superior autofeedback sobre la táctica; búsqueda especializada de información, etc.); y factores para conseguir una ejecución más depurada (capacidad de producir mayores resultados en los tests de habilidad; rapidez de ejecución durante el juego; gran consistencia y adaptabilidad de los patrones de movimiento; superior autofeedback, detección de errores y corrección de la ejecución del gesto, etc.).

Estas diferencias entre jugadores expertos y noveles ha servido de base para algunas investigaciones en el campo de la EF. Por ejemplo, Griffin, Dodds, Placek y Tremino (2001) analizaron las concepciones que los estudiantes de secundaria tenían sobre el fútbol. Los autores mostraban que, en general, los estudiantes de bajo nivel de juego presentaban solamente un conocimiento declarativo basado en el conocimiento de las reglas, las posiciones de los jugadores y las habilidades a realizar. No obstante, los estudiantes situados en este nivel solían mostrar muchas dificultades para conectar y relacionar estos elementos de juego, cosa que no ocurría en los jugadores de mayor nivel. Dentro de estas diferencias parecía jugar un papel importante la experiencia previa del alumnado sobre el contenido que estaba siendo enseñado. De este modo, el estudio de los conocimientos previos encuentra una conexión con las experiencias o nivel de habilidad del que parte cada

estudiante. En este caso, el conocimiento sobre el fútbol suele ser adquirido a través de distintos tipos de experiencias personales que van desde las más informales (jugar con los amigos) a las más formales (participación en ligas regladas, clases de EF, etc.).

En otro estudio, este grupo de autores ha estudiado también las concepciones alternativas que suelen tener los estudiantes en relación con el hecho de agruparse los jugadores alrededor del balón («Bunching up») y las consecuencias tácticas que ello trae para el juego (Placek, Griffin y Dodds, 2001). El estudio utilizó 17 estudiantes (ocho chicas y nueve chicos) de 5.º y 6.º grado (11 y 12 años) que participaron en diferentes juegos modificados relacionados con la enseñanza deportiva del fútbol. Durante las sesiones fueron grabados en vídeo y más tarde entrevistados a través de la técnica de la estimulación del recuerdo. Los resultados mostraban que todos los estudiantes, menos uno, reconocieron que agruparse alrededor del balón era una táctica negativa para el juego. No obstante, aunque el 65% de los estudiantes recordaban estrategias específicas para evitar esto, no llegaban a entender bien el trabajo en equipo. En este caso, el estudio pone de manifiesto que los estudiantes se incorporan a la clase con conocimientos previos sobre la estrategia de agruparse alrededor del balón, y que éstos deberían ser tenidos en cuenta por parte del profesorado de EF.

Con ello, las investigaciones en EF sobre los conocimientos previos del estudiante empiezan a destacar la importancia de que los estudiantes sean oídos, pues en ocasiones las concepciones erróneas que traen los estudiantes a las clases se debe a un mal entendimiento de las instrucciones dadas durante el desarrollo del contenido a enseñar (Hare y Graber, 2000). A veces se ha entendido que el alumnado en EF debe limitarse a ejecutar, dejándoles pocas oportunidades para explicar sus interpretaciones sobre lo que intentan realizar. Sin embargo, estas interpretaciones no son ideas pasajeras del alumnado. En la mayoría de las ocasiones se basan en concepciones previas fuertemente afianzadas, que son por ello difícil de modificar. En este sentido, el aprendizaje en EF no debe limitarse a enseñarles las concepciones adecuadas sobre el contenido concreto que se desea enseñar, sino que hay que encontrar la forma apropiada de motivarles para que utilicen y adapten estas nuevas concepciones a las que ellos ya poseen.

VARIABLES MEDIACIONALES DETERMINADAS POR FACTORES RELACIONALES

Percepciones y actitudes del estudiante

El estudiante constantemente está predispuesto a evaluar los objetos y personas a través de la interacción que mantiene con ellos. Al respecto, el estudio de las actitudes del alumnado ha tenido una especial consideración al mantener la idea de que éstas pueden guiar la actuación de cada persona.

Aunque no se ha podido establecer una clara correlación entre las actitudes manifestadas verbalmente y la conducta manifiesta, se mantiene la convicción de que las actitudes son una importante causa de las conductas realizadas (Eiser, 1989).

Se entiende que las actitudes predisponen a contestar con ciertas clases de respuestas, definiéndose éstas en tres categorías: afectivas (sentimientos y preferencias), cognitivas (opiniones y creencias) y conductas (acciones manifestadas o declaraciones de intento) (Hovland y Rosenberg, 1960, cit. por Eiser, 1989: 72).

Los estudios mediacionales en el ámbito social de la EF han intentado comprender la forma en que el estudiante se

concibe dentro del aula, y cómo concibe la EF y las relaciones con sus compañeros. Algunas de estas cuestiones han sido puestas de manifiesto en los estudios mostrados al analizar las variables de edad, género y experiencias previas; pues como indicábamos, la distinción de factores internos y externos es en realidad pura idealización. Veamos ahora otras posiciones no mostradas hasta el momento.

Seguramente, una de las temáticas que más ha interesado a los profesores ha sido las diferentes actitudes que muestran los estudiantes hacia la materia curricular denominada Educación Física, sus causas y las formas de poder cambiar estas actitudes.

En este sentido, diversos estudios han centrado sus esfuerzos en identificar cuáles son los factores que los propios estudiantes muestran como significativos a la hora de influir positiva o negativamente sobre sus sentimientos hacia la EF. Precisamente, con este objetivo Figley (1985), utilizando la técnica de incidentes críticos, recogió datos sobre personas, lugares, condiciones o actividades, que motivaron o desilusionaron al alumnado de EF. A partir de estos datos, la autora señala que el profesorado, el currículum, el ambiente de clase, la autopercepción y la conducta de compañeras/os son, entre otros, los factores determinantes de la actitud del alumnado hacia la EF.

Años más tarde, Williams (1996) utilizó un cuestionario abierto para recoger los comentarios de 2.993 estudiantes de 9 a 11 años sobre lo que le gustaba y no le gustaba de la EF. Los resultados encontrados fueron similares a los de Figley (1985), pues los elementos configuradores de las actitudes del alumnado hacia la EF podían resumirse en los siguientes cuatro grandes factores: los propios estudiantes, el docente, los contenidos y el contexto que rodea la enseñanza. En ocasiones, las investigaciones sobre las actitudes y percepciones del alumnado hacia la EF han estado centradas en uno o varios de estos factores. Así, la valoración de la actitud que el estudiante tiene de la EF, junto con la que ostentan padres y profesorado, ha sido una cuestión muy apreciada, al entender que representa una fotografía sobre la que poder valorar la posición que nuestra materia ocupa dentro del currículum escolar.

Estudios realizados en Inglaterra como los de Pritchard (1988), citado por Moreno, Rodríguez y Gutiérrez (1997), han puesto de manifiesto que la mayoría de los estudiantes, padres y profesorado, atribuyen a la EF el objetivo de mejorar la salud y condición física, a la vez que favorece el desarrollo de una buena conducta deportiva. Esta misma consideración ha sido expuesta en gran número de estudios dentro de la cultura Norte-Americana (Kollen, 1981; Carlson, 1994, 1995; Quaterman, Harris y Chew, 1996; Tannehill, Romar, O'Sullivan, England y Rosenberg, 1994; Tannehill y Zakrajsek, 1993) y coinciden en grandes líneas con los resultados encontrados en los trabajos realizados dentro de nuestro propio contexto educativo (Moreno, Rodríguez y Gutiérrez, 1997; Pérez Zorrilla et al., 1996; Velázquez, Díaz, Martínez y Hernández, 1993).

En general, las conclusiones de estos trabajos apuntan que la visión del alumnado hacia la EF, como materia curricular, contempla una valoración inferior respecto al resto de *materias más académicas*. No obstante, como ya advertimos, factores como el género, la edad y la experiencia previa en EF parecen ser características dadas que determinan las valoraciones hacia la EF. De hecho, respecto a esta última característica, estudios como los de Harris (1970) y Mowatt y cols. (1988) han encontrado una correlación que establece que las actitudes hacia la actividad física son más positivas a medida que ésta se practica con mayor frecuencia. Dentro de esta práctica, la importancia de las actividades

extraescolares ha sido puesta de manifiesto (Moreno, Rodríguez y Gutiérrez, 1997).

Dentro de la propia realidad del aula, las actitudes hacia los diferentes elementos del currículum de EF han sido también estudiados. Al respecto, el contenido curricular parece ser una de las primeras determinaciones de la actitud del estudiante hacia lo que queremos hacer; sin embargo, todavía existen pocos estudios sobre los diferentes efectos que produce la variación curricular.

Luke (1991), citado por Graham (1995a), describe las actitudes de estudiantes de primaria de 24 colegios diferentes sobre las clases de EF, extrayendo los hechos que parecen gustarles más, y también los aspectos ante los que muestran mayor rechazo. Entre sus resultados, los estudiantes muestran una gran aceptación hacia las actividades y habilidades realizadas y hacia los materiales utilizados, mientras que la conducta del profesor, la competencia percibida sobre las tareas realizadas y las situaciones donde se producen ganadores y perdedores fueron situadas como determinantes de una mala actitud hacia las clases de EF. De una forma parcial, el estudio realizado por Luke y Sinclair (1991), citado por Lee (1997), confirmaba que el contenido curricular era el factor más importante de la actitud positiva de los estudiantes.

Sobre este mismo tema debe recordarse la existencia de una relación evidente entre el contenido curricular y el género del alumnado. La existencia de contenidos percibidos como más apropiados para chicos y para chicas ha puesto de manifiesto la reproducción de los estereotipos imperantes, a la vez que ayuda a explicar algunos de los comportamientos del estudiante diferenciados por razón de género (cf. Askew y Ross, 1988; Chelladurai y Arnott, 1985; Griffin, 1983, 1984, 1985; Hastie y Pickwell, 1996; Lee, Carter y Xiang, 1995; Lirgg, 1993; Williams, 1996; Wright, 1993, 1996, 1997, etc.). Igualmente, debe ser destacada la relación existente entre el contenido curricular y los conocimientos previos y experiencias que el estudiante tenga del mismo (Hopple y Graham, 1995; Tjeerdsma, Rink y Graham, 1996). Recuérdese en este caso el rechazo que el alumnado de 10 y 11 años experimentaba hacia los tests físicos que le estaban siendo aplicados al no entender el objetivo de los mismos (Hopple y Graham, 1995). Los estudiantes presentaban un rechazo hacia la realización del test de la carrera de la milla, recurriendo a multitud de estrategias para evitar su realización, tales como fingir lesiones o presentar un justificante realizado por los padres o el médico para que le eximiera de su realización. Los autores, a partir de las aportaciones de los estudiantes, consideran conveniente plantearse seriamente cómo dar sentido y forma a los tests físicos en las clases de EF, de tal forma que su realización se presente de forma más divertida. Es importante tener en cuenta esta consideración, pues la actitud que los estudiantes tengan hacia los contenidos de la EF determinará, en gran medida, la actitud general hacia la EF.

En último lugar, pocos estudios han detallado de forma general los motivos de las actitudes que presentan los estudiantes hacia la EF. Tal vez el trabajo de Carlson (1994, 1995) sea el más representativo, al centrarse en determinar los factores o causas por las que los estudiantes muestran unas actitudes negativas hacia la EF. Para su estudio, el autor seleccionó a estudiantes que mostraban odio hacia la EF y presentaban una actitud de *alienación,* es decir, una predisposición a mantener pensamientos negativos hacia la materia que se exteriorizaban a través de conductas de aislamiento hacia las tareas y compañeros/as, una falta de control sobre los acontecimientos que le rodeaban y una pérdida de significación de lo que realizaban durante la clase. Tras la aplicación de una encuesta y la realización de entrevistas

en profundidad al alumnado y el profesorado de EF, se mostraba que el sentimiento hacia la EF sólo era un reflejo de la opinión más generalizada que los estudiantes mostraban hacia la escuela. Entre los factores que más contribuyeron a la formación de las actitudes de los estudiantes la autora destacaba el género, la consideración de que la asignatura de EF no era una materia realmente académica, y la influencia del profesorado.

Atribuciones causales y motivación

El estudio de la atribución lleva explícito la búsqueda de cómo las personas tratan de encontrar explicaciones causales a su conducta y la de otros, pero de forma general puede extenderse a la búsqueda de explicaciones de cualquier suceso dentro del ambiente social en el que se desenvuelve el estudiante (Eiser, 1989: 193). Además, la atribución puede ser entendida en un doble sentido al englobar, por un lado, los procesos de inferencias causales y las condiciones antecedentes e información sobre las cuales se basan estas inferencias y por otro lado, las consecuencias de las atribuciones en términos de expectativas, emociones y conductas.

En relación con este tema, podemos decir que el estudio de cómo el estudiante percibe su habilidad y el logro conseguido ha sido una de las líneas más investigadas en el campo de la EF, arrastrando a su vez gran parte de los hallazgos conseguidos por la psicología social.

El trabajo realizado por Robinson (1990), situado bajo las influencias del modelo atribucional, intenta perfilar algunas de las causas de la *desmoralización* del estudiante durante las clases de EF. De hecho, según el autor, para evitar la desmotivación del estudiante hacia la EF los profesores deberían atender más a los conocimientos que nos proporcionan las teorías atribucionales, al mismo tiempo que deberían intensificar la motivación en todos los estudiantes, y no sólo en los más aventajados. Sólo de esta forma se podría mejorar la comprensión de las adaptaciones o inadaptaciones que producen sus conductas de enseñanza en el alumnado.

Precisamente, la motivación, respecto a los procesos atribucionales, ha sido una de las temáticas que más se ha tratado en la investigación educativa. Dentro de este campo, el estudio de la percepción del estudiante sobre el *locus de control,* o las causas de sus éxitos y fracasos, ha ocupado un lugar privilegiado.

Al respecto, los estudios presentados por Weiner mostraban tres dimensiones para explicar las causas del fracaso o éxito percibidos por los estudiantes: la causalidad (externa e interna), la controlabilidad (causa controlable o incontrolable) y la estabilidad (estable e inestable). En relación con este sistema tridimensional, los estudiantes solían percibir cuatro causas como determinantes de sus éxitos o fracasos. Estas serían (Wittrock, 1989: 560):

- La capacidad (causa estable, interna e incontrolable).
- El esfuerzo (causa inestable, interna y controlable).
- La suerte (causa inestable, externa e incontrolable).
- La dificultad de la tarea (causa estable, externa e incontrolable).

Una de las conclusiones más interesantes para la enseñanza ha sido el poder relacionar estas causas de atribución del éxito con la motivación del estudiante. De esta forma, se llega a afirmar que el alumnado estaría más motivado para el aprendizaje cuando atribuye el éxito o el fracaso a su esfuerzo, en lugar de atribuirlo a fuerzas externas e inestables como la suerte o terceras personas, sobre las que apenas tienen control.

En las últimas décadas, este modelo ha sido verificado en el deporte de competición, demostrándose que los mejores deportistas tenderán a atribuir el éxito a causas internas (estables y controlables), y el fracaso a causas externas (inestables e incontrolables) (González Valeiro, 2001; González Baleiro y otros, 1996). Igualmente, dentro de nuestro contexto educativo el modelo ha sido demostrado para la EF, de tal forma que los estudiantes de EF tienden a valorar como más positivo el estilo atributivo que atribuye el éxito al esfuerzo, es decir, a una causa interna, estable y controlable del éxito académico (González Valeiro, 1995; Santos Rego y otros, 1997; Peiró, 1999).

Estos resultados han permitido demostrar que el éxito del estudiante no basta para aumentar el aprendizaje y el rendimiento, pues si éste es atribuido a factores sobre los que tiene poco control, tales como la facilidad de la tarea, la suerte o la ayuda del profesorado, no se verá aumentada su motivación e insistencia en el aprendizaje. De estas consideraciones se desprende la importancia de que el estudiante crea que su esfuerzo es el causante del éxito alcanzado, con lo que es preciso una relación causal entre el esfuerzo realizado y el rendimiento conseguido. Estas ideas han sido llevadas al ámbito de la EF y deportiva, a través del concepto de *competencia motriz* (Roberts, 1995; Ruiz Pérez, 1995).

Como expusimos en el apartado anterior, las causas del éxito y fracaso del estudiante también varían en función de las características propias del alumnado, tales como la edad y el género. Entre ellas destacábamos los estudios realizados por Dweck y colaboradores (1978) sobre la *incapacidad aprendida,* o el sentimiento de fracaso inevitable del alumnado.

Fox (1991), citado por Mitchell (1996), ha planteado dos perspectivas para abordar la motivación del estudiante hacia el aprendizaje en EF. La primera se trata de una visión mecanicista que sitúa la atención hacia la motivación intrínseca del alumnado, al considerar que el papel del profesorado debe ser el de garantizar que el alumnado pueda llevar a cabo una actividad física regular. Esta visión considera que el estudiante no tiene voz en el proceso de toma de decisiones, y variables como el contexto o el significado serían cuestiones menos relevantes. Una visión alternativa, más propia del planteamiento cognitivista, considera que el profesorado debería basar sus decisiones de enseñanza sobre la complejas y variadas percepciones del estudiante, guardando un lugar para que éste pueda adquirir capacidades en la toma de decisiones. Hoy día se mantiene, por ejemplo, que la percepción del estudiante sobre sus logros, su control personal o su autoconcepto, son particularmente importantes para el cambio de la motivación intrínseca.

No obstante, el estudio de las atribuciones causales, aunque puede ofrecer alguna luz para comprender los comportamientos del estudiante en el aula de EF, encuentra ciertas limitaciones con los factores individuales, pues aunque diferentes investigadores/as parecen indicar que dando elogios y logros a los estudiantes se producirá un incremento de la motivación, sin embargo, no todos los estudiantes interpretan estos elogios como un indicador de su habilidad, al encontrarse situaciones en las que el estudiante podría entender que esta actuación del profesorado es producida por su falta de habilidad (Brophy, 1983, cit. por Martinek, 1989).

En este sentido, una referencia actual para el estudio de la motivación en la EF es la teoría de metas de logro (Duda, 1995; Nicholls, 1984, 1989). Básicamente la teoría postula que los sujetos comprometidos en contextos de logro tienen como objetivo prioritario la demostración de su competencia. Sin embargo, esta competencia es construida, de acuerdo a dos orientaciones de meta independientes que

los sujetos adoptan: orientación a la tarea u orientación al ego. El clima percibido en la clase de EF puede predisponer al alumnado a adoptar una perspectiva de meta particular. Así, en un clima de clase orientado hacia las capacidades, el profesorado se centra en la auto-mejora y en las tareas que refuerzan el esfuerzo y la progresión personal. Este tipo de climas induce a una meta orientada a la tarea donde el estudiante adapta sus estrategias, invirtiendo bastante esfuerzo en superar la tarea y demostrando así gran persistencia a la hora de enfrentarse con la dificultad. Por el contrario, si el estudiante percibe un clima basado en criterios normativos, comparaciones sociales y competición, prevalecerá una meta orientada al ego. En este caso, el profesorado suele mostrar una mayor preocupación por el control de la clase y suelen recompensar a los estudiantes mejor dotados frente a los menos hábiles. Con ello, la teoría de la perspectivas de meta sugiere que la conducta de las personas puede predecirse al asumir que éstas actúan de acuerdo a algún tipo de metas. Así, para apreciar la conducta de logro en un estudiante tendremos que analizar el significado subjetivo que éste da al logro (Peiró, 1996).

La influencia del clima de clase sobre la percepción del estudiante ha sido manifestada en diversos estudios. Al respecto, Walberg (1976), citado por Mitchell (1996), propuso un modelo perceptual por el cual la conciencia del alumnado sobre los estímulos internos y externos harían de factores mediacionales para el aprendizaje. A partir de esta idea, se partía de la consideración de que las expectativas creadas por el estudiante a raíz de las percepciones realizadas sobre el clima de la clase influían en su conducta y rendimientos de aprendizaje. A raíz de la propuesta de Walberg, Mitchell (1996) analizó el ambiente o clima de aprendizaje en EF y la motivación intrínseca de los estudiantes, concluyendo que tanto las amenazas y retos percibidos por el alumnado podrían ser indicadores de la motivación de los estudiantes.

En el estudio realizado por Martinek y Karper (1984), citado por Martinek (1989), se colocaba la atención sobre la influencia de las atribuciones del alumnado hacia el clima o ambiente de aprendizaje. El trabajo demostraba cómo para los estudiantes con baja expectativa los ambientes de aprendizaje competitivos tenían un impacto negativo.

Los estudios en nuestro contexto han verificado una alta correlación entre el clima motivacional y la orientación de meta del sujeto tanto en el campo deportivo (Escartí et al., 1999; Cervelló, Escartí y Balagué, 1999; Cervelló y Santos-Rosa, 2001), como en el ámbito de la EF (Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Cervelló y Jiménez, 2001; Jiménez Castuera, Cervelló y Julián, 2001). No obstante, existen diferencias en ambos campos, pues las situaciones producidas en las clases de EF parecen que presentan una orientación disposicional a la tarea mayor que la que presentan los escenarios deportivos. Igualmente, los adolescentes suelen percibir una orientación al ego por parte del entrenador, lo que difiere de una percepción más orientada a la tarea por parte del profesorado de EF (Peiró, 1996). En cualquier caso, todos los trabajos insisten en la importancia de que los estudiantes aprendan que el esfuerzo lleva al éxito de la tarea, para lo cual se cree necesario que la atribución causal al esfuerzo debe ser apoyado por el éxito de las tareas realizadas, a través de una progresión en dificultad adecuada a cada estudiante, es decir, plantear el aprendizaje orientado hacia la consecución de la tarea y no hacia los resultados. Así, en aquellos climas donde se favorece la competición interpersonal y no se favorecen los comportamientos autónomos, los estudiantes parecen disminuir su responsabilidad al no sentirse responsables del funcionamiento de la clase, surgiendo

fácilmente los comportamientos de indisciplina. Los entornos orientados al ego favorecen además los tratos de discriminación puesto que los estudiantes son recompensados por su demostración y no por el dominio del proceso de ejecución. De hecho, se aprecia que estos entornos favorecen la creación de estereotipos en función del género del alumnado.

De cualquier forma, también en esta ocasión, los elementos sociales han sido puestos en evidencia dentro del proceso mediacional transcurrido entre la enseñanza y el aprendizaje. Así, el afecto es un elemento considerado como parte principal en la motivación, el cual viene a influir en las expectativas y la conducta del estudiante (Duncan, 1993). En el estudio realizado por Robinson y Hawe (1989), citado por Duncan (1993) se demuestra que los sujetos con una alta estimación de sus resultados tenían mayor estabilidad y mejores relaciones afectivas que aquellos sujetos que se percibían como no capaces de conseguir éxito en las tareas. Al respecto, Duncan (1993) ha considerado la relación que existe entre los aspectos sociales y la participación del individuo durante la realización de actividad física en adolescentes. Siguiendo los trabajos de Weiner, el autor ha entendido que las relaciones sociales y afectivas influyen en la motivación, y en parte, ésta determina la participación del estudiante hacia la actividad física.

Finalmente, debe tenerse en cuenta que recientemente se ha puesto de manifiesto la relación que existe entre la orientación de meta de los estudiantes y el clima percibido no sólo por los docentes en EF, sino también por otros agentes socializadores como padres, compañeros/as y héroes deportivos. En este sentido, Carr y Weigand (2001) encontraron que los estudiantes que experimentaron altos niveles de orientación a la tarea en EF percibían un mayor clima orientado al aprendizaje por parte de padres, compañeros/as y profesorado. Al mismo tiempo encontraban una percepción más orientada hacia la competencia por parte de sus deportistas favoritos. Por el contrario, el alumnado con un mayor nivel de orientación al ego en EF percibía un mayor clima orientado a la comparación por parte de los padres, compañeros/as y profesorado. Estos estudiantes presentaban también mayor percepción de una orientación al ego en sus héroes favoritos. En cualquier caso, como destacan los autores, esta correlación no indica la dirección de ninguna relación causal entre las variables, siendo preciso más datos para establecer si tales variables sociales son instrumentales respecto a las orientaciones de meta, o bien si las orientaciones de meta de los agentes sociales influye en las percepciones de los estudiantes y los involucra en determinados tipos de procesos sociales. De cualquier forma, estos datos apuntan de nuevo a las relaciones existentes entre los escenarios extracurriculares y la EF. Como ha señalado Peiró (1999), se pone de manifiesto que el proceso de orientación hacia la tarea o hacia el resultado dependerá de un proceso de socialización que no sólo depende de la escuela.

Expectativas del alumnado sobre el docente

Sin duda, las expectativas que mantienen los estudiantes sobre su profesorado pueden ser consideradas como atribuciones causales, aunque por la importancia que presenta la relación entre estos dos agentes y el interés despertado en los trabajos de investigación, creemos que se merece un epígrafe aparte.

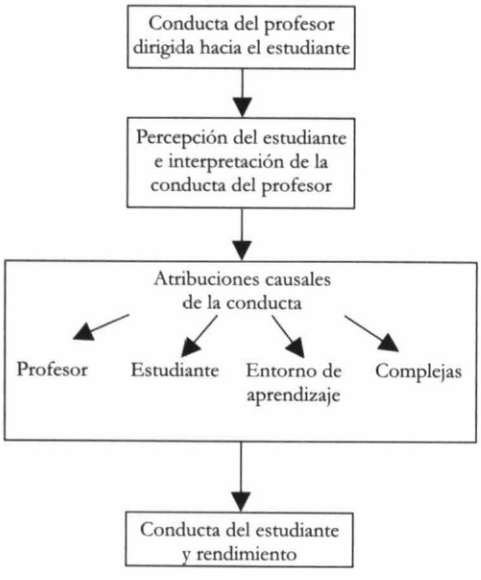
La influencia de las atribuciones causales que comunica el profesorado a los estudiantes ha sido estudiada junto con el intento de analizar la forma en que el alumnado percibe a sus docentes, y así poder determinar el efecto que ello tiene en sus rendimientos escolares. El estudio

realizado en la Universidad de California por Rosenthal y Jacobson (1968) sobre el efecto *pygmalion,* o la profecía de autocumplimiento que los docentes experimentaban sobre las expectativas creadas hacia diferentes estudiantes fue pionero en esta línea, abriendo a su vez una serie de estudios en sentido inverso; es decir, intentado indagar las representaciones que el alumnado tiene de sus docentes, lo que esperan de ellos y las capacidades e intenciones que le atribuyen; aspectos que condicionan su actuación, e incluso, en algunos casos, pueden cambiar su comportamiento en la dirección de las expectativas del alumnado.

Martinek (1981, 1988, 1989) ha puesto una especial atención en el estudio de los tipos de atribución que el alumnado hace cuando explica las interacciones sociales que mantiene con su profesorado durante la instrucción en EF. Para su estudio, Martinek ha creado un modelo atribucional que explica esta relación.

CUADRO I

Modelo atribucional para explicar los efectos de la expectancia del profesorado



Martinek, 1989.

El estudio realizado por Martinek (1988) comprueba el efecto *pygmalion* en la EF. Para ello, el autor compara la conducta del alumnado de primaria que previamente ha sido influenciado con diferentes expectativas sobre el profesorado. En sus conclusiones, Martinek encuentra una diferencia mayor en el grupo que mantiene altas expectativas hacia el docente. El grupo al que se le creó unas bajas expectativas entendía que se había producido igual número de elogios que de correcciones por parte del profesorado, sin embargo, el grupo de mayor expectativas hacia el profesorado tendía a pensar que éste les había proporcionado más elogios que correcciones. En un trabajo posterior, Martinek (1989) consideró que los estudiantes, especialmente con altos rendimientos, pensaban que sus profesores/as eran buenas personas que concedían generalmente elogios como síntoma de su amigable personalidad.

De forma general estos estudios han tratado de evidenciar el tipo de efectos que las interpretaciones del estudiante acerca del profesorado tienen sobre sus conductas y aprendizajes. No obstante, tal y como ha confirmado Martinek (1988, 1989), la situación es más compleja de lo que parece a simple vista, ya que de hecho puede ocurrir que la conducta del profesorado no suponga un impacto en la motivación y rendimiento del estudiante. En primer lugar, podría ocurrir que una conducta específica pudiera ser observada por el investigador, pero que el estudiante no le prestara atención durante ese momento de la interacción al encontrarse distraído con otros eventos de la clase. En segundo lugar, aunque el alumnado percibiera la conducta del profesorado puede que no llegara a ser comprendida, al no especificar o comunicar lo que éste pretende con esa conducta.

En esta ocasión, el estudiante lo más seguro es que ignore la conducta o la interprete a su manera, con lo que terminaría realizando una conducta fuera de la tarea señalada. En otras ocasiones, el autor mantiene que la conducta inapropiada del estudiante podría estar conectada con el contenido de la tarea y su feedback, pues aunque pudiera percibir lo que el docente pretende que se realice con la tarea, le faltaría conocimiento o habilidad suficiente para responder apropiadamente. En un último supuesto, aún teniendo habilidad o conocimiento para realizar la tarea, podría faltar motivación suficiente para que el estudiante respondiera a la exigencia del profesor/a.

Una comprensión de la representación del alumnado hacia el docente debe necesariamente tener en cuenta la concepción que aquel tenga sobre el papel que debería cumplir el profesorado. Hargreaves (1977), citado por Coll y Miras (1995: 301) ha señalado dos subpapeles básicos que debería cumplir todo profesorado: el de instructor y el de *mantenedor de la disciplina*. El primero se ha relacionado con los esfuerzos que el profesorado realiza para conseguir que los estudiantes aprendan, y queda asociado con las expectativas de comportamiento vinculadas a la planificación y desarrollo del currículum: selección de contenidos, definición de los objetivos, organización de las actividades, desarrollo de la evaluación, etc. El subpapel de *mantener la disciplina* ha estado más relacionada con la actuación que el profesorado lleva a cabo en la clase, estando ligada a la gestión y control de normas y reglas de conducta, por las que el docente marca quién, cómo y cuándo pueden realizarse las actividades de clase. El alumnado establece diferencias entre la incidencia que los docentes deben realizar a uno u otro subpapel. En esta cuestión, la especificidad del contexto de cada área y las actividades desarrolladas dentro de ella se muestran como un factor determinante.

No obstante, como hemos apreciado, los estudios de las atribuciones causales del estudiante no escapan de la compleja situación en la que se produce la enseñanza, por lo que deben ser tenidas en cuenta atribuciones complejas, de más de un factor, a través de las cuales el alumnado da sentido a las conductas del docente.

RESUMEN E IMPLICACIONES

Durante este artículo hemos revisado un número variado de temas de investigación en EF, las cuales han tenido su base, en mayor o menor medida, en los procesos cognitivos-sociales del alumnado.

Comenzábamos este artículo haciendo referencia a la relativa juventud de la investigación sobre el pensamiento del estudiante dentro de la EF. Tras esta consideración, nos dispusimos a examinar las principales líneas de investigación que se han producido en este campo. Un importante número de estudios destacó las diferencias en los procesos de pensamiento de los estudiantes motivadas por factores individuales como el sexo, la edad, la habilidad motriz o los conocimientos previos del estudiante. En un segundo bloque se abordó otras variables como la actitud, percepción, motivación o las expectativas, cuya configuración tiene lugar tras un proceso relacional con el medio que rodea a los sujetos. No obstante, entre ambos grupos de variables fue encontrada una amplia interrelación. Así, los estudiantes suelen partir de muchas ideas preconcebidas moldeadas por factores individuales como la edad, el sexo, las habilidades previas, con las que interpretan y dan sentido a la instrucción docente y a las interacciones que tienen lugar dentro del aula.

La suposición de que los estudiantes cuando ingresan en la escuela son seres asociales y rebeldes por naturaleza, o la imagen de que son seres que llegan con la cabeza hueca, dispuestos a que el docente

les introduzca los conocimientos académicos de forma estructurada, son ideas erróneas del pasado que todavía ejercen cierta influencia en el profesorado de EF. De hecho, muchas investigaciones en EF mantienen todavía un exclusivo interés hacia la conducta motora de los estudiantes. Estos trabajos han puesto de manifiesto reiteradamente que los estudiantes responden a la enseñanza con conductas que se alejan de las intenciones perseguidas por el profesorado. Sin embargo, el estudio de los procesos internos de los estudiantes ha matizado sobre este asunto que no siempre tales acciones deben ser entendidas como conductas desviadas. A veces, el alumnado que realiza una tarea incorrecta presenta, sin embargo, un mejor entendimiento que aquellos otros que aparentemente se muestran conectados con la tarea (Stork y Sanders, 2002). Con ello, la observación de la conducta del estudiante puede presentar una realidad muy alejada del propio mundo intersubjetivo del alumnado.

De hecho, un gran número de los trabajos recogidos durante esta revisión podrían ubicarse dentro de una perspectiva mediacional, la cual subrayaría el modo en que la enseñanza influye en el rendimiento a través de los procesos de pensamiento del alumnado. De este modo, tal y como ha sido denunciado en los últimos años (Sicilia, 1997, 1999; Groves y Laws, 2000), muchos de los estudios en EF pueden estar investigando al alumnado desde una perspectiva excesivamente centrada en el profesorado, obviando toda voz de los sujetos investigados. No debemos olvidar que el hecho de que las acciones de los estudiantes no puedan ser realizadas como ellos querrían, al encontrarse supeditados a ciertas circunstancias instaladas antes de que llegaran al aula, no significa que éstos carezcan de toda voluntad de acción.

La investigación en EF, en lo que se refiere al estudio de las experiencias intersubjetivas del estudiante, se encuentra en sus inicios y debe superar importantes retos metodológicos para ir más allá de la mera opinión del estudiante. Algunas experiencias de investigación realizadas recientemente en nuestro contexto bajo una perspectiva fenomenológica atestiguan, precisamente, esta dificultad (Blández, 2002). Y es que cualquier intento que pretenda estudiar los procesos de pensamiento del alumnado no debe olvidar que los estudiantes, como actores, no son sólo el objeto de estudio, sino que constituyen el medio de interpretación de la realidad del aula. Con ello, si se quiere que el aula de EF sea un lugar de desarrollo personal y social, este reto debe ser asumido tanto por el profesorado de EF como por sus formadores.

Además, la falta de preocupación que ha existido por los problemas internos del alumnado llama más la atención cuando procede precisamente de aquellas personas que fueron en algún día estudiantes. Precisamente, detener nuestras obligaciones diarias y recordar esta etapa de nuestra vida, debería servir para movilizarnos e indagar más allá de las estructuras académicas de nuestra materia. En esta línea, tengo la esperanza de que las nuevas interrogantes movilicen un número importante de investigaciones, y así esta revisión quede pronto superada.

BIBLIOGRAFÍA (*)

ARENAS FERNÁNDEZ, G.: *La construcción del género en la escuela infantil. Estudio de un caso.* Tesis doctoral, Universidad de Málaga, 1995

ASKEW, S. y ROSS, C.: *Boys don't cry. Boys and sexism in education.* Milton Keynes, Open University Press, 1988.

BAIN, L. L.: «A naturalistic study of students' responses to an exercise class», en *Journal of Teaching in Physical Education,* 5 (1985), pp. 2-12.

BLANCHARD, B. E.: «A comparative analysis of secondary-school boys' and girls' character and personality traits in physical education classes», en *Research Quarterly,* 17 (1946), pp. 33-39.

BLÁNDEZ, J.: «Lo que el alumnado de educación secundaria piensa de las clases de Educación Física y no se atreve a decirle a su profesor/a», *Apunts: Educación Física y Deportes* (2002, en prensa).

BYRA, M. y MARKS, M.: «The effect of two pairing techniques on specific feedback and comfort levels of learners in the reciprocal style of teaching», en *Journal of Teaching in Physical Education,* 12 (1993), pp. 286-300.

CARLSON, T. B.: *Why students hate, tolerate, or love gym: a study of attitude formation and associated behaviours in physical education.* Doctoral dissertation, University of Massachusetts. An Arbor, Mi. University Microfilms International, 1994.

— «We hate gym: Student alienation from physical education», en *Journal of Teaching in Physical Education,* 14 (1995), pp. 467-477.

CERVELLÓ, E. M.; ESCARTÍ, A. y BAGAGUÉ, G.: «Relaciones entre la orientación de metas disposicional y la 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,* 8 (1999) 1, pp. 7-19.

CERVELLÓ, E. M. y JIMÉNEZ, R.: «Un estudio correlacional entre la orientación motivacional, el clima motivacional percibido, la coeducación y los comportamiento de disciplina en las clases de EF», en V. MANZÓN y otros (Coords.): «La enseñanza de la Educación Física y el Deporte escolar», en *Actas del IV Congreso Internacional* (pp. 203-209), Santander, ADEF, 2001.

CERVELLÓ, E. M. y SANTOS-ROSA, F. J.: «Motivación en las clases de EF: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo», en *Revista de Psicología del Deporte,* 9 (2000), 1-2, pp. 51-70.

— «Motivation in sport: and achievement goal perspective in young spanish recreational athletes», en *Perceptual and Motor Skills,* 92 (2001), pp. 527-534.

CLARKE, G.: «Outlaws in sport and education? Exploring the sporting and education experiences of lesbian Physical Education teachers», en Sh. SCRATON y FLINTOFF, A.: *Gender and sport: A reader.* London, Routledge, 2002.

COCKBURN, C.: «Las opiniones de chicas de 13 y 14 años sobre la educación física en las escuelas públicas británicas. Estudio realizado en los condados de Hampshire y Cambridgeshire», *Apunts: Educación Física y Deportes,* 62 (2000), pp. 91-101.

— «Indentidades y subculturas en relación con el deporte: un análisis de algunas revistas para chicas adolescentes». *Apunts: Educación Física y Deportes,* 67 (2002), pp. 98-109.

CUBERO, R.: *Como trabajar con las ideas de los alumnos.* 2.ª Ed., Sevilla, Díada, 1993.

DRIVER, R. y EASLEY, J.: «Pupils and paradigms: A review of literature related to concept development in adolescent science students», en *Studies in Science Education,* 5 (1978), pp. 61-84.

DUDA, J. L.: «Motivación en los escenarios deportivos: Un planteamiento de perspectiva de meta», en G. C. ROBERTS: *Motivación en el deporte y el ejercicio.* Bilbao, Descleé de Brouwer, 1995, pp. 85-122.

DUNCAN, S. C.: «The role of cognitive appraisal and friendship provisions in adolescents' affect and motivation toward activity in physical education», en *Research Quarterly for Exercise and Sport,* 64 (1993), 3, pp. 314-323.

EISER, J. R.: *Psicología social. Actitudes, cognición y conducta social.* Madrid, Pirámide, 1989.

ESCARTÍ, A.; ROBERTS, G. C.; CERVELLÓ, E. M. y GUZMÁN, J. F.: «Adolescent, goal orientations and the perceptions of criteria of success used by significant others», en *International Journal of Sport and Exercise Psycology,* 30 (1999), pp. 309-324.

FERNÁNDEZ GARCÍA, E.: *Actividad Física y Género: Representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de educación primaria.* Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1995.

— «Representaciones diferenciadas sobre actividad física y género en el futuro profesorado de educación primaria», en F. DEL VILLAR (Coord.): *La investigación en la enseñanza de la educación física* (pp. 105-142), Cáceres, Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura, 1996.

FIGLEY, G.: «Determinants of attitudes toward physical education», en *Journal of Teaching in Physical Education,* 4 (1985), pp. 229-240.

FRENCH, K. E.; WERNER, P. H.; TAYLOR, K.; HUSSEY, K. y JONES, J.: «The effects of a 3-week unit of tactical, skill, or combined tactical and skill instruction in badminton performance of ninth-grade students», en *Journal of Teaching in Physical Education,* 15 (1996), pp. 439-463.

GONZÁLEZ VALEIRO, M. A.: *Atribución causal e intervención pedagógica en el marco educativo: un estudio centrado en el marco de la educación física.* Tesis doctoral, Santiago de Compostela, 1995.

— «Procesos cognitivos y afectivos en el pensamiento del alumno II: atención y atribución causal», en B. VÁZQUEZ (Coord.): *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 157-173), Madrid, Síntesis.

GONZÁLEZ VALEIRO, M. A.; SANTOS, M. A.; PIERON, M.; ALVARIÑAS, M. y FERNÁNDEZ CARRERA, S.: «La teoría de la atribución causal en el ámbito de las actividades físico-deportivas: revisión y perspectivas de futuro», en *Revista de Educación Física,* 62 (1996), pp. 19-25.

GRAHAM, G.: «Physical education through students' eyes and in students' voices: Implications for teachers and researchers», en *Journal of Teaching in Physical Education,* 14 (1995a), pp. 478-482.

— «Physical education through students' eyes and in students' voices: Introduction», en *Journal of Teaching in Physical Education,* 14 (1995b), pp. 364-371.

GRAHAM, K. C.: «A description of academic work and student performance during a middle school volleyball unit», en *Journal of Teaching in Physical Education,* 7 (1987), pp. 22-37.

GRIFFIN, L. L.; DODDS, P.; PLACEK, J. H. y TREMINO, F.: «Middle school students' conceptions of soccer: Their solutions to tactical problems», en *Journal of Teaching in Physical Education,* 20 (2001), pp. 324-340.

GRIFFIN, L. L. y PLACEK, J. H.: «The understanding and development of learners' domain-specific knowledge: Introduction», en *Journal of Teaching in Physical Education,* 20 (2001), pp. 299-300.

GRIFFIN, P. S.: «Gymnasties is a girl's thing». Student participation and interaction patterns in a middle school gymnastics unit, en J. TEMPLIN y K. OLSON: *Teaching in Physical Education* (pp. 71-85), Champaign (Illinois), Human Kinetics, 1983.

— «Girls' participation patterns in a middle school team sport unit», en *Journal of Teaching in Physical Education,* 4 (1984), pp. 30-38.

— «Boys' participation styles in a middle school physical education team sports unit», en *Journal of Teaching in Physical Education,* 4 (1985), pp. 100-110.

— *Strong women, deep closets, lesbians and homophobia in sport.* Champaign (Illinois), Human Kinetics, 1998.

HARE, M. y GRABER, K.: «Student misconceptions during two invasion game units in physcial education: A qualitative investigation of student thought processing», en *Journal of Teaching in Physical Education,* 20 (2000), 1, pp. 55-77.

HASTIE, P. A. y PICKWELL, A.: «Take your partners: A description of a student social system in a secondary school dance class», en *Journal of Teaching in Physical Education,* 15 (1996), pp. 171-187.

HICKEY, C.; FITZCLARENCE, L. y MATTHEWS, R.: *Where the boys are. Masculinity, sport*

and education. Geelong, Deakin University Press, 1998.

HOPPLE, C. y GRAHAM, G.: «What children think, feel, and know about physical fitness testing», en *Journal of Teaching in Physical Education,* 14 (1995), pp. 408-417.

HUMBERSTONE, B.: «Equality, physical education and outdoor education ideological struggles and transformative structures», en J. EVANS: *Equality, Education & Physical Education* (pp. 217-231), London, The Falmer Press, 1993.

JACKSON, P. W.: *La vida en las aulas.* Madrid, Morata, 1992.

JIMÉNEZ CASTUERA, R.; CERVELLÓ, E. y JULIÁN, J.: «Un estudio de las diferencias en la coeducación, los comportamientos de disciplina, la orientación de metas y la percepción del clima motivacional en función del género y las etapas educativas de los alumnos/as en las clases de EF» (pp. 309-315), en V. MANZÓN y otros (Coords.): *La enseñanza de la Educación Física y el Deporte escolar. Actas del IV Congreso Internacional.* Santander, ADEF, 2001.

KOLLEN, P. S. P.: *The experience of movement in physical education: A phenomenology.* Doctoral dissertation. University of Michigan, Ann Arbor, Mi. University Microfilms International (UMI), 1981.

— «Fragmentation and integration in movement», en J. TEMPLIN y K. OLSON: *Teaching in Physical Education* (pp. 86-93), Champaign (Illinois), Human Kinetics, 1983.

LEE, A. M.: «Research on teaching in physical education. Questions and comments», en *Research Quarterly for Exercise and Sport,* 64 (1991), pp. 374-379.

— «Contributions of research on student thinking in physical education», en *Journal of teaching in physical education,* 16 (1997), pp. 262-277.

LEE, A. M.; CARTER, J. A. y XIANG, P.: «Children's conceptions of ability in physical education», en *Journal of Teaching in Physical Education,* 14 (1995), pp. 384-393.

LEE, A.; HALL, E. y CARTER, J.: «Age and sex differences in expectancy for success among American children», en *The Journal of Psychology,* 113 (1983), pp. 35-39.

LEE, A.; KEH, N. y MAGILL, R.: «Instructional effects of teacher feedback in physical education», en *Journal of Teaching in Physical Education,* 12 (1993), pp. 228-243.

LEE, A. M.; LANDIN, D. K. y CARTER, J. A.: «Student thoughts during tennis instruction», en *Journal of Teaching in Physical Education,* 11 (1992), pp. 256-267.

LEE, A.; NELSON, K. y NELSON, J.: «Success estimations and performance in children as influenced by age, gender and task», en *Sex Roles,* 18 (1988), pp. 719-725.

LEE, A. M. y SOLMON, M. A.: «Cognitive conceptions of teaching and learning motor skills», en *Quest,* 44 (1992), pp. 57-71.

LIRGG, C. D.: «Effects of same-sex versus coeducational physical education on the self-perceptions of middle and high school students», en *Research Quarterly for Exercise and Sport,* 64 (1993), 3, pp. 324-334.

MARTINEK, T. J.: «Pygmalion in the gym: A model for the communication of teacher expectations in physical education», en *Research Quarterly for Exercise and Sport,* 52 (1981), pp. 58-67.

— «Confirmation of a teacher expectancy model: Student perceptions and causal attributions of teaching behaviours», en *Research Quarterly for Exercise and Sport,* 59 (1988), pp. 118-126.

— «Children's perceptions of teaching behaviours: An attributional model for explaining teacher expectancy effects», en *Journal of Teaching in Physical Education,* 8 (1989), pp. 318-328.

MITCHELL, S. A.: «Relationships between perceived learning environment and intrinsic motivation in middle school physical education», en *Journal of Teaching in Physical Education,* 15 (1996), pp. 369-383.

MORENO, E.: «La transmisión de modelos sexistas en la escuela», en VV.AA.: *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 11-32), Barcelona, Graó, 2000.

MORENO MURCIA, J. A.; RODRÍGUEZ, P. L. y GUTIÉRREZ, M.: *Intereses y actitudes hacia la educación física.* I Premio Nacional de artículos sobre «actividad física y deportiva» del COPLEF de Cataluña. Documento sin publicar, 1997.

NICHOLLS, J. G.: «Achievement motivation: conceptions of ability, subjective, experience, task choice, and performance», en *Psychological Review,* 91 (1984), pp. 328-346.

— *The competitive ethos and democratic education.* Cambridge, M.A, Harward University Press, 1989.

PALACIOS, J.; MARCHESI, A. y COLL, C.: *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología evolutiva.* Madrid, Alianza, 1995.

PEIRÓ, C.: *El proceso de socialización deportiva de las orientaciones de meta en la adolescencia.* Tesis doctoral, Universidad de Valencia, 1996.

— «La teoría de las perspectivas de meta y la educación física: Un estudio sobre los climas motivacionales», en *Revista de Psicología Social Aplicada,* 9 (1999), 1, pp. 25-44.

PÉREZ ZORRILLA, M.ª J.; ALONSO, J.; GARCÍA, J.; GIL, G. y SUÁREZ, J. C.: «La Educación Física en el marco de la evolución del sistema educativo Español», en *Revista de Educación,* 311 (1996), pp. 279-313.

PIERON, M.: «Studying the instruction process in teaching physical education», en *Sport Science Review,* 3, 1 (1994), pp. 73-82.

PISSANOS, B. W. y ALLISON, P. C.: «Students' constructs of elementary school physical education», en *Research Quarterly for Exercise and Sport,* 4 (1993), pp. 425-435.

PLACEK, J. H.; GRIFFIN, L. L. y DOODS, P.: «Fifth/sixth grade students' views of "Bunching up". A study of alternative conceptions in soccer», en *Journal of Sport Pedagogy,* 7 (2001), 2, pp. 24-42.

PLACEK, J. H.; GRIFFIN, L. L. y DOODS, P.; RAYMOND, C.; TREMINO, F. y JAMES, A.: «Middle school students' conceptions of fitness: The long road to a healthy lifestyle», en *Journal of Teaching in Physical Education,* 20 (2001), pp. 314-323.

POLLARD, A.: «Physical education, competition and control in primary education», en J. EVANS: *Teachers, Teaching and Control in Physical Education.* Lewes, The Falmer Press, 1988.

PORTMAN, P.: «Who is having fun in physical education classes? Experiences of sixth-grade students in elementary and middle schools», en *Journal of Teaching in Physical Education,* 14 (1995), pp. 445-453.

POZO, J. I.: *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal.* Madrid, Visor, 1987.

— «Las ideas del alumnado sobre la ciencia: De dónde vienen, a dónde van... y mientras tanto qué hacemos con ellas», en *Didáctica de las Ciencias Experimentales,* 7 (1996), pp. 18-26.

RECHE, A.; SICILIA, A. y RODRÍGUEZ, C.: *¿Qué opinión tienen los alumnos/as de primaria y último ciclo de EGB hacia la escuela?* Comunicación al III Congreso Nacional de EF de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio, Alcalá de Henares, 1996.

RINK, J. E.; FRENCH, K. E. y TJEERDSMA, B. L.: «Foundations for the learning and instruction of sport and games», en *Journal of Teaching in Physical Education,* 15 (1996), pp. 399-417.

ROBERTS, G. C.: «Actividad física competitiva para niños. Consideraciones de la psicología del deporte», en *Revista de Entrenamiento Deportivo,* 5 (1991), pp. 2-10.

— *Motivación en el deporte y el ejercicio.* Bilbao, Descleé De Brouwer, 1995.

ROBINSON, D. W.: «An attributional analysis of student demoralization in physical education settings», en *Quest,* 42 (1990), pp. 27-39.

RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, C.: *Actions in physical educations teachers training primary school. Treatment and modification of the transmition factors of the hidden curricula.* Comunicación presentada a la Conferencia Europea sobre Investigación Educativa (ECER'96), septiembre, Sevilla, 1996.

RUIZ PÉREZ, L. M.: *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física escolar.* Madrid, Gymnos, 1995.

— *¿Puede la investigación naturalista mejorar la comprensión del aprendizaje en Educación Física y Deporte?,* III Curso Nacional Cambios y Retos en la Actividad Físico Deportiva, Sevilla, 1996.

SANDERS, S. y GRAHAM, G.: «Kindergarten children's initial experiences in physical education: The relentless persistence for play clashes with the zone of acceptable responses», en *Journal of Teaching in Physical Education,* 14 (1995), pp. 372-383.

SANTOS REGO, M. A.; CAJIDE, J.; GOZÁLEZ BALEIRO, M. A. y SAAVEDRA, M.: «La evaluación de estilos atributivos en Educación Física: Sentido pedagógico», en *Bordón,* 49 (1997), 2, pp. 111-149.

SCRATON, S.: «Equality, coeducation and physical education in secondary schooling», en J. EVANS: *Equality, Education & Physical Education* (pp. 139-153), London, The Falmer Press, 1993.

— *Educación física de las niñas: un enfoque feminista.* Madrid, Morata, 1995.

SCRATON, S. y FLINTOFF, A.: *Gender and sport: A reader.* London, Routledge, 2002.

SICILIA, A.: «El alumno: objeto de estudio por parte del profesor», en M. A. DELGADO: *Formación y actualización del profesorado de educación física y del entrenador deportivo* (pp.121-133), Sevilla, Wanceulen, 1997.

— *El conocimiento escolar del estudiante de bachiller, durante una actuación docente orientada hacia la autonomía de la enseñanza. Un estudio de casos.* Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1999.

— *La investigación de los estilos de enseñanza en la Educación Física. Un viejo tema para un nuevo siglo.* Sevilla, Wanceulen, 2001.

SILVERMAN, S.: «Research on teaching in physical education», *Research Quarterly for Exercise and Sport,* 64,(1991), pp. 352-364.

SILVERMAN, S. y SKONIE, R.: «Research on teaching in physical education: An analysis of published research», en *Journal of teaching in physical education,* 16 (1997), pp. 300-311.

SPARKES, A. C.: «Life histories and the issue of voice: reflections on an emerging relationship», en *International Journal of Qualitative Studies in Education,* 7 (1994a), 2, pp. 165-183.

— «Self, silence and invisibility as a beginning teacher: a life history of lesbian experience», en *British Journal of Sociology of Education,* 15 (1994b), 1, pp. 93-118.

— «Life histories reflection and physical education teacher education: Exploring the possibilities», en L. MONTERO y J. M. VEZ: *Las didácticas específicas en la formación del profesorado (I)* (pp. 555-567), Santiago, Tórculo, 1994c.

SPARKES, A. C. y TEMPLIN, T.: «Life histories and Physical Education teachers: exploring the meanings of marginality», en A. C. SPARKES: *Research in Physical Education and Sport: Exploring Alternative Visions* (pp. 118-145), London, Falmer Press, 1992.

SPARKES, A. C.; TEMPLIN, T. y SCHEMPP, P.: «Exploring dimensions of marginality: Reflecting on the life histories of physical education teachers», en *Journal of Teaching in Physical Education, 12,* (1993), pp. 386-398.

STORK, S. y SANDERS, S. W.: «Why can't students just do as they're told?! An exploration of incorrect responses», en *Journal of Teaching in Physical Education,* 21 (2002), pp. 208-228.

TANNEHILL, D. y ZAKRAJSEK, D.: «Student attitudes towards physical education: A multicultural study», en *Journal of Teaching in Physical Education,* 13 (1993), pp. 78-84.

TJEERDSMA, B. L.; RINK, J. E. y GRAHAM, K. C.: «Student perceptions, values, and beliefs prior to, during, and after badminton instruction», en *Journal of Teaching in Physical Education,* 15 (1996), pp. 464-476.

VÁZQUEZ, B.: «La cultura física y las diferencias de género en el umbral del siglo XXI», en J. DEVÍS: *La Educación Física, El Deporte y la Salud en el siglo XXI* (pp. 213-226). Alcoy, Marfil, 2001.

VÁZQUEZ, B. y BUÑUEL, A.: *La experiencia del deporte en la vida de las mujeres en cuatro países europeos; el caso español.* Madrid, Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales, 2001.

VÁZQUEZ, B.; FERNÁNDEZ, E. y FERRO, S.: *Educación Física y Género: Modelo para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado.* Madrid, Gymnos, 2000.

VEAL, M. L. y COMPAGNONE, N.: «How sixth graders perceive effort and skill», en *Journal of Teaching in Physical Education,* 14 (1995), pp. 431-444.

VELÁZQUEZ BUENDÍA, R.; DÍAZ, M.; MARTÍNEZ, V. y HERNÁNDEZ, J. L.: *Una aproximación a los intereses de los alumnos de BUP hacia la educación física.* Madrid, Centro de profesores de Madrid-Centro, 1993.

WILLIAMS, V.: «Who cares about Girls? Equality, Physical Education and The primary school child», en J. EVANS: *Equality, Education & Physical Education* (pp. 125-138), London, The Falmer Press, 1993.

WITTROCK, C.: «Procesos de pensamiento de los alumnos», en M. C. WITTROCK: *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos* (pp. 544-626), Barcelona, Paidós/MEC, 1989.

WOODS, P. y HAMMERSLEY, M. (Comps.): *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos.* Barcelona, Paidós/MEC, 1995.

WOODS, S. E.: «Describing the experience of lesbian physical educators: A phenomenological study», en A. C. SPARKES: *Research in physical education and sport. Exploring alternative visions* (pp. 90-117), London, The Falmer Press, 1992.

WRIGHT, J.: «Regulation and resistance: The physical education lesson as speech genre», en *Social Semiotics,* 3, 1 (1993), pp. 23-56.

— «Mapping the discourses in physical education», en *Journal of Curriculum Studies,* 28, 3 (1996), pp. 331-351.

— «The construction of gendered contexts in single sex and coeducational physical education lesson», en *Sport, Education and Society,* 2, 1 (1997).

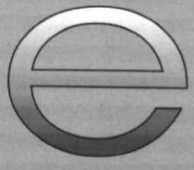
— «Reconstructing gender in sport and physical education», en C. HICKEY; L. FIZCLARENCE y R. MATTHEWS: *Where the boys are. Masculinity, sport and education* (pp. 13-26), Geelong, Deakin University Press, 2000.

XIANG, P.; LEE, A. y WILLIAMSON, L.: «Conceptions of ability in physical education: Children and adolescents», en *Journal of Teaching in Physical Education,* 20 (2001), pp. 282-294.

(*) Quisiera agradecer al profesor José Devís Devís la documentación facilitada para enriquecer algunas de las argumentaciones presentadas en los apartados de género y motivación.

libros

recensiones



LIBROS

Recensiones de los libros

FRAERMAN, A. (Ed.): *Iberoamérica. Gobernanza y desarrollo en la sociedad del conocimiento.* Madrid, Serie Documentos, Comunica, 2001, 254 pp.

Como preludio a la *XI Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de Iberoamérica* (Lima, noviembre de 2001), celebrada bajo el lema *Unidos para construir el mañana*, Comunica ha editado el libro titulado *Iberoamérica. Gobernanza y desarrollo en la sociedad del conocimiento.*

La publicación es un compendio de pequeños artículos escritos, entre otras personalidades, por presidentes de gobierno, ministros, representantes de organismos internacionales y expertos en temas de cooperación.

Las aportaciones se presentan en cinco capítulos: 1) «Gobernanza en la era global»; 2) «Desarrollo en la sociedad del conocimiento»; 3) «Gobernabilidad y violencia, respuestas para la paz»; 4) «Relaciones euro-latinoamericanas»; y 5) «Integración sub y supra regional, frente a la mundialización». Además, se incluyen dos apartados finales: primero, un resumen del contenido de los principales programas de cooperación aprobados en las Cumbres Iberoamericanas (como los de promoción de la juventud, la pequeña y mediana empresa, e iniciativas educativas, culturales y audiovisuales); y, segundo, la transcripción de las declaraciones finales de estos encuentros internacionales.

Los tres ejes que vertebran el libro, presentes en su título (gobernanza, desarrollo y sociedad del conocimiento), son expuestos como los instrumentos básicos para cristalizar el objetivo supremo de las Cumbres: promover el bienestar humano construyendo una comunidad iberoamericana sobre las bases de una herencia cultural e histórica compartida, donde los valores de la paz y la justicia deben ser preponderantes.

La gobernanza, definida por la Real Academia de la Lengua como el «arte o manera de gobernar que se propone como objetivo el logro de un desarrollo económico, social e institucional duradero, promoviendo un sano equilibrio entre el Estado, la sociedad civil y el mercado de la economía», se levanta como la variable estrella del análisis, al considerarse como guía para la consolidación del desarrollo humano sostenible (entendido como el incremento de oportunidades para las personas en un entorno medioambiental sano), y el acceso a la sociedad del conocimiento (entendido como la generación de habilidades para competir en un mundo dominado por las tecnologías de la información y la comunicación).

El interés por la gobernanza (y, con ella, por el desarrollo y el conocimiento), adquiere vital importancia en esta era marcada por la globalización. Su consolidación es necesaria para aprovechar las múltiples oportunidades que ofrece la mundialización, al tiempo que sirve de salvaguarda para minimizar sus riesgos.

La nueva realidad global exige respuestas innovadoras. De ahí que los temas que sirven de hilo discursivo de los distintos artículos se centren, mayoritariamente, en cinco segmentos: 1) la consolidación de

una institucionalidad democrática acorde con el Estado de derecho y con la promoción de los derechos humanos; 2) el crecimiento del capital social, por medio del compromiso de los poderes públicos con una educación de calidad acorde con las necesidades actuales; 3) la resolución pacífica de los conflictos; 4) el regionalismo; y, 5) la cooperación entre los distintos agentes políticos, sociales y empresariales de la comunidad iberoamericana.

Estas valoraciones son aderezadas con unas pocas experiencias prácticas que ilustran las aportaciones teóricas, como por ejemplo, el proyecto de la alfabetización tecnológica en Extremadura y la singladura de los programas de becas escolares en distintos países de Latinoamérica, que tienen como prioridad brindar una oportunidad a los 23 millones de niños y niñas que han sido desterrados de su infancia y se ven obligados a trabajar.

La lectura del libro abre, también, la puerta, de forma indirecta, a una reflexión obligada en estos tiempos de urgencias globales: la razón de ser y, la eficacia de las Cumbres y de los encuentros internacionales para la construcción de un mundo equilibrado y armónico.

La comunidad iberoamericana debe consolidarse para generar sinergias a favor del desarrollo humano y para convertirse en uno de los agentes que sirvan de contrapeso a la unipolaridad vigente en el escenario mundial actual. Desde este punto de vista, es posible constatar la vigencia de las Cumbres.

Sin embargo, sería oportuno indagar en la relación existente entre las declaraciones (muchas veces cargadas de buenas intenciones), nacidas al calor de esos cónclaves y su concreción en la realidad cotidiana, realidad que determina la calidad de vida de los ciudadanos. Sería peligroso que la divergencia entre discursos y realidades contribuyera a aumentar el divorcio que se viene instalando entre la clase política y la ciudadanía, sobre todo, en los países de Latinoamérica.

No puede haber gobernanza sin la complicidad de las personas. Para ello, los gobiernos deben, primero, llenarse de legitimidad interna y ésta no se consigue sólo con la declaración de buenas intenciones. La legitimidad se debe ganar, por ejemplo, apostando por la cercanía ciudadana (abriendo espacios de participación, decisión y fiscalización a la sociedad civil); y con la asunción de autocrítica a la hora de valorar la gestión política interna (luchando contra la corrupción y la anemia de sus sistemas fiscales).

Estos elementos son básicos para construir un entorno propicio en el que florezca la gobernanza y sus virtudes, aspectos tratados en esta obra.

Erick Román Sánchez

DICKENS, A. G. y R. D. JONES, W.: *Erasmo el Reformador.* Madrid, Acento, 2002, 470 pp. ISBN: 84-8430-700-3.

En la historia del pensamiento occidental, la figura de Erasmo de Rotterdam supone un punto de inflexión radical en el desarrollo cultural de Occidente. Él, como muy pocos seres escogidos de nuestra historia, supo compaginar una reforma radical con un respeto, al máximo, de la tradición y de la dignidad de la persona humana.

Sin duda, nos encontramos con un «revolucionario», en el mejor sentido de esta palabra, aquel que, como los astros, cambia radicalmente de dirección sin salirse de su órbita. No es hombre violento, ni autor de grandes gestos de rebeldía, ni alardea de innovador, pero su propia coherencia con sus principios le lleva a diferir totalmente de la abulia servil de muchos de sus contemporáneos, que aceptan sin inmutarse la corrupción de las instituciones, tanto eclesiásticas como civiles, como de los rupturistas que no se proponen la reforma de la sociedad en la

que se encuentran inmersos. Su propósito es una vuelta al origen, a la autenticidad de una época, sin duda idealizada, que sueña recuperar los valores más auténticos.

Es, sin duda, penoso contrastar que cuando una institución, sea cual fuere, se corrompe, la tendencia dominante es la ruptura o el abandono. Por el contrario, es más valioso, aunque más difícil, intentar su reforma, depurar sus vicios sin abandonar la institución a la que se pertenece. Siempre resulta más fácil destruir que construir pero, sobre todo, reconstruir siendo fiel a un tiempo, a lo que se tiene y a lo que se necesita. Entre la aceptación y el abandono está el reformador.

Erasmo fue, sin duda, un reformador con clara conciencia de que toda reforma auténtica comienza con la depuración de las ideas a partir de un ideal utópico de perfección. Porque, todas las reformas que han influido, realmente, en la historia parten de una utopía. Pero, cuando ésta se cree realizada en una época anterior, la utopía cobra fuerza de símbolo, de meta alcanzable, confirmada la posibilidad de su realización. Parece lógico pensar que lo que una vez ha sido, puede volverse a alcanzar. Apoyado en esta certeza, el utópico se torna revolucionario que lucha contra corriente en un mundo, en gran medida, abúlico y conformista, pero que comenzaba a abrir los ojos a una nueva esperanza y a una nueva época.

Erasmo de Rotterdam no sólo escribió la *Utopía,* sino que toda su obra es utópica. Es un soñador convencido de que tiene fe ciega en sus propios sueños. Nada hay tan contagioso como un gran sueño.

Erasmo fue un cristiano convencido, que contribuyó de forma decisiva a la Reforma de las instituciones religiosas y de la cultura de su tiempo. Como admirador de S. Agustín, recibió el encargo de Victoria de la edición de las Obras Completas del obispo de Hipona. La introducción de esta edición, hecha por Erasmo, fue duramente castigada por la Inquisición. En vano, busqué, en nuestro país, un ejemplar en el que fuera posible su lectura. La Inquisición, no sólo tachó y raspó gran parte del texto de esta introducción, sino que, además, condenaba con excomunión al que osare desprender los folios pegados a las páginas censuradas. Me fue necesario salir de nuestro país para conseguir la lectura completa de esta introducción erasmiana. Las frases censuradas no eran en forma alguna heréticas; sólo censuraban el poder civil de la Iglesia y el uso de la fuerza en la corrección de los herejes.

Pacifista convencido, Erasmo se manifiesta siempre contra todo tipo de violencia. Toma a burla el término de «justa» aplicado a la guerra. En *Dulce bellum inexpertis,* pregunta: «¿quién ha oído hablar, alguna vez, de cien mil animales lanzándose juntos a hacer una carnicería entre ellos, que es lo que los hombres hacen por todas partes?». Y afirma que si la gente recordara «que el mundo cristiano es un solo país, que la Iglesia cristiana es una familia..., todos miembros del mismo cuerpo..., redimidos por el mismo precio, llamados en pie de igualdad a la misma herencia y que recibimos sacramentos que son comunes a todos, entonces, seguramente, juzgarían que no puede haber guerra que no sea guerra civil... si es emprendida por cristianos contra cristianos». Él estaba convencido de que la humanidad estaba en el umbral de una edad de oro que implicaba la concordia duradera de la cristiandad.

La Reforma que Erasmo preconiza es acorde con aquella afirmación de Tertuliano de que «el hombre es, naturalmente, cristiano», o lo que es lo mismo, que el cristianismo es un retorno a la esencia misma del ser humano. Como el mismo Erasmo expresa en su *Paradesis:* «¿qué otra cosa es la filosofía de Cristo, que él mismo llama un «renacimiento», sino la restauración de la naturaleza humana originariamente bien formada?». Consecuentemente, la Reforma religiosa que preconiza Erasmo se torna en un humanismo, un humanismo sublimado o transcendido por un hálito divino, que se manifiesta, de forma especial, en el texto sagrado.

La obra de Dickens y Jones está estructurada en tres secciones que, como los autores dicen, «son complementarias pero no repetitivas».

En la primera, «Erasmo el Reformador», se estudian los primeros cincuenta años de su vida, en los que fragua su idea de una «filosofía cristiana» o «filosofía de Cristo», como él prefiere llamarla. Es un proyecto que se repite reiteradamente en la cultura europea y cuyos más destacados representantes son S. Agustín, Sto. Tomás y Hegel, este último, en el prólogo de sus *Lecciones sobre la Historia de la Filosofía,* se plantea el proyecto de hacer una «filosofía cristiana», aunque, en este caso, se trata, en realidad, de trasvasar a términos racionalistas el mensaje teológico cristiano.

De esta primera parte, creo que debe destacarse el capítulo cuarto, titulado «Comunidad cristiana», en el que se expone el pensamiento socio-político erasmista que, aunque dentro del espíritu de la época, se adelanta a su tiempo por su concepción moderada del poder, por la fundamentación del mismo en «el consenso de los gobernados», por su apuesta radical por el pacifismo, por la justificación y orientación del poder en vistas al bien común. Exclama convencido: «¡Si por lo menos los príncipes pudieran ser persuadidos de esto, de que el monarca más glorioso es aquel cuyos súbditos son más libres y más felices!».

De no menor importancia, es el capítulo quinto, titulado «El problema de la teología», en el que Erasmo apuesta por una teología más vinculada a la Sagrada Escritura y a la doctrina de los Padres de la Iglesia. En una carta de 1520 a Campeggio, escribe: «en el pasado, la filosofía cristiana era un asunto de fe, no de disputa; la piedad sencilla de los hombres quedaba satisfecha con los oráculos de la Sagrada Escritura»; pero, luego, vinieron hombres que, «descuidando el estudio de las lenguas antiguas y de la buena literatura e, incluso, de la Sagrada Escritura misma, se hicieron viejos sobre cuestiones meticulosas, inútiles y estúpidamente mínimas, como arrastrados hacia rocas en las que cantara alguna sirena».

El segundo capítulo, «Reforma o revolución», estudia la singular postura de Erasmo con relación a la necesaria reforma de la Iglesia y en contrapunto con la rupturista Reforma protestante. Se analizan las relaciones de Erasmo con Lutero y otros reformadores como Zuinglio.

En el último capítulo, «El impacto de Erasmo», se estudian las diferentes reacciones frente a la doctrina erasmista y el influjo que ejerció su obra en las diferentes sociedades de Europa.

Es interesante destacar, en la obra de Dickens y Jones, el acierto de su contextualización, que engarza a Erasmo con las corrientes de pensamiento de su época, con lo que nos torna más coherente y explicable ese espíritu erasmista, que los autores de esta obra califican de «liberal». La contextualización, asumida por esta obra, no se conforma con situarlo en el panorama cultural de su momento histórico, sino que, siguiendo el propio espíritu renovador de la época, investiga sus antecedentes clásicos y su influjos modernos. En cuanto a los primeros, analiza las fuentes clásicas donde se inspiraban y a donde dirigían su mirada los contemporáneos de Erasmo y él mismo. La obra que analizamos cubre, además, ese segundo frente que supone el impacto que el erasmismo ejerce en los pensadores posteriores. Como en el texto se nos dice, «uno de los valores de la biografía de un gran intelectual es, a menudo, que sirve para cubrir el vacío entre dos períodos culturales: el previo, en el que dicho personaje fue educado, y el posterior, que él contribuyó a crear».

En cuanto al estilo, la obra que comentamos se nos presenta escrita en un lenguaje ágil y claro, manteniendo siempre el interés del lector y no perdiéndose en cuestiones superficiales o poco interesantes.

Juan Fernando Ortega Muñoz

RODRÍGUEZ LÓPEZ, J.: *Pierre Bourdieu, sociología y subversión.* Madrid, Endymion, La Piqueta, 2002, 164 pp. ISBN: 84-7731-398-9.

Con la muerte de Pierre Bourdieu, el 23 de enero de 2002, desaparece uno de los sociólogos más importantes del momento. Un intelectual implicado, ética y científicamente, en la construcción de una convivencia alrededor del estado social moderno, nivelador de las desigualdades. Se ausenta, también, un verdadero internacionalista, uno de los últimos por ahora. Muchas cosas mueren con Bourdieu. Sin embargo, el fallecimiento de este pensador, siempre a contracorriente, puede dar nueva vida a su obra académica y política, escasamente conocidas en un país como España, donde los habitantes del planeta intelectual tienen menos costumbre de leer que de leerse.

Joaquín Rodríguez presenta, en un breve pero intenso estudio, una primera introducción a la obra sociológica y política de Pierre Bourdieu que tiene la virtud, en ocasiones, de explicar a este autor mejor de lo que lo hacía él mismo (lo cual, bien es cierto, no es muy difícil). Hábilmente dividido en dos partes independientes, *sociología y subversión,* el libro muestra las conexiones entre el legado científico y moral de este hombre complejo, díscolo hijo del 68, que, cuando los vientos llevaban revolución a las universidades, prefirió retirarse a su laboratorio, y que, en los tiempos más recientes de la estetización y el relativismo, impulsó, sin desmayo, iniciativas contra los intelectuales de salón y a favor de los perdedores.

Su obra sociológica, heredera, como dice Rodríguez, de la gran tradición europea, cruza los caminos de varias escuelas de pensamiento. Desde la fenomenología, y pasando por el estructuralismo, el interaccionismo y el marxismo, Bourdieu no abandonó nunca la atención por la (re)producción de la personalidad, el enfoque práctico de los problemas sociales y la observación de la realidad con una mirada, a la vez, distanciada y comprometida. Quiso ser plebeyo entre las élites y aristócrata entre los populistas, y se ocupó de ambos mundos con el mismo interés con que el antropólogo estudia a tutsis y pigmeos, lo que le valió el curare de colegas no habituados a la deconstrucción social de sus individualidades. La antropología doméstica es una ciencia peligrosa.

Resumiendo el resumen, vemos en la obra científica de Bourdieu dos grandes temas: una «crítica de la razón intelectual» que fetichiza los objetos con relaciones aristocráticas donde se presupone un estilo de vida reservado a unos pocos (aquí sus estudios sobre artistas, científicos, escritores), y una «crítica de la razón práctica» que traduce las percepciones cotidianas en esquemas racionales de actuación implicados en un tipo de existencia inferior e impuesto a la gran mayoría (investigaciones dedicadas al gusto popular, las mujeres, los excluidos, etc). Ambas líneas de trabajo, que presentan la definición natural de las disposiciones sociales como el Stalingrado de la lucha de clases, se complementan con el análisis de la gran instancia social de mediación entre la elite y el pueblo, el sistema educativo, al que se han añadido después, si bien con menor profundidad, estudios sobre los medios de comunicación.

A la exposición de las principales herramientas metodológicas de Bourdieu, momento en el que se echa en falta una bibliografía organizada (al menos en castellano) para completar la introducción, sigue una incursión en su faceta como agitador social, opción tomada a partir de los años noventa. La participación en movimientos internacionalistas, el manifiesto a favor de un estado social europeo fundado tras la convocatoria de unos estados generales del continente y la promulgación de una carta de ciudadanía, el trabajo como editor y el

combate contra toda forma cultural de particularismo (nacionalismo, localismo, neoliberalismo, posmodernismo) hacen de este autor una figura controvertida, abono de fecundas interpretaciones y polémicas. Una línea para la propia: en la obra de Bourdieu, sobre todo en *La distinción,* está la sociología que falta en *El capital.*

Científicos, artistas, economistas, escritores, políticos, «mediólogos», estudiantes pero, también, parados de larga duración, funcionarios, homosexuales, inmigrantes, personas sin techo, etc., se encontraron, de repente, con este *normalien* que nunca olvidó su origen provinciano y su duro enclasamiento en la élite parisina. Le oí decir una vez que la máxima aspiración del sociólogo no es dar soluciones, sino «excitar problemas» allí donde todo parece natural y tranquilo. Si eso es cierto, profesor, enhorabuena.

Luis García

BODEI, R.: *La Filosofía del siglo XX.* Madrid, Alianza, 2001, 200 pp. ISBN: 84-206-6783-8.

Remo Bodei es ya un clásico del pensamiento del siglo XX. Empeñado en romper con las narraciones lineales de la historia de la filosofía, a la vez que resalta los momentos estelares donde la filosofía se vitaliza al romper los estancos en los que se pretende separar teoría y praxis.

Entre los desequilibrios de la historia de la filosofía, Bodei muestra, con tanta claridad como habilidad, el uso que hace el nacionalsocialismo de la ciencia y la naturaleza como testigos a favor de la jerarquía social y, de los desequilibrios y estancamientos que provoca el igualitarismo democrático.

Queda claro, desde el principio del libro que, esta filosofía del siglo XX es la particular selección de Bodei, sus preferencias y sus fobias, por ello, como en toda selección de autor, faltan autores que a más de uno le parecerán imprescindibles y sobran otros en los que no faltará ver tan sólo un galimatías. No deja de ser curioso que Bodei dedique algunas páginas a la obra de Sartre, destacando su modernidad al incorporar la experiencia de la vida cotidiana, con sus metros, sus autobuses, las conductas solitarias de los individuos entre el gentío, la desintegración del individuo acelerada por los años de entreguerras y, sin embargo, no se dedique ni una sola mención a Camus. Sí aparece el recientemente fallecido, J. Rawls, al que adjudica la inauguración de una renovada tradición contractual, heredera del derecho natural y, por supuesto, la filosofía española parece no existir.

Por estas páginas, se esbozan breves pinceladas que van de Simmmel a Lukacs, de Durkheim a Weber o de Croce a Gramsci. Se puede entender que, en su intento rupturista, Bodei no se detiene ante la supuesta procedencia académica de sus autores y lo mismo se vale de un sociólogo, de un historiador, de un filósofo académico que de un jurista, pero prevaleciendo, muy a su pesar, lo sistemático sobre lo ensayístico. Siempre en breves comentarios, destacando las similitudes y diferencias, los roces en los límites de sus pensamientos que van tejiendo el rizoma de la historia de la filosofía.

No falta, por supuesto, la intentona de hacer transparente la obra de Heidegger, intento fallido, entre otras cosas, por imposible, porque el éxito del pensamiento heideggeriano reside en el hermetismo, en el neologismo, en la imposibilidad, por la vía de la traducción, de acceder a la supuesta esencia de su pensamiento enraizado en la pura añoranza del mundo campesino y pastoril que ve con horror cómo va siendo destruido por seudocosas.

A Bodei le parece que, en el umbral del nuevo milenio, la reflexión filosófica parece decantarse por una sobria modestia «que insiste en el llamamiento a la responsabilidad hacia un incierto futuro y respecto a la

urgencia de replantearse los límites y los valores de nuestras propias y estrechas tradiciones». ¿A qué lleva este camino? Ni Bodei ni nadie lo sabe, a pesar de la pregonada salud de la filosofía que Bodei detalla en las múltiples transformaciones que atraviesa el pensamiento, en un siglo cruzado, tanto por un espectacular desarrollo científico como por multitud de catástrofes coronadas por dos guerras mundiales.

Héctor Subirats

GUÉNARD, T.: *Más fuerte que el odio.* Barcelona, Gedisa, 2002, 288 pp. ISBN: 84-7432-571-4.

Esta obra no es una novela sino, el testimonio dramático de un ser atormentado brutalmente por su familia y por la sociedad en que nació, un testimonio valiente de una persona que consigue superar sus circunstancias adversas y alcanzar un estadio confortable de vida.

A los tres años, su madre lo ata a un poste de la electricidad y lo abandona en medio del bosque. A los cinco, su padre alcohólico le propina una brutal paliza que lo deja desfigurado. A los siete, entra en un orfanato, donde no consigue aclimatarse. Sufre humillaciones, maltratos, aislamiento y soledad. Termina siendo conducido a la «Casa de los locos», como él mismo se expresa. El orfanato fue para él una escuela de astucia y de violencia. Sólo le mantiene el odio. A los doce años, escapa del reformatorio y vive gracias al robo, la violación y la prostitución.

Pero el destino le puso en contacto con personas con las que se relaciona con fuertes vínculos de admiración y amistad, como Teresa de Calcuta, el padre Thomas y la hermana Magdalene. Esto decide un cambio radical en su vida. Él mismo se expresa como testimonio de la capacidad de todo ser humano de decidir su vida para el bien o para el mal.

Tim Guénard emprende la tarea de educar a niños abandonados y de transmitir un mensaje de esperanza para aquellos que no se sienten favorecidos por la fortuna. Hay una tesis que parece emerger como hilo conductor de este trabajo, el convencimiento de que es posible al ser humano, por muy dramáticas que hayan sido sus experiencias personales, adoptar una postura ética con relación a los demás.

No se trata de una obra con pretensiones literarias pero el estilo directo y el testimonio descarnado de su experiencia dramática da a esta obra un encanto especial y consigue mantener la atención del lector. En un mundo como el nuestro, que parece mostrarse cada vez más egoísta, testimonios como el que aquí se expone nos ayudan a mantener la esperanza de que aún es posible la misericordia y el amor.

En definitiva, es una obra desgarrada, ágil, entretenida y edificadora, escrita con un estilo directo, sencillo y ameno. Una obra que por su valor testimonial recomendamos sea leída.

María Eugenia Hurtado Pérez

CANFORA, L.: *Una profesión peligrosa. La vida cotidiana de los filósofos griegos.* Barcelona, Anagrama, 2002, 208 pp. ISBN: 84-339-6167-5.

La obra de Luciano Canfora nos quiere mostrar que la profesión de filósofo, como el título del libro indica, es «una profesión peligrosa». El capítulo VI, que repite el título de la obra, de alguna manera, resume y sintetiza toda ella. El autor asume como propio el siguiente texto de Husserl: «Ya desde los inicios de la filosofía se desencadenaron las persecuciones. Los hombres

que consagran su vida a las ideas son dejados al margen de la sociedad». El mismo Husserl sufrió, en su propia vida, esa marginación determinada por la política nazi.

El subtítulo, sin embargo, de la obra se presta a confusión, ya que el estudio en ella contenido no se constriñe al mundo antiguo, como parecía dar a entender la frase «la vida cotidiana de los filósofos griegos». Es cierto que se estudian como paradigmáticos a Sócrates, Jenofonte, Platón, Aristóteles, Epicuro, ya que, como dice el autor, «en el mundo antiguo esa tensión entre filosofía y poder político parece haber sido particularmente aguda». Tendemos a idealizar la sociedad clásica griega como un mundo más o menos perfecto de convivencia, por el hecho de que, en esta sociedad, surgieron la democracia, la filosofía, el arte occidental, la literatura pero la realidad fue muy diferente. Canfora nos coloca en la realidad de un mundo de costumbres degeneradas, dominado por el sexo y la violencia, donde destacan, justamente, los filósofos por su honradez y coherencia.

Pero el estudio de Canfora no se constriñe al mundo griego, sino que también merecen la atención del autor períodos y filósofos no comprendidos en «el mundo antiguo». Más aún, según él mismo, «la situación empeoraría aún más» durante el Medievo. Canfora se entretiene en describirnos, entre otros, las crueles actuaciones de los obispos Teófilo y Cirilo de Alejandría en el tránsito del s. IV al V. «Los alejandrinos, autorizados a actuar por el obispo, por su propia mano arrojaron a la hoguera a Hisparia, la gran filósofa de la que se cuentan grandes cosas», según nos cuenta Juan Malabas. En el año 529, Justiniano cerró la Escuela Platónica y expulsó a los filósofos de la ciudad. En el Renacimiento, podemos recordar a Giordano Bruno, que fue quemado en la hoguera en Roma. En la Modernidad, según afirma el autor de este libro que comentamos, el mismo Descartes fue envenenado por causa de sus ideas.

Destacan, en el estudio de Canfora, los filósofos griegos. Sócrates se nos muestra como un hombre íntegro, siempre procupado por el bien de la sociedad. En el tiempo en que Sócrates era «buleuta», es decir, había sido elegido por sorteo para formar parte de los Quinientos, tuvo ocasión un juicio sobre los vencedores de la guerra que tuvo lugar en agosto del 406. «El juicio político, dice el autor, más inquietante de toda la democracia ateniense». La Asamblea Popular, investida del papel de Corte de justicia, osciló entre dos impulsos opuestos: la voluntad mayoritaria de la Asamblea, que decidió condenarlos a muerte, o la más misericordiosa de la ley vigente, que los condenaba al destierro. Sócrates asumió la defensa de los acusados en su calidad de «pritano», es decir, miembro de aquella «presidencia de la República» formada mediante turnos por los representantes de las diez tribus.

El «pueblo soberano», que por definición era la Asamblea Ateniense, proclama la superioridad del «demos» sobre la Ley. Sócrates permanece firme en su decisión, como afirma en público, de no hacer «nada que no estuviera en conformidad con la Ley». Esta postura de Sócrates no fue bien vista por sus colegas. «Había osado poner en tela de juicio la tesis de la superioridad del «demos» sobre la Ley». Es bien conocido cómo la coherencia de Sócrates con sus ideas le llevó a la muerte, que no quiso rehuir con la huida que le fue ofrecida por los amigos.

También, sus ideas y la falta de libertad para exponerlas llevó a Jenofonte al exilio, aún antes de que se pronunciase en Atenas el voto de destierro contra él. «Jenofonte se fue –dice el autor– porque faltaba en Atenas la mínima seguridad indispensable», como anteriormente Pitágoras, abandonó su patria cuando se convenció de que en la sociedad en que vivía había menos libertad de la que una persona libre podía tolerar.

Platón sufrió la intolerancia de los políticos de su época, que no supieron reconocer la grandeza de las doctrinas del filósofo. En su juventud, conoció un golpe de Estado y personas muy cercanas a él sufrieron la represión que acompañó a aquel hecho. La muerte de Sócrates determinó que Platón retirara su apoyo al gobierno de los Treinta. Establecida la democracia, fueron muchos los juicios. En este período, justamente, es cuando es condenado Sócrates. «Un hombre, como Platón, cuyo parentesco con los líderes del gobierno anterior era como mínimo comprometedor, tenía buenas razones para sentirse amenazado entre los imprevisibles atenienses, aquellos maníacos de los juicios».

El primer viaje de Platón a Siracusa, donde gobernaba Dionisio el viejo, terminó, como se sabe, con la venta de aquél como esclavo en la isla de Egina. Una conversación sostenida con Dionisio el viejo motivó la desgracia del filósofo. Nos lo cuenta Diógenes: Platón en una conversación con el tirano afirmó que «el derecho del más fuerte vale sólo si presupone, al mismo tiempo, una mayor virtud». Dionisio irritado replicó: «Tus palabras recuerdan las chocheras de un viejo». A lo cual, Platón replicó a su vez: «Y las tuyas son propias de un tirano». El primer impulso de Dionisio fue asesinarlo pero salvó la vida gracias a la mediación de Dión y Aristómenes.

También, en el segundo viaje a Siracusa, gobernada entonces por Dionisio el joven, Platón salió malparado. Aquí aparece, además, un problema de celos por el mayor aprecio que Dionisio advierte en Platón hacia Dión. «Quería –dice Platón– que yo lo elogiara más a él que a Dión». Comenta Canfora: «Palabras que dejan ver hasta qué punto puede resultar embarazoso el contacto con el poder de carne y hueso».

En el año 360, en Olimpia, en su viaje de regreso definitivo a su tierra, Platón se encontró con su amigo Dión que le invitó a que participara en una campaña militar que estaba preparando contra Dionisio. Pero Platón se negó con un argumento que ha quedado para la historia en su *Carta VII*. «Tú, junto con otros más –le dijo Platón– forzaste, de alguna manera, el que yo compartiera mesa, casa y sacrificios comunes con Dionisio. Y quizá, por la enorme cantidad de calumnias habidas, éste pensaba que yo conspiraba contigo contra él y contra la tiranía, pero, con todo, no me mató, sino que me respetó. Asimismo, yo tampoco tengo ya edad para emprender ninguna guerra común. Estaré a vuestro lado siempre que requiráis amistad el uno del otro y deseéis haceros el bien, pero mientras os estéis deseando maldades, convocad a otros».

Cuando Aristóteles conoció a Platón, éste era ya de edad avanzada. Aristóteles permanecerá en la escuela platónica durante veinte años. También, a él le afectó la política que le obligó, a la muerte de Alejandro Magno, a abandonar Atenas por temor, según él mismo decía, de que los atenienses cometieran otro crimen contra la filosofía, con lo que hacía referencia a Sócrates.

Luciano Canfora, en un juego de reflejos, semejanzas y coincidencias, estudia, en el capítulo de su obra titulado «Aristóteles, uno y múltiple», conjuntamente los avatares políticos del Estagirita y la presencia de su filosofía en las diferentes épocas y reinos en que estuvo presente su obra. Cuando Silas conquistó Atenas, en el año 86 a. de C., se llevó a Roma los manuscritos aristotélicos como parte de su botín de guerra. Años más tarde, en el s. IX, época de Al-Mamún, las obras de Aristóteles cobran una especial relevancia entre los filósofos árabes de Bagdad. En el s. XI, va a ser el califa almohade Ben Yusuf el que va a dar pie a la dedicación de Averroes al estudio de este filósofo griego, como el mismo Averroes nos refiere. A través de la Escuela de Traductores de Toledo, en tiempos de Alfonso X, la obra de Aristóteles estudiada y comentada por Averroes, pasa a las universidades cristianas del resto de Europa. Será S. Alberto Magno y, especialmente, Santo Tomás el que haga pensar a los filósofos europeos al estilo y

siguiendo a Aristóteles. Las corrientes averroistas y antiaverroistas tenían más de lucha política que de confrontación de ideas.

A partir de este capítulo, la obra de Luciano Canfora se retuerce y dispersa, distanciándose y convergiendo, intercalando eventos de fechas diferentes y, con ello, dentro de la belleza literaria de este juego de reflejos y contrarreflejos, el texto se torna menos sistemático y de más dura intelección y retención. Ese juego de plurales reflejos que convergen sobre la imagen de Aristóteles queda bien insinuado en el título mismo del capítulo: «Aristóteles, uno y múltiple». En todo el capítulo, se pone de manifiesto la relación de los avatares de la filosofía aristotélica con la política de cada momento.

Un capítulo especial dedica Canfora a Epicuro y a Lucrecio. Sin duda, «Epicuro fue un maestro de irresistible encanto», pero, pese a ello, sus lectores se dividieron a medias entre los entusiasmados por sus enseñanzas y los irritados por sus doctrinas. «Los discípulos de Epicuro –dice Camfora– se identificaron hasta tal punto con él que se redujeron al papel de meros portavoces de su pensamiento». A su vez, los discípulos de sus discípulos tanto identificaron a éstos con Epicuro que nos encontramos con el problema de saber lo que aportan de original con respecto a aquél.

Lucrecio, único autor epicúreo cuya obra ha llegado hasta nuestros días, «omite, en su largo poema, con singular tenacidad y coherencia, cualquier referencia a su propia persona». De su vida, poco sabemos, con precisión, gracias al *Cronicon,* escrito cuatro siglos más tarde por S. Jerónimo. El epicúreo Lucrecio siente un desprecio claro hacia el Poder del que nos dice: «El Poder es un objeto vacío y sobre todo nunca se consigue de manera efectiva». El conjunto de la obra nos deja, en efecto, la impresión de que la filosofía, sobre todo cuando se nos muestra como defensa de la verdad y del hombre, es, en realidad, una profesión peligrosa.

María Eugenia Hurtado Pérez

UBIETO ARTETA, A.; MORALES, J. et al.: *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales, 1.5.* Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza, 2001, 199 pp. ISBN: 84-7791-188-6.

Como en otras ocasiones, el ICE de la Universidad de Zaragoza ofrece, en este librito, de 200 pp. las ponencias impartidas a profesores de secundaria sobre algunos «aspectos didácticos de Ciencias Sociales». Levanta acta de lo que considera principal en las habidas en septiembre del 2000. De entrada, resulta significativo que constate tan sólo las ponencias de los autores convocados, sin que haya anotación alguna respecto a posibles cuestiones o asuntos planteados al hilo de las mismas. Y, por otra parte, que las ponencias, propiamente tales, sean casi exclusiva competencia de profesores universitarios o destacados en la gestión institucional. Aspectos ambos que llevan a entender que los profesionales docentes destinatarios de estas jornadas –entre 43 y 46, según la anotación introductoria de su coordinador– son mudos alumnos dispuestos, esencialmente, a enterarse, aprender y, de paso, a disponer de un certificado acreditativo más. De los asuntos tratados en esta reunión, detectados al parecer, como «carencias» a subsanar, tal vez pueda inducirse, a priori, una alta consideración acerca de la situación de las CCSS en la secundaria de la comunidad docente aragonesa y, de reflejo, en los aprendizajes de sus jóvenes ciudadanos. Eso sugiere la especialización de las cuestiones planteadas como «didácticas», tan distintas y alejadas de las que aquejan, en otras latitudes, a los encargados de lidiar, cotidianamente, con los mínimos requeridos ahora mismo en esta área cognitiva y en sus disciplinas fundamentales. Aunque una lectura más contextualizada de este libro y sus homólogos,

probablemente, pudiera aconsejar otras interpretaciones, no necesariamente tan bonancibles.

El primer bloque temático tratado en estas jornadas versó sobre las implicaciones del Derecho en el currículum de las CCSS. La primera de las dos ponencias del profesor de la Facultad de Derecho de la Universidad de Zaragoza, Jesús Morales, habla de «la integración de conceptos y procedimientos del ámbito jurídico» en las enseñanzas no universitarias. Lo más interesante es que, desde el estricto campo universitario del Derecho, se constata la debilidad del *desideratum* de ver que esta especialidad estuviera bien representada en la docencia no universitaria de las CCSS. Otros especialistas, particularmente de la Sociología y de la Economía, han hecho el mismo discurso y queja desde que, en los ochenta, se conocieran los primeros borradores del proceso de reforma educativa. Desde la perspectiva esencialista de sus propias especialidades universitarias y sin tener casi en cuenta ni la propia dinámica histórica de la docencia no universitaria ni las exigencias actuales de los discentes. El autor podía haber aportado, si hubiera descendido más a los currícula oficiales, las cuestiones y conceptos o procedimientos concretos que, desde la esfera jurídica, pueden trasvasarse mejor a la enseñanza secundaria, dentro de cada bloque temático o, al menos, plantear qué cuestiones del Derecho son más esenciales a todo ciudadano y con qué motivo o en qué situaciones y circunstancias del itinerario educativo de la secundaria pueden o deben tratar de hacerse visibles. En su lugar, ha preferido hacer una genérica síntesis personal de aspectos cruciales en la periodización de la historia jurídica que –al parecer– serían extrapolables a la docencia de la Historia de España, particularmente, en los siglos XVIII y XIX. Este reduccionismo no impide la aportación de una propuesta que creemos con mayor potencial didáctico fructífero: la indicación de unas quinientas palabras o conceptos jurídicos considerados básicos por el autor. Habría que contextualizar, secuenciar y evaluar el uso de las mismas para validar las que, efectivamente, son indispensables para una buena educación cívica.

La segunda ponencia de este mismo bloque, de que es autora otra profesora de la misma facultad, M.ª Carmen Bayod, trató de «un posible enfoque didáctico del derecho aragonés en secundaria». Después del consabido lamento sobre la imprecisión de todo el currículum de CCSS respecto al Derecho, –con leves atenciones tan sólo a la Constitución, al derecho de Consumo y del Trabajo, según la autora–, no sólo proclama la posibilidad de incluir conceptos jurídicos que pasan inadvertidos, sino que, en el caso específico de Aragón –porque su Estatuto le impone la obligación de fomentar los aspectos peculiares de su Comunidad política, también, a través de la estructura educativa–, «las enseñanzas medias, con carácter general y divulgativo, deben incluir, en los ejes de conocimiento y de desarrollo, conceptos y contenidos y la enseñanza del derecho civil aragonés, en cuanto signo de identidad de Aragón». En lógica correspondencia con este fundamento, la autora explica, con cierto detalle, más el qué y el cómo que el dónde y cuándo de esta enseñanza. Su propuesta, animada por un ferviente conocimiento de las peculiaridades del derecho aragonés, dubita entre el maximalismo de una asignatura nueva –se supone que obligatoria, sin especificar cúando, dónde y quién la imparte– y un trasunto de la misma en forma de secuencia didáctica pormenorizada –aunque, también, imprecisa acerca de la identidad del cuándo, dónde y quién de la misma– destinada a ampliar, eufóricamente, de manera desmesurada, los ya de por sí amplísimos aspectos conceptuales y procedimentales de las CCSS en esta etapa educativa.

El segundo bloque temático de estas jornadas abordó la investigación como recurso didáctico. Una única ponencia, a

cargo del inspector educativo Ramón López, trató de analizar y sintetizar el potencial que ofrecen los diseños curriculares oficiales de la ESO para articular la enseñanza desde esta atrayente perspectiva. Se trata de un buen resumen de los diversos aspectos e implicaciones que esta expectativa pedagógica –tan reiterada como deseable desde la doctrina oficial– requiere si se desea su traducción a los diversos diseños curriculares concretos y, más eficientemente, a la actividad cotidiana del aula; no sólo en la dimensión específica de las CCSS sino, también, en la más genérica de la consecución de los objetivos primordiales de la Educación Secundaria. En el afán de destacar las virtualidades de esta estrategia educativa –presuntamente muy bien situada para afrontar los retos de la sociedad de la información y paradigma, según el autor, de los deseables aprendizajes significativos–, exagera, el ponente, su contraposición con otras fórmulas de docencia y aprendizaje, singularmente con la más tradicionalmente transmisora-receptora de conocimientos ya elaborados por los docentes. Olvida, no obstante, especificar algunos aspectos principales en su propuesta de trabajo. Por ejemplo, qué mecanismos y procedimientos debe activar, preferentemente, el profesor para no quedarse en mero canalizador y acumulador de información –de otro modo– y generar verdadero «conocimiento» en sus discípulos. O, también, qué recursos, secuencias, técnicas o meras tareas deben prevalecer en cada momento del itinerario educativo, adaptados a la evolución de las capacidades reales de los mismos. No es suficiente con pregonar lo genérico, como si de un eslogan tópico se tratase, sin arriesgar propuestas concretas que nos ayuden a avanzar en lo más conveniente y significativo para los aprendizajes de cada momento. Porque la secundaria es una etapa larga, compleja y llena de dificultades –de las que, curiosamente, no se hace casi mención alguna en este alegato idealizador–, y porque es la etapa más definitoria de la calidad del sistema educativo. Probablemente, sin embargo, el autor es consciente de tales problemas y de otros más estructurales que habrán pasado por su atención de inspección –más fuertes que los que suelen tratar de atajarse con los habituales cursillos y jornadas– y, por ello, en algún momento de su discurso, abandona el tono del «deber ser» cualitativo para reducir su propuesta a la conjugación del potencial-condicional «debería», «podría», etc. La advertible distancia entre ambos modos verbales acerca de un indicador cualitativo principal confiere a esta ponencia un valor testimonial acerca de las aspiraciones y realidades de nuestra educación actual.

El tercer bloque temático gira en torno al patrimonio cultural y a su perspectiva didáctica. La primera de las dos ponencias, a cargo del profesor de la universidad de Barcelona, Joaquín Prats, parece dirigida más a los responsables de museos y gestores culturales que a los docentes, propiamente. Es, ante todo, un manifiesto en el que se denuncian las carencias didácticas de que adolecen nuestros museos, incluso, los más renombrados; cabe entender que, prioritariamente, los museos, pues este especialista didáctico no define con claridad qué entiende por «patrimonio». Desde esa constatación –a tono con los lamentos habituales, presuntamente catárticos, de muchas jornadas pedagógicas para docentes–, el autor propone una muy interesante nueva orientación deseable en estas instalaciones, más acorde con la claridad expositiva e imitadora de la que vienen adoptando en los últimos tiempos las tematizadas en torno a la Ciencia. Pensando en las CCSS –particularmente en la Historia–, es partidario de crear situaciones «amables» y «lúdicas», incluso, que, más que a leer información estática y pasiva, faciliten el aprender autónomo; para lo cual, propugna que acerquen, al visitante joven, a la dinámica de la construcción del conocimiento social. Particularmente, que le introduzcan en el propio proceso de investigación del valor documental de las piezas u objetos que se

muestran y en la contextualización de las mismas dentro de la sociedad que las creó. Coherentemente con todo ello, Prats defiende, como criterio de calidad museística, su capacidad instrumental para el aprendizaje, por encima de la cantidad de visitantes que una determinada instalación museística del patrimonio sea capaz de suscitar. Pero, es de temer que tal criterio tarde en generalizarse cuando, dentro de las contradicciones culturales de nuestro país, figura, de manera relevante, la de que maestros, profesores y educadores –primeros responsables inmediatos de la valoración del patrimonio cultural ante los ciudadanos-alumnos– tienen graves dificultades de acceso libre a muchas instalaciones responsables de su custodia, conservación y exposición.

Tras la ponencia de Prats vino otra, a cargo del profesor zaragozano, Domingo Buesa, familiarizado con la gestión patrimonial por responsabilidades de gobierno en la Comunidad de Aragón. Sería interesante conocer –si la hubo– la confrontación que, entre los asistentes a estas jornadas, haya debido producir la secuencia de ambas ponencias. Primero, por el diferente marco conceptual subyacente. Y, también, por la apariencia de confusión que parece mostrase en esta segunda. Cultura, entorno cultural, patrimonio cultural, patrimonio histórico, folklore, historia del arte e historia se encabalgan, a menudo, en el discurso de Buesa, con lo que sus propuestas didácticas concretas rozan, más de lo deseable, el tópico y la contradicción. Lo cual no parece serle óbice para denunciar –con sorprendente gravedad desde su particular lectura–, la incoherencia de los responsables de la reforma educativa al poner, en primer plano, la valoración del Patrimonio mientras suprimían del currículum la historia del arte y el componente cultural de los estudios de historia (sic, p. 173). Si el sistema de estas jornadas pedagógico-didácticas hubiera sido el de mesa abierta al debate –extremo del que no hay constancia en el libro–, sin duda que esta ponencia hubiera podido ser un magnífico punto de partida para una fructífera discusión conceptual y didáctica.

Al margen de las aportaciones particulares de los autores convocados a este evento y del laudable esfuerzo que implican, un valor adicional que cabe destacar en este pequeño libro es el de que documenta –para el presente y para el futuro– la permanencia, y, no necesariamente, la pertinencia de una determinada manera de hacer en cuanto a las preocupaciones universitarias por la enseñanza de las CCSS en los tramos educativos no universitarios. Si ese peculiar estilo, con sus dejes aislacionistas de lección magistral, es útil a las actuales exigencias que la educación de los ciudadanos demanda de las CCSS –y, especialmente, de la Geografía y de la Historia– o si, más bien, tiende a cubrir rutinariamente el pasivo expediente burocrático de los créditos de formación individual de los profesores, es cuestión que, tal vez, sea necesario y urgente evaluar con algún rigor.

Manuel Menor Currás

DEL VALLE LÓPEZ, A.: *Relaciones España-Cuba en la enseñanza superior e influjo social de los cubanos graduados en la universidad central (1842-1898).* Madrid, Del Valle López, 2002, 242 pp. ISBN: 84-607-4822-7.

La profesora Ángela del Valle López aborda en su obra, *Relaciones España-Cuba en la enseñanza superior e influjo social de los cubanos graduados en la Universidad Central (1842-1898),* varios aspectos de los planes de estudio seguidos en Cuba durante más de cinco o seis décadas de la dominación española; una breve reseña de la historia del país antillano; los libros de

texto empleados en los cursos de nivel superior y una nómina de los graduados cubanos en la Universidad Central madrileña, sobre los cuales ofrece datos biográficos que permiten establecer que muchos de ellos formaron parte de la pléyade de los patriotas de la independencia, entre ellos, nada menos que Carlos Manuel de Céspedes, el iniciador de las luchas por la independencia, en 1868, y José Martí, la más rutilante figura del proceso emancipador cubano. Añade a las biografías, según el caso, las obras que conforman la bibliografía de los egresados, puesto que no pocos de los hijos de la isla que cursaron estudios en la Universidad Central y en otros centros de la península alcanzaron altos lauros, sobre todo en el terreno de las ciencias médicas, jurídicas y naturales.

Como resultado del análisis, la autora concluye que «casi todo lo Peninsular pasa a Ultramar, a pesar de que, en el "trayecto", las cuestiones se deforman con frecuencia». Es decir, también en la rama de la educación valía aquello de que «la ley se acata, pero no se cumple». Pero, por igual, concluye que, en las relaciones entre España y Cuba, hubo esfuerzos por aplicar, en la enseñanza cubana, las mismas leyes y reformas que se aprobaban para la península.

Pero esto último no habla necesariamente de una situación venturosa. Si la comparación de la instrucción española en el siglo XIX con la europea no resultaba nada laudable, tampoco la de Cuba –incluso, en relación con la península– era mucho mejor. Tómese en cuenta, por ejemplo, que momentos antes del estallido de la guerra de independencia, en 1895, las cifras de la instrucción en Cuba se volvían alucinantes: sólo el 26% de la población estaba alfabetizado, pero si entre los blancos este porcentaje llegaba al 33%, entre los no blancos alcanzaba únicamente el 10,7%, y, en provincias, como Pinar del Río, el analfabetismo entre los no blancos se cifraba en el 97%. No podía ser de otra forma en un país donde, según el censo de población de 1887, el número de escuelas públicas era de sólo 770, lo que significaba que, respecto a 1880, su número había disminuido en 37, y puede agregarse que en, 1895, de la tributación general del país a la instrucción pública sólo se destinaba el 2,5% del presupuesto. Como resultado de todo esto puede apuntarse que, en este último año, menos del 4% de la población estaba escolarizada.

Pero, he aquí toda una paradoja. Mientras, como se acaba de ver, la autora puede señalar, con toda razón, que Cuba «era una simple colonia donde la instrucción no inquietaba a la metrópoli», considera, también, admirable el movimiento intelectual en Cuba durante el siglo XIX. La razón es una: se trata, a la par que colonia, de una riquísima sociedad esclavista que propiciaba el «ocio fecundo», para los hijos de las clases privilegiadas (ojo, sólo para éstos y algunas excepciones) y, por tanto, la posibilidad de estudiar, viajar y escribir libros. Precisamente, la demanda de impedir la emancipación de los esclavos, había hecho que hacendados y terratenientes colocaran obstáculos, durante muchas décadas, a que el país se envolviera en guerras independentistas, y la paz también permitió que floreciera un fecundo clima intelectual.

Por otra parte, la autora agrega que «la existencia de una Institución Universitaria en la Habana con similares posibilidades de graduación que la de Madrid es un indicador que expresa el grado de conciencia colectiva de la población cubana con respecto al tema sobre el modo de realizar los estudios universitarios». Desde luego, tiene que explicar que, en ocasiones, la universidad cubana no pudo otorgar los grados superiores universitarios porque ese nivel había sido suprimido.

Según, por igual, apunta la autora, este es el caso de la reforma impuesta por Francisco Romero Robledo, ministro de Ultramar, quien, a principios de 1892, eliminó la facultad de la Universidad de la Habana de otorgar doctorados. En efecto,

el licenciado que quisiera obtenerlo, tendría que ir a los centros docentes de España. Se estimaba que, allí, la españolización les aflojaría a los jóvenes cubanos las rebeldías que devenían guerras independentistas. La medida consiguió la protesta airada de los estudiantes, quienes intentaron manifestar su reprobación en una asamblea en la Universidad y, al prohibírseles, la celebraron en el Círculo de Abogados. Romero Robledo también marchó a la españolización del claustro de la Universidad, con lo cual, de paso, evitaba que el cargo de senador del reino, que ésta tenía derecho a cubrir, lo sirviese un cubano. Pero estas medidas no sirvieron para nada. Un graduado de la Universidad de Zaragoza, quien también estudió en la casona de la madrileña calle de San Bernardo, José Martí, sería el extraordinario artífice de la independencia cubana.

No queda claro por qué la autora encierra su trabajo, según reza el título, entre los años 1842 y 1898, porque tanto la reseña histórica de la enseñanza en la isla, como los estudios en España de algunos de los biografiados (no, necesariamente, en la Universidad Central) comienzan en fechas anteriores al enmarcamiento del estudio. Tal fecha inicial no se explica por la precisión que hace la autora de que «Hasta 1842, no hubo en la isla una Ley General de Estudios».

A todas estas, merece que se observe que la organización del material de la obra debiera ser más coherente ya que, a veces, no se sigue la exposición con suficiente rigor, la redacción se vuelve poco diáfana y, de otra parte, en ocasiones, se repite lo explicado. También, deben tomarse en cuenta cierto número de inexactitudes asentadas en pasajes históricos cubanos y en las fichas de las personalidades cubanas. Tampoco deben pasarse por alto las equivocaciones en los nombres geográficos, de instituciones y de las personalidades cubanas. Por igual, son múltiples las erratas, como si se tratara de una obra preparada a toda prisa y con escasa revisión. En otros casos más, se repiten, con pequeñas diferencias, reseñas biográficas que corresponden a la misma persona. Por último, sin razón alguna, pues se supone que la obra sólo trata de los estudiantes cubanos, se incluyen, entre las reseñas biográficas, personalidades puertorriqueñas.

Rolando Rodríguez

SALVADOR MATAS, F. (Dir.): *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales.* Archidona, Aljibe, 2001, 503-537 pp. ISBN: 84-9700-020-X.

El estudio científico de la Educación Especial ha experimentado en los últimos años un creciente auge a la luz de políticas compensatorias y por la dimensión social de la educación al preocuparse más por los anteriormente excluidos. Además, esta obra tiene un matiz clásico: se trata de una «enciclopedia» y responde, perfectamente, a tal título ya que recopila todo el conocimiento y la práctica profesional desarrollados en este campo hasta el momento actual, todo ello, organizado en una síntesis conceptual para dar, en un breve tiempo, una visión general del campo de la educación Especial, sin detrimento de la profundidad de los conocimientos que presenta. Además, también, la estructura de la obra responde al concepto enciclopédico, por su carácter cíclico en algunos temas y bloques.

En la introducción, el director de la misma, Francisco Salvador Mata, nos justifica esta elección enciclopédica y su matiz específico de psicopedagógica, no por la moda, sino por haber pasado tres lustros desde la publicación de otra Enciclopedia con la misma temática y porque, en este tiempo, el conocimiento construido por la comunidad científica ha avanzado notablemente. Además, se

justifica por la intervención en educación especial propugnada en la misma, la cual es esencialmente educativa y la hace derivar de disciplinas psicológicas y pedagógicas. El referente a las necesidades educativas especiales responde al cambio tan profundo que se ha producido tanto en el pensamiento como en la práctica de la educación especial en los últimos veinte años. Ahora, todos los alumnos y todos los elementos educacionales tienen necesidades especiales, subrayando que en la obra se utilizan como sinónimos los términos Educación Especial y necesidades educativas especiales.

Entre los objetivos explicitados de la obra, trata de presentar una visión actualizada, extensa y en profundidad de la educación especial, tanto en su vertiente de disciplina científica como en su práctica profesional. También, desea ofrecer una síntesis del conocimiento sobre el tema, describir los temas y métodos de investigación desarrollados en el campo de la educación especial, analizar la práctica profesional y la metodología de intervención, y trazar pautas de acción educativa que den respuesta a las necesidades educativas especiales. La obra es el trabajo de más de 60 profesionales: desde catedráticos de universidad, profesores titulares y profesionales de la educación especial de toda España, a becarios de investigación o personas expertas en algún aspecto, y presenta, como criterios comunes en su elaboración, el pluralismo e integración de enfoques, la amplitud contextual, un enfoque exclusivamente educativo e innovador, y un gran nivel de coherencia estructural. La distribución geográfica de los autores es, también, muy amplia y encontramos personas de toda la geografía española.

Con estas premisas, el resultado es una magna obra en dos volúmenes estructurada en varios bloques temáticos que, aunque no todos tienen la misma extensión, cada uno aborda una dimensión básica en la educación especial. La primera parte se refiere a los fundamentos científicos: en éste bloque, se analiza la educación especial como disciplina científica (con las teorías y métodos de investigación) y como práctica profesional desde diversos paradigmas conceptuales: funcionalista, interpretativo y crítico. También, se hace una referencia breve a los modelos de intervención educativa derivados de estos paradigmas que, luego, se desarrollan más extensamente. La segunda parte se refiere a los contextos, instituciones y profesionales. Los contextos a los que se refiere son el comunitario, el familiar y, el escolar y sus profundas relaciones. También, se describen los principios filosóficos de la integración escolar y social, y las experiencias derivadas de ellos. Destaca la atención que se presta al contexto escolar y a los profesionales que trabajan en él. Se estudian, entonces, las funciones que desarrollan, las capacidades requeridas, la formación, y el desarrollo profesional.

El bloque tercero se refiere a las personas con necesidades educativas especiales en función de sus características biológicas, psicológicas y sociales, y se analizan las causas de las que pueden derivarse. El referente son las dimensiones de desarrollo de las personas: sensoriales, cognitivas, afectivas, sociales y profesionales, además de los contextos donde se desarrollan. Se estudia la evaluación psicopedagógica de esas necesidades y los principios de intervención educativa, referida al contexto amplio y no sólo al escolar. El bloque cuarto estudia la metodología de la acción educativa en educación especial, con las pautas de intervención aplicables en todas las situaciones y con todas las personas: el currículo, las adaptaciones curriculares, la evaluación psicopedagógica, los modelos didácticos y las nuevas tecnología aplicadas a la educación especial.

El último bloque se dedica a las áreas específicas de acción educativa: los programas de intervención, especificando la relación con los presupuestos teóricos de los bloques anteriores. Entre estas áreas, citamos la atención educativa a las necesidades derivadas de

enfermedades crónicas de larga duración, la prevención y atención temprana, la atención a las necesidades derivas de la audición, de la visión, de la motricidad, de la cognición, necesidades relacionadas con la atención, la percepción y la memoria. También, se estudian los superdotados, los problemas derivados de la afectividad, de la conducta social, de la afectividad, de la comunicación, del lenguaje oral, de expresión escrita, de las matemáticas, de la inserción socio-laboral, de las relacionadas con el contexto tanto social como cultural.

Tan magno trabajo tiene que interesar a muchas personas: desde los profesionales de la educación especial a los prácticos, estudiantes, orientadores, especialistas en educación especial y, audición y lenguaje, profesores, inspectores, Centros de Profesores, Institutos de Ciencias de la Educación, Facultades y un largo etcétera. Creemos que se trata de un trabajo puntero, sintético y muy completo, la obra merece un lugar en las instituciones y en los lugares de trabajo particulares ya que sirve, por igual, para el estudio y para la consulta.

Isabel Cantón Mayo

CPB/CHEPS: *Higher education reform: getting the incentives right.* La Haya, Sdu Vitgevers, 2001, 158 pp. ISBN: 90-120-926-8.

Durante el último año, la sociedad española se ha visto inmersa en un debate, casi siempre polémico, acerca de la educación, tanto en el nivel universitario como en otros niveles. Este debate ha ido unido a las reformas legales que afectan a la enseñanza girando, fundamentalmente, en torno a las formas y dejando de lado el fondo de la cuestión. Es por ello que presentamos una obra que ayudará a reflexionar sobre algunos de esos aspectos que han quedado sin salir a la luz.

El libro *Higher Education Reform: Getting The Incentives Right* ha sido publicado por el *Center for Higher Education Policy Studies* (Holanda). Su objetivo fundamental es hacer una revisión de los instrumentos de financiación así como de un conjunto de medidas políticas que han funcionado con éxito en otros sistemas universitarios para, como dice la cita que figura al principio de esta reseña, «aprender de las experiencias de otros países». Este objetivo nos obliga a realizar una reflexión crítica de nuestro sistema universitario, en general, y de nuestra forma de actuar particular. Efectivamente, una cuestión importante para cualquier sistema educativo es el modo de aplicación o implementación de la normativa; en Holanda, al igual que ha sucedido en Reino Unido y Alemania, la reforma de la educación superior ha sido (y todavía es) el resultado de un proceso planificado, previamente, e implantado de forma gradual a lo largo de los noventa. Estos países, además, adoptaron un enfoque de abajo a arriba *(bottom-up),* esto es, las propuestas de reforma fueron desarrolladas en cooperación con aquellos agentes que se verían afectados por su implantación (el ejemplo más claro es el de Reino Unido con la publicación de *White Papers on Higher Education,* desde 1987 a 1991, y el *Informe Dearing,* en 1997).

Si Holanda, donde, durante las dos últimas décadas del siglo pasado, se han producido numerosas reformas normativas en todos los aspectos relacionados con la educación superior[1], se sigue planteando en los albores del siglo XXI cómo mejorar, analizando lo que sucede fuera de sus

(1) Se pueden contabilizar hasta 10 reformas teniendo en cuenta las que afectan tanto al sector universitario como al no universitario. Para más detalle ver Eurydice (2000).

fronteras, cuanto más debería hacerlo España cuya normativa universitaria sólo ha sufrido dos modificaciones importantes durante el mismo período (LRU, 1983; LOU, 2001).

No obstante, debemos señalar que, en nuestro país, también ha habido iniciativas de este tipo. Efectivamente, este proceso *bottom-up* se trató de imitar, en particular, desde el sector universitario, pero con escaso éxito. Así, en 1995, se publica el *Informe sobre financiación de la Universidad* por parte del Consejo de Universidades que pretendía ser una guía de actuación y que ha caído en el olvido sin mayor trascendencia. Algo similar sucede con el Informa Bricall que aporta ideas importantes pero que muchos han interpretado como una cuestión de modas ante la publicación, en el Reino Unido, del *Informe Dearing* y, en Francia, del Informe Attali. La nueva *Ley de Universidades* apenas tiene en cuenta ninguno de estos dos trabajos anteriores, realizados por los propios afectados por los cambios propuestos.

En cuanto a la estructura de esta obra, no se pueden diferenciar partes ya que se trata de un conjunto compacto de ocho capítulos. Comienza con la descripción de los principales rasgos financieros del sistema holandés de educación superior para, posteriormente, dedicar cada capítulo intermedio al estudio de alguna innovación aplicada en otro país. El círculo se cierra en el último capítulo, con la valoración de la utilidad de dichas innovaciones así como de su potencial aplicación dentro del sistema holandés.

Este recorrido toca todos y cada uno de los aspectos novedosos introducidos en los últimos años en la financiación de la educación superior, y no exageramos al afirmar que todos han sido polémicos en sus países de aplicacion. Así, el capítulo III estudia la introducción de préstamos contingentes para financiar los estudios de los alumnos australianos. El capítulo IV debate la posibilidad de las universidades de fijar sus propios precios de matrícula, estableciendo, de este modo, ciertas diferencias tanto con respecto a otras universidades como entre sus propios estudiantes. Aún más, el siguiente capítulo evalúa el modelo de financiación danés, donde los recursos se vinculan fundamentalmente a los resultados del sistema educativo. Todos estos aspectos, préstamos educativos, diferenciación entre universidades o financiación vinculada a resultados siguen siendo tabú entre determinados sectores involucrados en la educación universitaria española, mientras otros sistemas nos llevan décadas de ventaja, bien en su aplicación o, al menos, en la reflexión acerca de sus ventajas e inconvenientes.

Por su parte, los capítulos VI y VII tratan temas ya más incorporados a la cultura de las universidades españolas como son la financiación de la investigación y los vínculos empresa-universidad. A pesar de que ambos no resultan novedosos y de la conciencia generalizada de la necesidad de financiar la investigación y estrechar las relaciones entre universidad y empresa, apenas existen mecanismos concretos y con carácter estructural para impulsar estas cuestiones.

Quizás, la estructura del libro pudiese mejorarse ya que el capítulo II, donde se introduce el debate sobre cuestiones básicas en financiación de la educación superior, debería ocupar el lugar del capítulo I o ser, simplemente, una introducción. Tal como está situado en el texto, parece romper un poco su hilo conductor similar, en buena parte, a la estructura de las obras del teatro clásico, presentación (del sistema holandés), nudo (innovaciones en otros países) y desenlace (conclusiones acerca de la implantación de dichas innovaciones en Holanda).

Cada uno de estos capítulos ha sido desarrollado por dos expertos en el contenido de esa sección, de modo que, en el libro, encontramos un total de seis autores. Además, el verdadero valor añadido radica en no limitarse a un simple análisis descriptivo sino en valorar y evaluar las potencialidades negativas y positivas de cada una de

esas innovaciones. Evidentemente, cada novedad ha de ser entendida dentro del contexto del sistema universitario donde se lleva a cabo, innovaciones que han sido exitosas en otros países pueden ser un desastre si tratan de implantarse, directamente, en un sistema universitario diferente.

En definitiva, lo que otros sistemas educativos consideran como «incentivos correctos», en España, todavía son temas tabú para determinados sectores universitarios y agentes sociales; los préstamos educativos, la evaluacion de la calidad de la investigación, el funcionamiento de las universidades como empresas consiguiendo fondos del exterior y el conseguir financiación vinculada a resultados, entre otros ejemplos. Seguramente, lo que nos muestra este libro no son sistemas perfectos, es más, probablemente, ni siquiera puedan introducirse en España, al menos tal como están diseñados, pero, al igual que Holanda, deberíamos cuestionarnos su existencia y sus modos de funcionamiento.

Sara Fernández López

PEÑA-RUIZ, H.: *La emancipación laica. Filosofía de la laicidad.* Madrid, Laberinto, 2001, 512 pp. ISBN: 84-8483-014-4.

La editorial Laberinto, en su colección Hermes, ha publicado un espléndido trabajo de Henry Peña-Ruiz, catedrático de filosofía en el Instituto de Estudios Políticos de París. Es un autor que ya había publicado un trabajo más breve sobre este tema y otros estudios sobre educación. En España, ha estado varias veces colaborando, con frecuencia, con la Sociedad Española de Profesores de Filosofía y es, en ese ámbito, donde hace ya bastantes años trabé una relación personal con él que todavía se mantiene y de la que me congratulo.

El amplio trabajo de 510 páginas consta de dos grandes apartados. En el primero, hace un detallado repaso del surgimiento del ideal laico, centrado, como no podía ser menos, en su lucha contra la intolerancia del clericalismo religioso. Las tres grandes religiones monoteístas son el blanco central de la polémica del movimiento laico contra la intromisión de la religión en la vida política de las sociedades democráticas, aunque, es el cristianismo y, más en concreto, el catolicismo el que recibe una mayor atención en ese repaso histórico. El punto central de esa primera parte conviene situarlo, sin embargo, en la exposición y, al mismo tiempo, reivindicación del espíritu laico tal y como se configura en el siglo XVIII pues, antes de ese tiempo, de acuerdo con lo que el profesor Peña Ruiz mantiene, no hubo nada parecido.

El laicismo es la afirmación del *laos* como multitud indiferenciada de ciudadanos que se encuentran en situación de igualdad y constituyen, solidariamente, la comunidad política, con la participación activa de todos ellos. Positivamente, es una apuesta por la razón, por la universalidad de los principios que rigen la vida política de los seres humanos, en igualdad y respeto mutuo. Es, también, una reivindicación de la pluralidad de opciones presentes en la vida pública, de tal modo, que sea la tolerancia mutua la que rija las relaciones entre ellas sin que ninguna pretenda erigirse en la única interpretación válida. Negativamente, el laicismo levanta su voz contra todo tipo de clericalismo, esto es, contra la pretensión de unas minorías de controlar la vida política y de decidir por sí mismas, sin tener en consideración al pueblo, qué es lo más adecuado para el ordenamiento político de la sociedad.

Como ya he mencionado, el laicismo es un hallazgo de la Ilustración europea, momento en el que algunos autores lanzan la propuesta de la necesidad de atreverse a

pensar por sí mismos y reivindican un ordenamiento democrático de la sociedad, renunciando a cualquier pretensión de legitimación religiosa. En aquella época, el enemigo a batir, contra el que se levantó el laicismo como ideal emancipador, era la monarquía absoluta y el clericalismo de las iglesias institucionalizadas que colaboraba estrechamente contra el absolutismo. El enfrentamiento se mantuvo durante el siglo XIX y es por eso por lo que el profesor Peña Ruiz recoge las aportaciones de Jules Ferry y el estado laico republicano francés para convertirlo en el eje central sobre el que articula toda su segunda parte, una apasionada propuesta de recuperación del laicismo para hacer frente a problemas del siglo XXI.

Para el autor, los problemas fundamentales que provocaron la elaboración del ideal laico no han desaparecido, sino que se han transfigurado adoptando otra dimensión. Sigue existiendo un excesivo peso de lo religioso en la sociedad civil y en el estado, que no ha logrado librarse del todo de esa tutela, al entender de Henry Peña Ruiz, y las creencias religiosas, convertidas en prácticas discriminatorias y excluyentes, siguen dificultando la constitución de una escuela republicana que ponga, como eje central de su actuación, la libertad, el talante crítico y reflexivo, la potenciación de la condición de ciudadanos activos, solidarios y comprometidos con la justicia de todos sus alumnos. El caso del uso del chador en las escuelas francesas (o el caso de la asignatura de religión en las españolas), son un buen ejemplo de estos problemas, como lo es todo el absurdo enfoque que se está dando a la cuestión de las sectas religiosas.

Todas estas consideraciones, que expone en la segunda parte, poseen un enorme interés y aportan ideas críticas para hacer frente a problemas de inmediata urgencia. El ideal emancipador laico debe seguir presente para construir una escuela realmente emancipadora y, para mantener y profundizar el compromiso del estado republicano con la igualdad efectiva de todos los ciudadanos y con la solidaridad entre ellos. Son estos valores del libro que comento los que aconsejan su lectura, en especial, a quienes estamos dedicados a la enseñanza, una institución que desempeña un papel muy importante en la formación de la ciudadanía y del talante cívico republicano.

No obstante, hay algunos aspectos que no acaban de convencerme y que, desde mi punto de vista, limitan algo el alcance de la obra. Por un lado, está su enfoque excesivamente centrado en el tema de la intolerancia religiosa que achaca a las grandes confesiones, en especial, a las tres monoteístas, las que más incidencia han tenido en nuestra cultura. Sin duda, es cierto que, en la época de la Ilustración, fue una cuestión decisiva pero eso se debió a una historia, también, muy concreta de la Europa moderna. Las luchas de religión estuvieron íntimamente mezcladas con la formación de los estados modernos y la religión fue manipulada hábilmente para alcanzar los objetivos políticos del estado nacional moderno. No ser más consciente de ello nos puede llevar a un error de enfoque en la comprensión de las causas del problema y, también, de las posibles soluciones.

La intolerancia, el talante excluyente y discriminatorio, la jerarquización social controlada por una élite clerical no es algo exportado por las confesiones religiosas a la vida política sino algo propio de toda organización política, independientemente de las creencias religiosas que en ella se manifiesten. Fenómenos de persecución y exterminio de las personas disidentes, asfixiantes procedimientos de control social, monopolio autoritario y antiigualitario de los mecanismos del poder se han dado en todas las culturas y en todas las épocas. Los ejemplos de los grandes regímenes ateos del siglo XX (Alemania, Unión Soviética, Camboya) debieran habernos curado ya de espanto al respecto. Urge, por tanto, ampliar el brillante

análisis del clericalismo que hace el autor y, descubrir su presencia y sus múltiples configuraciones en todas las sociedades y, en especial, en la nuestra. Si nos centramos tan sólo en su manifestación religiosa, habremos marrado el tiro.

Eso se nota, igualmente, en la aceptación acrítica que, en algún momento, se manifiesta respecto a la Ilustración que tan intrínsecamente relacionada está con el laicismo y respecto al propio laicismo. Los ilustrados y los regímenes políticos en los que tuvieron incidencia directa reprodujeron relaciones de dominación e intolerancia al igual que otros regímenes. El terror fue una triste aportación de la Revolución Francesa, del mismo modo que, desde aquellas fechas, el anticlericalismo ha estallado multitud de veces en persecución y matanza indiscriminada de todo clérigo que se pusiera por delante. No corresponde al cardenal Lustiger, a quien critica con dureza nuestro autor, haber denunciado los excesos de la Ilustración y haber detectado la posible línea directa que desde ella condujo a la civilización europea a la barbarie de los campos de extermino. Eso es algo que ya vieron Weber y los grandes pensadores de la Escuela de Frankfurt.

Con frecuencia, el laicismo se ha excedido en su lucha contra el clericalismo haciendo blanco de sus ataques, no sólo el clericalismo degenerativo de las iglesias institucionalizadas sino el mismo espíritu religioso. Es cierto que Henry Peña Ruiz no incurre en ese error pero, también, lo es que su obra se centra en exceso en los problemas religiosos, no prestando debida atención a otras formas de opresión que hoy tienen más vigencia. Personalmente, no comparto, en absoluto, el optimismo que nuestro autor pone en la defensa del estado republicano y de la escuela laica. Bien es cierto, que hay que recordar que los propone como ideales que deben guiar nuestra actuación y criticar las instituciones realmente existentes que están lejos de cumplir ese ideal republicano, pero eso mismo se puede decir de las creencias religiosas, siempre muy lejos de las específicas configuraciones que adoptan en la vida real. Tal y como él los define, son, sin duda, ideales liberadores que comparto y por los que hay que esforzase, pero el estado es una máquina perfectamente engrasada para reproducir, constantemente, lo que el autor tantas veces denuncia. Basta repasar las críticas realizadas por el pensamiento anarquista (no por el neoliberalismo actualmente imperante), para ser bastante más cautos en la reivindicación del estado, por muchas disquisiciones que hagamos, como bien las hace el profesor de París.

Las matizaciones críticas que hago pretenden retomar la estimulante propuesta de Henry Peña Ruiz, colaborando con ella y, al mismo tiempo, ampliando y precisando su alcance. Se trata de un buen libro que merece una atenta lectura y, más todavía, merece ser tenido en cuenta en nuestra práctica cotidiana.

Félix García Moriyón

VVAA: *Políticas y prácticas de la Formación Continua en el marco europeo.* Madrid, Fundación para la Formación Continua-FORCEM, 2001.

Esta publicación reúne las intervenciones del Encuentro «Políticas y prácticas de Formación Continua en el marco europeo», que tuvo lugar en Madrid entre los meses de julio y agosto del año 2000, en el marco de los Cursos de Verano de la Universidad Complutense de Madrid. En él, participaron expertos provenientes del mundo académico, político, empresarial y sindical. Como es habitual en este tipo de reuniones, se busca que la pluralidad de perspectivas y visiones que aportan actores tan distintos

contribuya a enriquecer la materia objeto de discusión. Algo que se ha conseguido de manera notable en este caso.

La obra está estructurada en tres grandes bloques. El primero, «La Formación Continua desde una perspectiva europea», pretende ofrecer una imagen actual, de conjunto, sobre el tema tratado, y aborda aspectos relevantes de tipo teórico (como los diferentes modelos de sistemas formativos que existen en Europa y los desafíos a los que se enfrentan, o el reconocimiento del aprendizaje obtenido de la experiencia laboral), y de tipo empírico (como los usos individuales y empresariales de la formación continua o la interrelación de los subsistemas formativos en España).

El segundo, «Eficacia, eficiencia y equidad en el desarrollo de la Formación Continua», presenta algunas experiencias europeas que aportan luz sobre las dimensiones de eficacia, eficiencia y equidad (como el sistema de formación continua y de rotación de puestos en las PYMES en Alemania; el modelo británico y la experiencia de la Universidad de South Bank en Londres; o la Fundación Laboral de la Construcción en España).

Y el tercero, «El marco político de la Formación Continua en España», está dedicado al análisis de las políticas públicas que se están aplicando en nuestro país desde comienzos de la última década. Representantes de la Administración, partidos políticos, sindicatos y organizaciones empresariales realizan una valoración de la trayectoria de la Fundación para la Formación Continua (FORCEM), en el marco de los Acuerdos Nacionales sobre Formación Continua y de la nueva Ley de Formación Profesional y Cualificaciones.

La formación continua es definida, como aquella a la que las personas en edad de trabajar acceden cuando ha transcurrido un tiempo desde la terminación de su formación inicial. Esta definición es lo suficientemente amplia como para poder aplicarse a los distintos enfoques y sistemas que rigen en Europa. En España, por ejemplo, el concepto es más restringido: sólo recibe ese nombre la formación profesional dirigida a los trabajadores ocupados. No obstante, aunque no se dé esta identificación tan estricta, la mayor parte de las intervenciones se refieren a la formación que tiene por objeto la promoción profesional de las personas empleadas o su mejor adaptación al puesto de trabajo.

Por su valor estratégico, como factor de empleabilidad y competitividad de las empresas, la formación continua está adquiriendo una importancia vital en las sociedades modernas. Jean-François Germe, uno de los participantes en el Encuentro, afirma que, así como las décadas de los ochenta y noventa fueron testigos del desarrollo de la formación inicial, la formación continua será la que concite los mayores esfuerzos durante los años 2000-2010. En primer lugar, porque se han logrado niveles muy aceptables de formación inicial en las generaciones jóvenes, y ello producirá un aumento de su demanda de formación a lo largo de la vida. Y, en segundo lugar, porque nuestros sistemas de formación continua todavía no se han transformado de acuerdo con lo que, en el presente y en el futuro cercano, se demanda y demandará de ellos y, en ese sentido, es mucho lo que falta por hacer.

De hecho, numerosos países europeos están inmersos en procesos de reforma de sus sistemas de formación continua. Los autores sugieren que, en Europa, se están afrontando con políticas distintas (de acuerdo con las características y trayectorias particulares de cada estado), retos comunes que obligan a establecer unos objetivos marco, también compartidos por todos, que serán los que han de guiar las reformas emprendidas:

- Aspirar a procesos de aprendizaje realmente pertinentes. Lo cual implica que sean significativos y constructivos, en la medida de lo posible autodirigidos, basados en la

adquisición de destrezas globales y polivalentes, en el puesto de trabajo. En este sentido, va a ser imprescindible que los sistemas europeos reconozcan a la empresa como un ámbito más de aprendizaje, y que incorporen mecanismos de evaluación y homologación de los aprendizajes realizados en ella.

- Servir como instrumento compensador de la política social. Un reto de primera magnitud, si se tiene en cuenta que existen importantes desigualdades en el acceso a la formación continua (los que más se benefician de ella son las personas jóvenes, mejor preparadas y en puestos de mayor cualificación, y algo parecido ocurre en el nivel de las empresas).
- Atender al desarrollo de competencias sociales y extrafuncionales. Es preciso que el abanico de aptitudes que se buscan, incluya, también, una serie de competencias poco consideradas hasta ahora, pero que el mercado laboral demanda cada vez más: habilidades para el trabajo en grupo, la comunicación, la innovación, etc.
- Fomentar la flexibilidad del mercado laboral. Para posibilitar el ajuste con las cambiantes demandas del mercado laboral, será preciso diseñar sistemas flexibles, en permanente conexión con la realidad del mundo laboral, surtidos de suficientes pasarelas y equivalencias entre los distintos subsistemas formativos, de forma que éstos se complementen y coordinen entre sí.

En España, la valoración general que hacen los distintos agentes sociales del sistema de formación continua, es positiva. No obstante, en consonancia con la necesidad expresada de prepararse para afrontar los desafíos actuales, los III Acuerdos Nacionales de Formación Continua suscritos en el año 2000 han establecido la transformación de FORCEM en la «Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo». En el nuevo modelo de gestión tripartita, a la par de las organizaciones empresariales y sindicales, también, la Administración pública desempeñará un papel relevante, otorgando, así, mayor transparencia y seguridad administrativa a la concesión de las ayudas públicas.

Los cambios internos en el sistema de formación continua vienen acompañados de una nueva *Ley de Formación Profesional y Cualificaciones,* que establece un Sistema de Formación Profesional y Cualificaciones diseñado para servir a los objetivos arriba expuestos. Los participantes en el Encuentro coinciden en que el marco ya está establecido y que lo que ahora se precisa son esfuerzos coordinados y compromisos financieros para desarrollarlo.

La obra que tenemos entre manos no es un manual sobre formación continua (un tratado sistemático y ordenado sobre la materia), pero tampoco es ése su objetivo. Sus aportaciones ilustran, vivamente, los elementos que están configurando, en la actualidad, el debate sobre este campo de estudio, en el que todavía hay mucho que explorar, y dan medida de la riqueza de perspectivas desde las que es posible abordarlo.

Una cuestión que requerirá, en el futuro, mayor atención, como señala Jordi Planas Coll, otro de los autores, es la forma en que se deberán articular la oferta y la demanda de formación continua, de forma que haya equilibrio entre los intereses de los individuos y los de las empresas, entre la eficiencia del sistema (probablemente ligada a su provisión en régimen de mercado) y su equidad (la cual requiere cierta regulación y control público). Un elemento que será determinante en esta discusión es la consideración de la formación continua como

derecho de las personas, con sus implicaciones y sus límites.

María Eugenia Bujanda Bujanda

BUCKINGHAM, D.: *Crecer en la era de los medios electrónicos.* Madrid, Morata, 2002, 248 pp. ISBN: 84-7112-460-2.

¿Cuál será el destino de los niños y niñas en el siglo XXI?; ¿vivirán, cada vez más, una «infancia mediática» dominada por las pantallas electrónicas?; ¿su progresivo acceso a los medios «adultos» contribuirá a eliminar las distinciones entre infancia y adultez?; ¿o la llegada de las nuevas tecnologías mediáticas ensanchará, aún más, las brechas generacionales?

Estas son algunas de las preguntas a las que busca respuesta David Buckingham en su libro *Crecer en la era de los medios electrónicos.* A través del libro, el autor pretende analizar el cambio producido en la infancia como consecuencia de los avances llevados a cabo en los medios electrónicos. Para ello, se basa en diversas tesis y estadísticas del Reino Unido, con el objetivo de contrastar dos vertientes muy distintas encontradas ante dichos cambios. Por una parte, el autor analiza y muestra al lector una visión más bien pesimista de dichos cambios, haciendo referencia a la gran cantidad de información, no adecuada para la infancia, que le es transmitida a través de los medios electrónicos; además, esta postura hace ver al lector, que los medios electrónicos están haciendo de la infancia el período más corto de la vida (cada vez los niños se hacen adultos más rápidamente), una edad violenta en la que, cada vez, es más importante el sexo y las drogas, y la cual es temida, cada vez más, por los adultos. Por otro lado, el autor nos muestra una visión más optimista de la infancia, en la que se les considera seres amenazados y en peligro, seres débiles que hay que proteger de la vida adulta para que lleguen a tener contacto con la madurez a su debido tiempo, y no antes.

El contraste reiterativo de ambas posturas va posicionando, poco a poco, al lector en una postura intermedia, en la que se considera que los medios electrónicos pueden ser desencadenantes de algunos cambios en la infancia, pero no causantes de todos los cambios producidos en dicho período de la vida del ser humano. De este modo, aparece, a lo largo del libro y de forma más bien implícita, una postura que apuesta por analizar los pros y los contras de estos medios electrónicos para la infancia y por una utilización equilibrada (no negarnos a ellos ni, por el contrario, depender de ellos) y adecuada (utilizarlos para aquello que sean beneficiosos, no para todo lo que hagamos) de los mismos.

Para considerar dichos cambios y poder dar respuesta a las preguntas que se planteaban al comienzo de esta recensión, el autor divide sus reflexiones en torno a cinco partes (introducción, primera, segunda y tercera parte, y conclusiones).

En la introducción del libro, se pretende dar una visión de la infancia como construcción social. El concepto de infancia es algo variable desde el punto de vista histórico, cultural y social. De este modo, dicho período de la vida no engloba las mismas edades en unas sociedades que en otras, por ejemplo, la mayoría de edad es variante de unos países a otros. Éste es, sólo, uno de los ejemplos representativos que se ofrecen en el libro con el objetivo de esclarecer las ideas que en él se transmiten. A través de ejemplos como éste, el autor pretende dar una visión de lo cambiante que es el concepto de infancia, afirmando que «la infancia no es absoluta ni universal, sino relativa y diversa».

La primera parte del libro se divide en dos capítulos, a través de los cuales se pretenden tratar más específicamente las dos tesis de las que parte el autor para analizar la situación de la infancia ante el cambio de los medios electrónicos. En el capítulo II, se analiza la tesis más pesimista a la que hacíamos referencia, una postura que tiene como centro de partida la «muerte de la infancia», la cual se contrarresta con las investigaciones expuestas en el capítulo III cuyo centro de partida es «la generación electrónica». Son dos perspectivas muy contradictorias de la infancia, que conducen al lector a una reflexión y posicionamiento personal ante ellas.

La segunda parte, en la que el autor divide el libro, está englobada por los capítulos IV, V y VI. De este modo, el lector es conducido por un entramado histórico que le hace darse cuenta, por un lado, de los cambios producidos en la infancia, por otro lado, de los cambios producidos en los medios de comunicación y, finalmente, de las distintas formas en las que se han definido y debatido las relaciones del público infantil con los medios electrónicos.

Los capítulos VII, VIII y IV conforman la tercera parte del libro. En el primero de ellos, se analiza el denominado «pánico mediático», a través del cual se quiere hacer ver al público que la cada vez mayor violencia de los jóvenes es causa de la información transmitida por los medios. A través del capítulo VIII, el autor refleja la intranquilidad existente en torno a la relación de los niños con la cultura del consumidor. Esta tercera parte finaliza con la demostración de cómo se puede desarrollar la competencia de los jóvenes y, concretamente, cómo los medios pueden intervenir en dicha capacitación de la juventud.

«Crecer en la era de los medios electrónicos» finaliza con una serie de conclusiones a las que se llega tras analizar, desde el punto de vista de la política cultural y educativa, las tesis indicadas a lo largo de los capítulos anteriores. A través de esta sección del libro, el autor intenta responder a preguntas que aparecen de forma implícita en el análisis de las distintas tesis planteadas, siendo el punto de partida el hecho de que los niños utilicen, cada vez más, los medios para acceder a aspectos del mundo adulto: *¿cuál es la reacción de los adultos ante este hecho?; ¿una postura defensiva y proteccionista, sea deseable o real?; ¿o, si no, podemos recurrir a las tesis liberacionistas, afirmando la libertad de elección de los niños?; ¿buscamos soluciones privatizadas que asignen la responsabilidad a los individuos?; ¿o podemos imaginar unas soluciones más explícitamente políticas?*

Nos encontramos ante un libro en el que hay que resaltar la gran cantidad de ejemplos reales (basados, eso sí, en estadísticas del Reino Unido) en los que se basan cada una de las tesis presentadas. De esta forma, el lector puede obtener una mayor comprensión de los datos que en él se consideran. En ocasiones, se reitera, demasiado, la misma información, hecho que puede parecer importuno, pero que, a su vez, insiste en la importancia de los análisis realizados a lo largo del libro. Especialmente indicado para investigadores y profesionales del ámbito de los medios de comunicación, *Crecer en la era de los medios electrónicos* constituye un análisis clarificador de la evolución que el impacto de dichos medios está teniendo en la infancia.

Inmaculada Tello Díaz-Maroto

FULLAN, M.: *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa.* Madrid, Akal, 2002, 184 pp. ISBN: 84-460-1240-5.

Cuando la palabra «reforma» parecía desgastada entre nosotros, después de tantas

reformas como nos ha tocado vivir y en medio de la polémica sinergia que la reforma de la última reforma trata de suscitar, aparece traducido al español este título canadiense con una atractiva incursión en el sentido de este término.

Fullan trata de situarse más allá –o más acá, según se mire– de lo que las tendencias políticas quieren que se considere su reforma. No se preocupa, tanto por los detalles y pormenores ordenancistas de estas reformas al uso, cuanto de algo que todas presumen perseguir y que comparten: la necesidad e inevitavilidad del cambio. Justo ahí es donde se sitúa el punto de partida de su reflexión. La vida es cambio. También, ahora, y quizá con más urgencia, en un tiempo en el que lo más probable es que «ocurran rupturas radicales o destrucción». La cuestión, por tanto, principal, a que quiere dar sentido y respuesta, es si la enseñanza y los profesores son capaces de enfrentarse al cambio para ser sus agentes ante el alumnado. Es un problema de confianza, en definitiva, el que propone: si el sistema educativo y sus miembros están abiertos al cambio o son capaces de él; si la educación –en caso de mejorar–, puede cambiar algo de esta sociedad, dados los influjos de clase, familia y otros condicionantes externos.

El planteamiento de Fullan es más global que el habitual de los departamentos gubernamentales. También, más profundo y exigido de otra mentalidad. Consciente de que el cambio es cuestión endémica de la sociedad actual y, en paralelo, de que los sistemas educativos son, esencialmente, conservadores, tendentes a moverse a la defensiva o en la más burocrática superficialidad –con la derivación añadida de que las reformas propugnadas, más que enfrentar los cambios necesarios, tienden a enfrentarse entre sí y a desacreditarse conflictivamente–, profundiza sus observaciones y advertencias en la parte más dinámica, atractiva y permanente de la educación. El núcleo central de su ensayo gira en torno al propósito político-moral de la educación y quiere contar con la imprescindible confianza en los profesores como agentes difusores de valores tales como la verdad, la belleza y la justicia para su enculturación crítica en una democracia consciente, para facilitar el acceso a los conocimientos indispensables del ser humano. Lo que le lleva a urgir el necesario compromiso de tales agentes con la investigación y el conocimiento, con la competencia y el cuidado, con la libertad y la justicia social y, por ello, con la preocupación por la equidad educativa.

Todo el potencial generador de actitudes individuales, grupales e institucionales que facilitan la capacitación del profesorado y de la enseñanza para el inevitable cambio –imprescindible para la mejora de esta actividad– reside, para Fullan, en este conjunto señero. En la confianza de que se trata de un propósito profundamente humanizador, pues entiende que educar es «influir en la vida del alumno, sea cual sea su origen, y contribuir a la creación de ciudadanos que puedan vivir y trabajar de forma productiva en sociedades cada vez más dinámicamente complejas». Por lo cual, cualquier cambio «productivo» que se quiera en el ámbito de una educación actualizada ha de tener, inevitablemente, este horizonte.

En el desarrollo del discurso reformista de Fullan, otro elemento conceptual básico para generar actitudes y actividad coherente con el cambio reside en idear el conjunto educativo como «organización que aprende». Es decir, muy abierta a lo que sucede en la sociedad a la que sirve, capaz de afrontar el cambio como asunto normal de su razón de ser; no como una moda o imposición tecnocrática verticalista. El autor canadiense es un convencido de que «de todas las instituciones de la sociedad, la educación es la única que, potencialmente, posee la capacidad de contribuir fundamentalmente» al objetivo de que los ciudadanos sean capaces de anticiparse al cambio durante toda su

vida, dentro de un contexto dinámico de transformación global y multicultural. Ello explica que asigne un papel tan destacado a la formación de los profesores –«a la vez, la mejor solución y el peor problema de la educación actual»– y a la gestión de la misma, hasta reivindicar, insistentemente, para ellos, una presencia social primordial, cuando «la sociedad todavía no ha intentado, en serio, utilizar la formación del profesorado como herramienta para mejorar».

Cuando el desánimo y el burocratismo se alían para inundar improductiva y esterilizantemente la escena educativa, las reposadas reflexiones de Fullan, las estrategias que propone y los registros actitudinales que sugiere suponen un soplo de aire fresco para no perder de vista lo fundamental; para reorientar esfuerzos y sumar voluntades en el sentido positivo, capaz de hacer ver que esta actividad de la educación es la responsable de crear «sociedades que aprenden» o de sociedades ignorantes y desprotegidas. En su calidad, reside el mejor indicio de salud democrática: «las naciones sanas –asegura– tienen escuelas sanas, y no viceversa».

Desde esta óptica, las propuestas de nuestro autor, si no son profundamente novedosas, no son nada conciliatorias con el vano activismo reformista. De no caminar en la dirección que sugiere, augura una merecida inoperancia y una desgraciada «insensatez»; no sólo a los individuos que laboran en esta profesión educativa sino, también, al sistema en el que actúan. Hay, por demás, una constante llamada de atención a la urgencia de ponerse en camino. Los nuevos retos y complejidades del presente obligan a replantear actuaciones y propósitos. Los profesores y su actividad –y, de fondo, su formación: la primera y la permanente–, también, están urgidas de reinterpretación. La de Fullan, dinamizándoles como «agentes de cambio social y moral», tiene ya en su haber que, en toda época y con diversos nombres, ha dotado de sentido a lo mejor de la educación. Estimulante es, también, que convoque a los individuos e instituciones implicados a un democrático, saludable y productivo recelo mutuo, porque «los sistemas no cambian por sí solos, sino que son las personas quienes los cambian».

Manuel Menor Currás

WATSON, P.: *Historia intelectual del siglo XX.* Barcelona, Crítica, 2002, 964 pp. ISBN: 84-8432-310-2.

En general, el estudio de la historia se puede llevar a cabo desde varios puntos de vista. Podemos escoger centrarnos en acontecimientos políticos y militares, tal vez lo más habitual, podemos estudiar historia del arte o historia de la ciencia, en períodos concretos de tiempo. Parece que tenemos la necesidad de hacer compartimentos estancos, cada uno con su disciplina, y, luego, acceder al conocimiento que éstos contienen.

Peter Watson, en la *Historia Intelectual del siglo XX*, toma una opción diferente. En este libro, decide tratar de alejar la atención de esos acontecimientos y episodios de los que ya se ocupan las investigaciones históricas más convencionales. Según el propio autor, el libro es una obra narrativa que se hace eco de lo emocionante de la vida intelectual, a través de la descripción de personajes, para dar idea del apasionante contexto en el que surgieron las ideas más influyentes.

Estructurado como una narración, el texto se divide en cuatro partes que recorren el siglo, empezando en el año 1900 con *La interpretación de los sueños* de Sigmund Freud y terminando con Ian Stewart, profesor de matemáticas que, en 1998, publicó *El segundo secreto de la vida.* Hay varias formas de encarar la lectura de

este libro. Podemos comenzar por el principio y llegar hasta la última página, como con cualquier novela. Podemos ir al índice onomástico, buscar el personaje que nos interese y ver que cuenta de él el autor. O podríamos tomarlo como un juego; ir al índice y pensar ¿estará...? Quizá falte nuestro escritor favorito o cierto político relevante. Quizá encontremos a todos nuestros ídolos o quizás a ninguno. El mismo autor manifiesta que se ha visto obligado a ser muy selectivo a la hora de hacer uso de los materiales recopilados para elaborar el volumen, así como a dejar al margen muchas cuestiones o parte de ellas.

Este enfoque de lo histórico puede plantear serias dudas. ¿Es acertado mostrar la historia como una sucesión de héroes? Muchos ejemplos nos muestran las injusticias que se han cometido, desde este punto de vista, con equipos de investigación, ideas robadas o redescubiertas, así como con mujeres que, por cuestión de género, han quedado relegadas al olvido.

Por otra parte, el hecho de que alguien sea un brillante descubridor, científico o pensador no implica que haya tenido una vida ejemplar. ¿Endulzará, entonces, la historia, las vidas de sus héroes?, ¿disimulará sus bajezas o tropelías? Podemos dar vueltas en torno a la difícil cuestión de elegir entre las personas o sus obras, sus legados.

Y sin embargo, a pesar de todo esto, el libro resulta fascinante. El título en inglés, *A terrible beauty,* hace referencia, de forma muy acertada, al contenido de esta historia en la que podemos encontrar, según Watson, las tres grandes fuerzas intelectuales del siglo XX: la ciencia, la economía de libre mercado y los medios de comunicación de masas; entrelazadas con muchas otras manifestaciones de la creatividad humana, desde la pintura o la poesía, hasta el cine. En algo menos de mil páginas, Peter Watson desgrana todo un siglo de acontecimientos relatados por las voces de sus protagonistas.

Uno de los acontecimientos que más claramente queda reflejado en el libro es el enorme cambio que se da en la visión del hombre, tanto hacia su propia humanidad como hacia el resto del universo. Durante el siglo XX, se cruzan abismos conceptuales tan grandes como la herencia y, con ella, los mecanismos darvinianos de la evolución o la mecánica cuántica, que cambia la realidad que nos rodea. Con la psicología comportamentalista americana, perdemos la mente y, con ella, el alma, para después volver a ganar la consciencia, esta vez sin lastres divinos. Lo que hace únicos estos descubrimientos es que, por primera vez, se unen varias disciplinas de investigación para darnos una imagen coherente e integrada del mundo natural y de su complejidad.

Para Watson, la historia intelectual del siglo XX es occidental, fundamentalmente anglosajona y germánica. Aunque es cierto que la controversia secular entre los pensadores teóricos alemanes y los prácticos anglosajones, especialmente norteamericanos, podría llenar muchas páginas, es bastante injusto ignorar el resto de las aportaciones.

Aunque la intención del presente volumen no sea relatar una historia en la que los acontecimientos bélicos y políticos sean los hitos clave que expliquen el devenir del siglo, no se puede pasar por alto que la mayor tragedia acontecida es la matanza judía durante la segunda guerra mundial, y que ésto ha influido en que muchos intelectuales europeos hayan huido a Estados Unidos, quedando, así, un vacío de cerebros en el estilo científico y filosófico basado en el pensamiento teórico. Por el contrario, es lo pragmático, lo aplicado, la moda de lo eficaz la que ha prevalecido.

El autor distingue los avances intelectuales de los avances culturales, prescindiendo, en general, de estos últimos. Esto le lleva a describir una intelectualidad elitista y aislada, en muchos casos, y a no introducir la llamada «cultura de masas». Es una elección cuanto menos sorprendente,

dada su enorme importancia en la segunda mitad del siglo XX. ¿Cómo podemos prescindir del rock, del cine o de la televisión, y hablar de los movimientos intelectuales de los años sesenta y de las decenios posteriores?

Un excelente resumen de la historia intelectual del siglo XX lo tenemos en la sobrecubierta del libro. En ella, aparecen las fotografías de Einstein, Wittgenstein, Kafka, Freud y Picasso. Cada uno podría ser el personaje más popular en su campo y, al mismo tiempo, haber significado un cambio muy importante en el paradigma de pensamiento de su disciplina. Se podría añadir a Stravinski o a Watson, y Crick, aunque, quizá, sus rostros no sean tan familiares.

El siglo XX es algo que merece la pena conocer. El libro de Peter Watson es un útil excelente para profundizar en este conocimiento. Sin ser un libro de texto, puede utilizarse como material pedagógico, de consulta en el aula, o como herramienta para introducir a los alumnos en su fascinante historia. Altamente recomendable.

Raquel Juan Hernández

MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (Comp.): *Evaluación de la educación secundaria / Fotografía de una etapa polémica.* Madrid, Fundación Santa María, Instituto IDEA, Ediciones SM, 2002, 400 pp. ISBN: 84- 348-8769-X.

La principal novedad introducida en el sistema educativo por la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), de 1990, fue el establecimiento de una nueva etapa educativa de cuatro años de duración: la educación secundaria obligatoria (ESO). La introducción de esta etapa, que sustituía a los dos últimos cursos de la educación general básica y a todas las enseñanzas correspondientes a las edades de quince y dieciséis años del alumnado, entre ellas los dos primeros cursos del bachillerato unificado y polivalente, y la formación profesional de primer grado, suponía la adopción de un modelo comprensivo que ponía un mayor énfasis en la enseñanza común que en la diversa. Su implantación generalizada conllevaba cambios, tanto en las finalidades de las etapas a las que sustituía, como en la metodología de la enseñanza y en los procedimientos de evaluación. Por todo ello, los fines, la organización y los contenidos de la ESO, que es el eje del sistema educativo y la mayor novedad de la LOGSE, han sido continuamente, y siguen siendo, objeto de vivas discusiones en el seno de la comunidad educativa.

El interés por la validez de la ESO ha generado diversos estudios de evaluación sobre esta etapa educativa. El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) ha abordado la valoración de la educación secundaria en dos ocasiones: en 1997, *Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria,* y, en 2000, *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria.* También, diversas comunidades autónomas han abordado, en el ámbito de sus competencias, la evaluación de esta etapa. Asimismo, muchas instituciones de carácter privado han acometido, a su vez, el estudio de la viabilidad e idoneidad de la ESO. En este contexto, el Instituto IDEA (Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo), con el patrocinio de la Fundación Santa María, aporta, al debate, un estudio de evaluación de la educación secundaria, basado en el seguimiento de un número amplio de centros durante varios años, para conocer los cambios producidos a lo largo del tiempo en la educación secundaria obligatoria y para determinar los factores que explican las diferencias detectadas entre distintos centros.

El informe publicado expone las conclusiones del trabajo de evaluación realizado en 31 centros de educación secundaria durante cuatro años por el grupo de profesionales de la educación que constituyen el equipo técnico del Instituto IDEA. El objetivo general del estudio era ofrecer a estos centros una evaluación externa que les permitiera diagnosticar su funcionamiento y les sirviera para la mejora de la enseñanza.

La primera parte del libro presenta las líneas generales de la evaluación llevada a cabo, cuyo aspecto más novedoso es, quizás, el seguimiento anual de una generación de alumnos que inició la ESO en 1997 y la finalizó en 2001. Esta concepción dinámica del estudio permite obtener conclusiones sobre la evolución del aprendizaje de los alumnos y sobre los factores que inciden en su progreso.

La segunda parte, dedicada al contexto, describe el modelo multinivel seguido en esta evaluación. El modelo empleado analiza el nivel inicial del alumnado, su contexto sociocultural, sus resultados en las áreas curriculares, sus habilidades metacognitivas y, sus actitudes y valores; el modelo tiene, también, en cuenta los procesos educativos en los centros y en las aulas, y la valoración de los distintos sectores de la comunidad educativa sobre el funcionamiento de cada centro. El capítulo dedicado al modelo multinivel, así como los anexos I y III, resultan claves para entender las bases teóricas en las que se ha apoyado el estudio y las líneas básicas del modelo adoptado.

La tercera parte aborda los procesos de centro y de aula, y su influencia en la calidad de la enseñanza. Se ha optado por un enfoque interactivo que tiene en cuenta la incidencia de los procesos de centro en los procesos de aula y en los resultados y, al tiempo, el influjo de éstos en la actividad en las aulas y en el funcionamiento general de los centros.

La cuarta y quinta parte está dedicada a los resultados de los alumnos, entendidos no sólo como los niveles de logro alcanzados en las distintas áreas curriculares sino, también, como el progreso en el desarrollo de habilidades metacognitivas y, en la adquisición de actitudes y valores. Aunque con mucha frecuencia se soslayen, la inclusión de estos aspectos en los resultados del alumnado es un acierto y una necesidad; en efecto, la capacidad de los alumnos para aprender por sí mismos y para dirigir sus procesos de aprendizaje es un excelente predictor de resultados académicos posteriores y, la adquisición de actitudes y valores es uno de los principales objetivos de la enseñanza, aunque, habitualmente, no se le preste una atención explícita en los procesos educativos y en los procedimientos de evaluación.

La quinta parte dedica sendos capítulos a las cinco áreas evaluadas: Matemáticas, Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza y Tecnología. En cada capítulo, se comenta la propuesta para la enseñanza del área que se deriva de los planteamientos de la LOGSE y de los decretos de 1991, así como el impacto de los nuevos enfoques de los decretos de enseñanzas mínimas de 2000. También, se presentan los criterios con los que se han elaborado las pruebas de rendimiento para evaluar el aprendizaje en el aula y se analizan los resultados obtenidos, expresados, fundamentalmente, mediante escalas de rendimiento a partir del modelo de tres parámetros de la Teoría de la Respuesta al Ítem. Cada capítulo termina con unas conclusiones y unas sugerencias para la mejora de la enseñanza en el área respectiva.

La sexta parte presenta las valoraciones, sobre la ESO, de los alumnos, de los padres y de los profesores. Como es bien sabido, la evaluación de los centros docentes resulta incompleta si no se incluye en ella el grado de satisfacción de los distintos sectores de la comunidad educativa sobre el funcionamiento del centro y sobre los resultados escolares.

La séptima parte presenta, a partir de los resultados de la investigación realizada, las reflexiones de los autores sobre el presente y el futuro de la Educación Secundaria Obligatoria. Los autores consideran que el funcionamiento de los centros que imparten la ESO presenta muchos aspectos positivos: las buenas relaciones entre los profesores y los alumnos, las buenas relaciones entre los alumnos, la alta valoración de padres y alumnos sobre la extensión de la educación obligatoria, el buen funcionamiento de los centros, la capacidad de algunos centros para enfrentarse, con éxito, a sus difíciles condiciones y la valoración, por parte de los profesores, de algunos cambios que se han producido en los últimos años, como la presencia de orientadores en los centros, la apertura y flexibilidad de los currículos, la inclusión de los temas transversales y la igualdad de posibilidades de estudio para todos los alumnos. Junto con las valoraciones positivas, también, se destacan los puntos débiles: la negativa valoración de la extensión de la educación obligatoria y de la ESO por los profesores, el desánimo del profesorado, la falta de interés de los alumnos, los obstáculos para cambiar la práctica pedagógica en las aulas y las mayores dificultades de los centros situados en contextos socioculturales desfavorecidos.

La investigación realizada sugiere, a juicio de los autores, diversas medidas para la mejora de la Educación Secundaria: elevar las expectativas hacia la educación, apoyar la educación infantil y primaria, prestar especial atención a los centros situados en contextos desfavorecidos, dar prioridad al desarrollo de las habilidades metacognitivas y transformar la enseñanza en el aula, impulsar el desarrollo profesional de los profesores, apostar por una autonomía pactada con los centros como estrategia preferente para atender a la diversidad de los alumnos, ampliar las formas de participación y cooperación, reforzar las funciones del equipo directivo, fortalecer las relaciones entre los profesores e impulsar políticas educativas globales.

Como afirman los autores, «la evaluación de centros concretos no puede generalizarse al conjunto de la ESO salvo que el número de centros evaluados sea lo suficientemente representativo para hacer esta generalización», lo que no sucede en este estudio, ya que la evaluación tiene como ámbito sólo a 31 centros de Educación Secundaria, casi todos ellos de la Comunidad de Madrid, y con una distribución de centros públicos, privados concertados y privados no concertados que no es representativa de la población general. Por ello, no está justificada la impresión de generalización a la Educación Secundaria que da el informe.

Aunque la presentación del libro resulta poco atrayente, demasiado austera, monótona y condensada, lo que no facilita la aproximación a su lectura, el informe del Instituto IDEA contiene aportaciones muy valiosas, por lo que resultará muy interesante para todos los profesionales de la educación relacionados con la ESO.

Los autores no se limitan a exponer los resultados de la investigación, sino que incorporan los fundamentos y las argumentaciones teóricas sobre los distintos temas tratados. Es muy clara y rigurosa la exposición de las habilidades metacognitivas, de la evaluación de actitudes y valores, de la didáctica de las distintas áreas y del contexto sociocultural del alumnado. Los profesores, en general, pueden encontrar en este libro información relevante sobre el desarrollo de habilidades metacognitivas en el alumnado y su valoración, sobre el aprendizaje de actitudes y valores en su triple dimensión cognitiva, afectiva y conductual, y sobre instrumentos para la evaluación de los valores. Los profesores especialistas de las diversas áreas evaluadas encontrarán reflexiones sobre la enseñanza de su propia área, propuestas didácticas, orientaciones para la evaluación de los

aprendizajes y sugerencias para la mejora de su acción docente. El informe aporta, además, abundante información teórica y práctica para fundamentar el debate sobre la educación secundaria obligatoria.

Julio Puente Azcutia

LUZURIAGA, L.: *La escuela nueva pública.* Madrid, Losada, 2002, 235 pp.

Los avatares sufridos por el libro, *La escuela nueva pública,* de Lorenzo Luzuriaga son paralelos y están unidos a los acontecimientos vividos por la educación y la sociedad española en los últimos setenta años. Aparecido, por primera vez, en 1931, cuando se abrían expectativas y esperanzas por el impulso educativo republicano, fue, luego, reeditado en los años cuarenta y cincuenta, en Argentina, donde se encontraba exiliado su autor. (Aquí, su distribución se produjo, entonces, con cuentagotas en la trastienda de contadas librerías). Una vez recuperada la democracia en España, vuelve a editarse este brillante librito por la misma editorial Losada, radicada, felizmente, ahora en nuestro país.

El libro, *La escuela nueva pública,* así como, también, el recientemente reeditado *La escuela única* (Madrid, Biblioteca Nueva, 2001), del mismo autor, no pueden considerarse de manera aislada sino formando parte de las múltiples aportaciones que Luzuriaga hizo al pensamiento educativo español en el primer tercio del siglo XX desde distintos ámbitos, tales como: el Museo Pedagógico junto a Manuel Bartolomé Cossío; con sus escritos en las páginas de *El Sol;* con su propuesta, en el XI Congreso del PSOE (1918), de las Bases (cuarenta) para un programa de Instrucción Pública. Con todo, la gran influencia de Luzuriaga se produjo a través de la *Revista de Pedagogía* que funda y dirige en 1922, y que, hasta 1936, fue referente de la renovación y del cambio educativo en España, en relación con las vanguardias educativas europeas. (Tras la guerra civil, se editaron seis números de la *R. de P.* en Argentina).

Los cambios y propuestas educativas de Luzuriaga hay que situarlas en el contexto de las transformaciones educativas que se produjeron en el primer tercio del siglo XX. Los avances de las ciencias biológicas, la incorporación de la experimentación en la enseñanza, los intentos de objetivación de las ciencias sociales, el positivismo filosófico, las desastrosas consecuencias, sobre todo,en los niños, de la primera guerra mundial, son factores, entre otros, que contribuyeron a replantearse, en los años veinte del pasado siglo, los fines y objetivos de la educación en respuesta a las nuevas necesidades y demandas sociales. Ello iba unido a la aplicación de criterios más científicos en los procesos educativos, apoyándose en los avances de la psicología, el psicoanálisis o la paidología. Y, aunque estas tendencias tienen precedentes y precursores más lejanos (Comenio, Pestalozzi, Rousseau, Froebel, Herbart...) es, sin embargo, en el primer tercio del siglo pasado, cuando se reafirma la necesidad de conocer, con mayor rigor, la naturaleza del niño y su evolución psicológica para poder educarle mejor. Durante siglos, se había educado a los niños y a los jóvenes sin tener cabal información sobre las leyes que regían su desenvolvimiento y evolución, por lo que se habían cometido tantos errores que era necesario corregir. Por ello, se trató de profundizar en el conocimiento del desarrollo del niño en los distintos ambientes en los que se desenvolvía su actividad (aula, hogar, juegos, calle), para recoger información que completase y mejorase el conocimiento de su personalidad.

Históricamente, la pedagogía había tenido la máxima preocupación por la instrucción sustentada en el libro de texto, pasó por un período en que situó el acento

en la intuición, siendo el eje de la escuela no ya los libros de texto, sino las cosas, las lecciones de cosas. Dando un paso más, se llegó a la plenitud intuitiva mediante la acción del alumno. Frente a la pedagogía pasiva, se pasó a la pedagogía activa, del hacer. El aprendizaje mediante la acción (Dewey, Kershensteiner, Decroly), en ese contexto, surgen movimientos educativos como los de las: *escuela nueva, escuela activa y escuela unificada.* Son corrientes de pensamiento que replantearon los contenidos programáticos, metodológicos y organizativos de los sistemas educativos entonces dominantes y que, aunque surgidos, muchos de ellos, por iniciativas privadas (Abbostholme, Sedales School o Ecole des Roches), pronto fueron, también, abriéndose paso en las escuelas públicas esos nuevos criterios de renovación y transformación de la enseñanza.

Todos esos elementos y materiales forman parte y nutren las propuestas educativas formuladas por Lorenzo Luzuriaga, cuyo gran mérito consistió, en nuestra opinión, en hacer llegar a España, a través de sus libros y de la *Revista de Pedagogía,* las ideas renovadoras de la educación dominante en Europa. Cuando Luzuriaga enumera los elementos que caracterizan la *Escuela nueva pública* (pp. 62 y ss. del libro que comentamos), los concreta en aspectos tales como: practicar la coeducación; prestar atención a los trabajos manuales; favorecer los juegos, los deportes y la gimnasia; desarrollar excursiones, campamentos y colonias escolares; fundamentar la enseñanza en la observación y en la experimentación; conjugar el trabajo individual y colectivo de los alumnos; constituir una comunidad escolar; impulsar las asambleas y la autonomía de los alumnos; desarrollar el espíritu de solidaridad; reducir, al mínimo, la utilización de premios y castigos; cultivar el sentimiento artístico de los alumnos (belleza, sentido musical, etc.); apelar a la conciencia moral de los alumnos; educar en el sentido de la ciudadanía. Este conjunto de criterios aplicados a la escuela pública deberían ser desarrollados, en cada centro, según sus circunstancias concretas y eran, básicamente, las treinta condiciones que Adolfo Ferrière, fundador de la «Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas», había establecido, en su última versión, en la revista *Pour l'Ere nouvelle,* en 1925, para que una escuela fuese considerada como nueva.

El libro, *La escuela nueva pública,* dado el momento de su primera publicación, 1931, no podía sustraerse del debate de política educativa y de los trabajos encomendados a Luzuriaga en aquellas fechas. Así, aparece como último capítulo del libro, el texto titulado, *Ideas para una reforma constitucional de la educación.* Este texto, antes de ser incorporado al libro que comentamos, fue publicado en la *Revista de Pedagogía* (vol. X, abril 1931, pp. 145-150). El conjunto de ideas allí expuesto fue recogido y ampliado por el propio Luzuriaga, cuando el Consejo de Instrucción Pública le encargó la elaboración de unas bases para un anteproyecto de Instrucción Pública que fue, también, publicado en la *Revista de Pedagogía* (vol. X, septiembre de 1931, pp. 417-420). En aquellos textos, se hacían propuestas sobre las directrices que debían orientar la educación republicana. Los elementos básicos de las propuestas de Luzuriaga se pueden resumir como sigue:

- La educación pública es, esencialmente, función del estado, lo que no excluye la enseñanza privada que tiene su razón de ser como medio de investigación y de experimentación pedagógicos.
- La educación pública es laica o extraconfesional. Si las familias lo solicitan, el estado podrá facilitar medios para la educación religiosa fuera de la escuela.

- La educación pública es gratuita y, tiene carácter activo y creador.
- La educación pública tiene carácter social, atendiendo a las necesidades del niño, del joven. Se organizarán colonias escolares, bibliotecas, campos de juego, lecturas públicas, talleres, cooperativas, instalaciones de cine y radio, etc. Los centros deben ser comunidades sociales, donde se busque la autonomía de los alumnos, la colaboración de los padres y relaciones de cooperación con entidades culturales y profesionales de la localidad.
- La educación pública atiende, por igual, a los alumnos de uno y otro sexo (coeducación).

Varios de los criterios apuntados por Lorenzo Luzuriaga en los trabajos mencionados fueron recogidos en el artículo 48 de la Constitución republicana que, junto con el 26 y el 50, entre otros, establecían el nuevo marco en el que había de desenvolverse la enseñanza española. Es cierto que la realidad social, política y económica del momento no facilitó que aquellas ideas enraizasen de manera definitiva en el sistema educativo español. Antes, al contrario, en la misma República, en el bienio radical-cedista, se llevaron a cabo iniciativas y acciones que rectificaban la política educativa del primer bienio. Luego, tras la guerra civil, la involución fue total.

El libro, *La escuela nueva pública* de Luzuriaga, en su nueva edición española, nos permite recuperar ideas acalladas durante decenios del pensamiento educativo español, lo que, sin duda, redundará en un mejor conocimiento del pasado y en un futuro más abierto e integrador.

Mariano Pérez Galán

REBOLLO CATALÁN, M.ª Á.: *Discurso y Educación.* Sevilla, Mergablum, 2001, 79 pp. ISBN: 84-95118-50-5.

Con rigor e impecable carácter científico, M.ª Ángeles Rebollo Catalán, doctora y profesora de la Universidad de Sevilla, perfila el estudio del discurso en educación como un ámbito neurálgico sobre el que incurre un amplio espectro de estudios promovidos por múltiples y variadas epistemologías como el Postmodernismo, el Feminismo o el movimiento de Ciencia, Tecnología y Sociedad.

El interés científico actual del estudio del discurso en educación plantea la necesidad de contar con un marco general que facilite la comprensión y la profundización en este campo de conocimientos, así como de disponer, no sólo de las claves para situarse en la complejidad y diversidad de aportaciones científicas sobre el discurso sino, también, de los elementos necesarios para el análisis y la reflexión sobre las características y aportaciones de los estudios del discurso.

El estado social actual está compuesto por realidades de naturaleza múltiple y heterogénea (como los debates actuales sobre las repercusiones de los medios de comunicación, los modelos familiares o las funciones sociales de la escuela entre otras) que se convierten en problemáticas que reclaman, del campo científico-educativo, un abordaje metodológico renovado. Se precisan enfoques capaces de dar acogida a la multiplicidad, a la diferencia, a la diversidad, a la subjetividad, al particularismo y al conocimiento situado; donde el discurso se convierte en el principal recurso de indagación.

La obra recreada conjuga, armoniosamente, un derroche diáfano de aportaciones provenientes de la Teoría Sociocultural como núcleo articulador principal

sobre el que explorar las funciones del discurso. Este enfoque teórico, resultado de las aportaciones de los psicólogos rusos, Lev Semionovich Vygotsky, Alexei Leontiev y Alexander Luria, constituye un referente clave, tanto conceptual como metodológico, que se proyecta en el estudio de las relaciones entre cultura, contexto y cognición, desvelando las funciones de los instrumentos culturales en el estudio de los procesos educativos. A todo este complejo teórico angular, se vinculan las aportaciones realizadas por Mijaíl Bajtín y por el círculo de investigadores socioculturales sobre la comunicación discursiva y sus aplicaciones al estudio del discurso educativo.

Bajo este prisma, el texto pone de manifiesto cómo la diversidad de formas de pensamiento que coexisten y son empleadas de manera individual se originan en contextos de actividad socialmente significativos, de tal forma que, en estos marcos experienciales, los individuos interiorizamos prácticas sociales e instrumentos culturales. Desde la perspectiva sociocultural, el instrumento cultural de mayor relevancia es el *lenguaje,* su carácter social lo convierte en una herramienta para el pensamiento humano. Todos estos aspectos avalan la calidad del texto como un excelente material de referencia para los profesionales del ámbito educativo y se erige como un recurso didáctico ineludible para la formación universitaria.

En cuanto al planteamiento organizativo, el libro se estructura en dos bloques temáticos cuyos contenidos se presentan de forma sistemática, con una gran claridad expositiva y con un rico lenguaje. El primer bloque muestra una dimensión teórica, ofreciendo un extenso panorama multidisciplinar de líneas y tradiciones sobre el discurso en educación, desde una perspectiva sociocultural. La formulación aplicada del segundo bloque de contenidos se concreta en la selección de tres estudios aplicados, caracterizados por una fácil lectura y que favorecen la comprensión de contenidos de nivel avanzado. Ambos bloques de contenidos aparecen articulados de tal forma que ayudan al lector a encontrar puentes de conexión entre la teoría y la práctica. Factor fundamental que lo convierte en una herramienta básica para la formación científica.

En el primer capítulo, la autora rescata el origen interdisciplinar del discurso incidiendo, especialmente, en aquellas disciplinas que han jugado un papel activo en su nacimiento y posterior desarrollo. En este sentido, ofrece un complejo teórico sintético y preciso de las raíces del discurso, haciendo hincapié en los planteamientos que ciencias sociales como la antropología, la sociología, la lingüística, entre otras, han aportado a la naturaleza del discurso. Asimismo, propone una indagación sobre el constructo, surcando las diferentes conceptualizaciones y posicionamientos desde los que ha sido abordado. Por último, recoge, de forma gráfica y clarificadora, las vertientes y tendencias científicas desde las que se emprende el estudio del discurso desde claves socioculturales.

La propuesta realizada por la autora para el segundo capítulo nos sumerge, con una didáctica encomiable, en el papel que adopta el discurso en los procesos educativos. Para ello, se detiene en la explicación e ilustración con numerosos ejemplos de las conexiones y relaciones existentes entre presupuestos conceptuales y teóricos como la cultura, el pensamiento, el lenguaje, la mediación sociocultural, el dominio, la apropiación, la reintegración, la zona de desarrollo próximo, la alteridad, la actividad, etc. Aspectos que configuran las piezas claves del pensamiento vygotskiano y bajtiniano. Con una clara argumentación retórica contemporánea hilvana la aplicación de estos constructos a los procesos educativos desarrollados en situaciones interactivas en los contextos escolares.

El tercer capítulo, como un evento homenajeador, está dedicado íntegramente a las aportaciones derivadas de la teoría estético-literaria de Bajtín y a su proyección educativa. Aquí, sus fuentes teóricas se expanden en todo su fulgor para ser reintegradas, de nuevo, en un todo unificado y coherente con los planteamientos de la autora. Planteamientos que versan sobre la conexión de los lenguajes sociales y las actividades educativas, los géneros discursivos de la educación formal y la construcción discursiva de la identidad cultural.

El segundo bloque presenta diversas aplicaciones educativas que ilustran los contenidos teóricos en los que se sustenta la obra, favoreciendo la comprensión de los usos en el campo educativo a múltiples situaciones (debates escolares, resolución de problemas, etc.). Así, el cuarto está destinado a la indagación sobre el papel que desempeña la escolarización formal en la construcción de formas de pensamiento y de discursos propios de una cultura. El debate, como actividad escolar, sitúa el centro de atención de este trabajo que tiene como base las consideraciones y nociones esgrimidas por el Enfoque Sociocultural.

La resolución de problemas es el eje temático del capítulo quinto. Su autor, Rafael García Pérez, doctor y profesor de la Universidad de Sevilla, nos presenta, de forma sintética, su trabajo de investigación culminado recientemente. En este estudio, el discurso educativo se revela mediador de los procesos de resolución conjunta de problemas por parte de personas adultas en Educación Ambiental. La aportación fundamental a los estudios de los procesos de interacción educativa y a la indagación sobre la naturaleza del discurso educativo radica en dos aspectos claves. En primer lugar, la profundización de este trabajo en los marcos teórico-conceptuales de la teoría sociocultural aplicados a la resolución de problemas y, en segundo lugar, el análisis microgenético de la interacción; elemento metodológico que lo dota de un carácter innovador en el ámbito educativo.

El último capítulo, realizado en colaboración por M.ª Ángeles Rebollo y Eva M.ª González, presenta un estudio sobre los discursos y trayectorias de profesionales de la educación desde una perspectiva de género. La aportación fundamental que hace al campo de la investigación, en educación, radica en la integración teórica que sustenta el proceso de formación social de la identidad cultural. Este aspecto es abordado incidiendo en la relevancia de las narrativas personales como claves vehiculizadoras de la comprensión e interpretación que las personas hacemos del mundo y de nuestra ubicación en el universo simbólico de la cultura. La autora culmina su obra obsequiándonos con propuestas de actuación concretas en la línea de género, dejando al lector la puerta abierta a la reflexión.

La obra pone a disposición del lector un sinfín de claves interpretativas. Ésta que presento es el fruto de una posición activa como lectora que intenta comprender el hilo inagotable del lenguaje, sus significados y potencialidades para la educación.

Sin duda, esta obra constituye una aportación inestimable al campo de la investigación educativa.

Rocío Jiménez Cortés

MURILLO, F. J. y MUÑOZ-REPISO, M. (Coords.): *La mejora de la escuela.* Barcelona, Octaedro, 2002, 320 pp. ISBN: 84-8063- 541-X.

En una época postmoderna en que todo cambia tan vertiginosamente, la escuela parece una isla perdida en el océano agitado de la sociedad. Pero, también en ella, algo se mueve y una muestra de ello la tenemos en este libro: entre otros cambios

que se producen en educación, el representado por la mejora de la escuela parece uno de los llamados a tener mayor protagonismo en un futuro próximo. Pero, ¿qué significa mejorar las escuelas? Varias de las cuestiones tratadas en este libro pueden ayudarnos con las respuestas que aún se encuentran en proceso de elaboración, se trata de mejorar lo que hacemos en ellas de forma cotidiana.

El libro se divide en dos partes referidas a la fundamentación teórica de la mejora escolar, uno de sus fines declarados, y a la descripción de prácticas excelentes realizadas en centros seleccionados, específicamente, por la calidad de las mismas. En la parte teórica, a través de cinco capítulos, se pretende difundir y fundamentar los principios del movimiento de mejora de la escuela, con amplia tradición en el mundo sajón pero poco conocido, aún, en España. Por ello, presentan la visión panorámica de la mejora, su historia y sus aportaciones, las estrategias, los factores y la planificación de la misma. Las temáticas abordadas son globales y están desarrolladas por expertos en la materia que combinan el conocimiento teórico con el contacto en los centros educativos y una amplia experiencia investigadora sobre el tema que nos ocupa. Además, hay un breve capítulo con conclusiones e ideas para seguir avanzando en la innovación y en la mejora de los centros. La parte práctica incluye descripciones de ocho ejemplos de buenas prácticas: cuatro colegios de Educación Primaria de los que dos son CRAS, varios centros de Educación Secundaria y un centro privado concertado, pertenecientes a cuatro Comunidades Autónomas: Madrid, Valencia, País Vasco y Castilla y León.

Se entiende la mejora de la escuela como su capacidad para incrementar, de forma simultánea, el aprendizaje de los alumnos y de la comunidad escolar. El repaso a los movimientos de mejora consta de dos momentos iniciales que parecen confluir en la llamada «tercera ola», donde los movimientos de eficacia y mejora de la escuela se unen para llevar a cabo procesos de cambio que incrementen el desarrollo de todos los alumnos mediante la optimización, tanto curricular como organizativa. Así, la mejora de la eficacia escolar será un cambio planificado cuyo objetivo es incrementar los resultados educativos de los alumnos y la capacidad de la escuela para gestionar el cambio. Este movimiento, con más raíces, en la práctica, que fundamentación teórica y modelos que puedan ser generalizables, se ha ido difundiendo sin una sólida base que unifique, dé cuerpo y regule los procesos de mejora desde una perspectiva amplia. El repaso y revisión que en este libro se hace a diferentes experiencias internacionales y su conexión, más o menos explícita con este movimiento de mejora, pretende justamente desarrollar conceptualmente un modelo que, además de señalar los factores de mejora de la escuela, muestre cómo los centros también pueden aprender.

Las aportaciones de Coronel y Sancho muestran la importancia de conocer diversas formas y procedimientos que implican mejora en los centros: desde seguir diferentes modelos internacionales a cambiar el foco del centro del aprendizaje, del profesor al alumno, a la comunidad o al conocimiento. La aportación de Angulo, que compara la mejora con la búsqueda del «Grial educativo», se centra en la planificación de la mejora más como proceso moral que como técnicas o estrategias concretas. Insiste en el largo plazo que implican las mejoras, en la complejidad humana y estructural de las organizaciones y en el paralelismo entre la mejora escolar y el desarrollo profesional del docente. La excelente síntesis y conceptualización realizada por Muñoz-Repiso sobre los elementos comunes de las experiencias prácticas relatadas supone una primera elaboración de teoría sobre la mejora realizada en contexto español, así como las propuestas de futuro que realiza.

Las experiencias de mejora relatadas son diversas y muy cambiantes: desde el centro, como comunidad profesional, el desarrollo de un plan integrado de calidad para dinamizar el centro, la afirmación de que la escuela sí importa (en oposición al informe Coleman) la comunidad de aprendizaje (cercano al movimiento de escuelas aceleradoras), la atención a la diversidad en Secundaria como utopía válida ante el fracaso escolar, la acogida a minorías, un lugar donde todos los adolescentes puedan aprender y que engloba a varios institutos, y una escuela rural integrada en el contexto con proyectos innovadores concretos.

Pensamos que es un libro que dejará huella: por su trabajo sistemático de fundamentación, por su rigor y por sus aportaciones, tanto en la parte teórica como en la recogida de aspectos prácticos, aunque éstos, en algunos casos, deberían haber sido relatados por sus protagonistas. Cuando éstos tienen la voz, el relato es más fresco y cercano. En todo caso, estamos ante una importante innovación en la literatura española sobre la mejora de las escuelas, que esperamos, como se anuncia, que tenga continuidad.

Isabel Cantón Mayo

ESTEFANÍA LERA, J. L. y LÓPEZ MARTÍNEZ, J.: *Evaluación interna del centro y calidad educativa.* Madrid, CCS, 2001, 220 pp. ISBN: 84-8316-420-5.

El interés por la naturaleza de las políticas educativas, por su funcionamiento y consiguiente evaluación, el énfasis en los grandes programas y la aplicación del principio de rendición de cuentas han iluminado, en las últimas décadas, el análisis de los sistemas educativos desde la perspectiva de su control democrático. Este hecho ha podido comportar el riesgo de un cierto abandono de la visión inmediata de los procesos educativos que, en definitiva, se desarrollan dentro de las aulas. Por fortuna, se trata de un riesgo no culminado. El énfasis en la evaluación de los sistemas educativos se ha hecho compatible con la convicción de que los centros docentes constituyen el foco principal sobre el que orientar las acciones de evaluación al servicio de los procesos de mejora de la calidad.

En este marco, prima la importancia de la evaluación interna en función de su carácter formativo. El planteamiento de la evaluación interna, asociada a las iniciativas de mejora en los propios centros, constituye un factor de calidad de primer orden. A su vez, conceptos como calidad de la educación y evaluación no son neutros y están asociados tanto a concepciones ideológicas diferentes como a variantes metodológicas de distinto signo.

Dentro de estas coordenadas se sitúa el libro *Evaluación interna del centro y calidad educativa.* Sus autores, José Luis Estefanía Lera y Juan López Martínez, han sabido armonizar base conceptual y sentido práctico, ideología y dominio de teorías contrastadas de la organización y de la evaluación, para componer un trabajo riguroso y, a la vez, sencillo, que sin duda será de notable utilidad a directivos, profesores y profesionales, en general, ocupados en la buena gestión de los centros educativos.

El libro aporta un sólido repertorio de estrategias de evaluación interna y de instrumentos de aplicación que los autores, inspectores de educación y buenos conocedores de las necesidades de los centros sitúan en un riguroso contexto de síntesis teórica en materia de evaluación. Los distintos modelos de evaluación y sus respectivos fundamentos teóricos son objeto de un tratamiento muy pertinente. El análisis normativo de la evaluación en relación con las

tareas de los diferentes órganos de gobierno y de coordinación didáctica ocupa, también, un espacio reseñable.

El libro esta organizado en once capítulos, precedidos de un prólogo y acompañados de un apéndice bibliográfico. El capítulo primero fija los conceptos básicos sobre los que está construido el conjunto del trabajo y lo hace incorporando las aportaciones más recientes de la investigación en materia de evaluación. Los tres capítulos siguientes se centran en la importancia de la evaluación de centros y en la definición de los procesos de evaluación interna, en el proceso continuo de mejora a través de los aspectos normativos de la evaluación y, en fin, en la definición de qué es y qué no es un proceso específico de evaluación interna. El capítulo cinco contiene una interesante selección de modelos de evaluación interna, mientras que los tres siguientes están dedicados a la exposición de las diferentes fases del proceso de evaluación, con un amplio repertorio de instrumentos de aplicación construidos sobre la referencia de las exigencias curriculares y organizativas del sistema educativo español, una descripción de los procedimientos de recogida y análisis de datos, y unas consideraciones muy pertinentes sobre el informe de evaluación y el respectivo plan de mejora. El capítulo décimo apunta algunas sugerencias para los centros, relativas a estrategias, proceso y consecuencias de la evaluación abordada. Finalmente, se añade un último capítulo sobre el papel de los equipos directivos y de la inspección en la evaluación interna de los centros.

Se trata, en definitiva, de un manual práctico y bien documentado. Su publicación es muy oportuna para contribuir a extender la cultura de la autoevaluación sobre criterios de rigor conceptual y buenas prácticas, cuando la deseable autonomía de los centros exige ir acompañada de renovados niveles de responsabilidad y de compromiso por parte de todos los sectores de la comunidad educativa.

Luis Pérez

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 los trabajos deberán ser originales o inéditos. La extensión de los mismos no sobrepasará las 25 páginas. La presentación deberá remitirse en formato informático en cualquier procesador de texto (Word o WordPerfect, etc.) a través del correo electrónico a la dirección: revista.educación@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 separados 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:** Apellidos/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. 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.

6. Las citas textuales deberán separarse por una línea en blanco anterior y posterior, sangradas a derecha e izquierda, seguidas del apellido/s del autor de dicho texto, año de publicación y página/s de las que se ha 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

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

MARIO DE MIGUEL DÍAZ: *Presentación.*—MARIO DE MIGUEL DÍAZ: *Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado.*—MARÍA ÁFRICA DE LA CRUZ TOMÉ: *Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario.*—SEBASTIÁN RODRÍGUEZ ESPINAR: *Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario.*—TOMÁS ESCUDERO ESCORZA: *La formación pedagógica del profesorado universitario vista desde la enseñanza disciplinar.*—JOSÉ LUIS ATIENZA MERINO: *Teorizar la práctica. Algunas reflexiones en torno al lugar de las didácticas específicas en la universidad.*—JEAN-MARIE DE KETELE: *La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras.*—AMPARO FERNÁNDEZ MARCH: *Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: análisis de las diferentes estrategias.*—FRIED KEESEN, THEO WUBBELS, JAN VAN TARTWIJK Y PETER A. J. BOUHUIJS: *La preparación de profesores universitarios en los Países Bajos: cuestiones y tendencias.*—DAVID GOSLING: *Unidades de desarrollo educativo en el Reino Unido. ¿Qué se ha logrado durante los últimos cinco años?.*

RAMÓN LÓPEZ RODRÍGUEZ: *Panorámica de la evolución de la educación ambiental en España.*—MANUEL FERRAZ LORENZO: *La educación en Tenerife durante el Antiguo Régimen (s. XVIII): entre el estatismo medieval y el pseudorreformismo borbónico.*—ISABEL CANTÓN MAYO: *Dimensiones educativas de los contenidos educativos mediáticos y su evaluación ética.*—LUIS E. VILA LLADOSA: *Los beneficios no monetarios de la educación.*—RAFAEL DE FRANCISCO LÓPEZ: *Escuela, maestro y salud durante el sexenio democrático (II).*

ROBERTO VELÁZQUEZ BUENDÍA Y JUAN LUIS HERNÁNDEZ ÁLVAREZ: *Deporte y formación de actitudes y valores en los niños, niñas y adolescentes de la Comunidad de Madrid.*—ÁNGEL CONTRERAS DE LA FUENTE, LORENZO LUQUE CAÑADA Y LOURDES ORDÓÑEZ CAÑADA: *Una perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de la continuidad y la derivada de una función en Bachillerato y Universidad.*—ROSARIO MÉRIDA SERRANO: *Los mapas preconceptuales como estrategias de aprendizaje cooperativo en educación infantil.*—JOAQUÍN GONZÁLEZ-PÉREZ Y VÍCTOR SANTIUSTE: *El procesamiento de la comprensión lectora: una aproximación a su estudio en el retraso mental.*—EMILIO ROJAS SUAZO: *Importancia de la familia en la educación de los hijos: una evaluación cuantitativa en seis países de América Latina.*—SONIA MARCELA ARAUJO GONZÁLEZ: *Evaluación de la actividad investigadora, incentivos y efectos en el trabajo académico. Estudio de un caso en Argentina.*

RICARD HUERTA: *Enseñar medios en España (Euromedia Project).*—M.ª OLGA GONZÁLEZ MORALES: *Análisis de la motivación empresarial en la población juvenil según tipo de centro.*—M.ª DEL MAR LÓPEZ TALAVERA: *La enseñanza de la Deontología Periodística en la Universidad Latinoamericana: una referencia didáctica.*—ÁLVARO SICILIA CAMACHO: *La investigación sobre el pensamiento del alumnado. Una revisión desde la Educación Física.*

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE