REVISTA DE EDUCACIÓN

332

EL APRENDIZAJE: NUEVAS APORTACIONES

SEPTIEMBRE - DICIEMBRE 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

Santiago Arellano Hernández
Director del Instituto Nacional de Evaluación
y Calidad del Sistema Educativo

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
Santiago Arellano Hernández

SECRETARIA
Carmen Labrador Herraiz

JEFE DE REDACCIÓN
Rogelio Blanco Martínez

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

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

CONSEJO ASESOR
Gonzalo Anaya Santos
Jesús Beltrán Llera
Antonio Bolívar Botía
César Coll Salvador
Agustín Dosil Maceira
Félix Etxeberría Balerdi
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 Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE)
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: 176-03-022-8 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 332 septiembre-diciembre 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. 73026)
Correo electrónico: publicaciones@cuniv.mec.es

EL APRENDIZAJE: NUEVAS APORTACIONES

sumario

MONOGRÁFICO

VÍCTOR SANTIUSTE BERMEJO: Presentación 7

FRANCISCO MIRAS MARTÍNEZ, FLORENCIO VICENTE CASTRO Y RAMONA RUBIO HERRERA: Fundamentación psicológica del aprendizaje . 11

SILVIA ESTER ORRÚ: Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural 33

JESÚS A. BELTRÁN LLERA: Estrategias de aprendizaje 55

JULIÁN LÓPEZ YÁÑEZ: Aprendizaje organizativo: un paisaje de luces y sombras 75

NATALIO EXTREMERA Y PABLO FERNÁNDEZ-BERROCAL: La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula 97

ESTEBAN SÁNCHEZ MANZANO: Atención a la diversidad en la escuela: alumnos con alteraciones de personalidad 117

AURORA LACUEVA, FRANCESC IMBERNON Y ROSA LLOBERA: Enseñando por proyectos en la escuela: la clase de Laura Castell 131

CONCEPCIÓN MEDRANO SAMANIEGO: Una experiencia «instruccional» en el contexto universitario 149

ANABEL MORIÑA DÍEZ: Aprendizaje colaborativo entre profesionales del apoyo 171

VÍCTOR SANTIUSTE BERMEJO: Medida del procesamiento lingüístico de oraciones y procesos lectores en sujetos con y sin dificultades de aprendizaje . 183

ESTUDIOS

JOSÉ M. TOURIÑÁN LÓPEZ: Compartir el mismo espacio y tiempo virtual: una propuesta de investigación para la intervención pedagógica. 213

ANTONIO J. COLOM CAÑELLAS: La educación en el contexto de la complejidad: la teoría del caos como paradigma educativo 233

EUGENIO OTERO URTAZA: La irrupción de la pedagogía en la universidad española: Manuel Bartolomé Cossío en la cátedra de Pedagogía Superior 249

JOSÉ ENRIQUE MARTÍNEZ FERNÁNDEZ E ISABEL CANTÓN MAYO: El Padre Isla: la educación y el humor en fray Gerundio de Campazas . . 265

JUAN MANUEL MORENO: Las dinámicas del diseño y el desarrollo del currículum: cambio-control y consenso-conflicto. 275

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

M.ª DEL PINO LECUONA NARANJO, M.ª JOSÉ RODRÍGUEZ CONDE Y M.ª CRUZ SÁNCHEZ GÓMEZ: Evaluación de modelos de composición escrita en educación primaria 301

PEDRO GIL MADRONA, JOSÉ MIGUEL PERONA MARTÍNEZ, JUAN RAFAEL HERNÁNDEZ BRAVO: Interés y valoración del área de Educación Física por padres y alumnos en la enseñanza obligatoria 327

JOSÉ MANUEL ESTEVE, DAVID MERINO, FRANCISCA RIUS, BEGOÑA CANTOS Y CRISTÓBAL RUIZ: Autoconcepto y respuestas agresivas en un contexto de educación intercultural 357

ANTONIO GUERRERO SERÓN: Reforma educativa, profesionalización e intensificación del trabajo docente en educación infantil 383

INFORMES Y DOCUMENTOS

DAYSE V. ROBALINO SEVILLA: La educación en países en vías de desarrollo: el caso de Ecuador 409

FÉLIX ETXEBERRÍA: Educación con niños gitanos en el País Vasco 427

JORDI PLANAS, GUILLEM SALA Y JESÚS VIVAS: Escenarios de futuro para la educación en Europa 445

JAUME SARRAMONA: Un ejemplo de evaluación participativa del sistema educativo: *la Conferencia Nacional de Educación de Catalunya* 463

RECENSIONES 477

monográfico

VÍCTOR SANTIUSTE BERMEJO
Presentación

FRANCISCO MIRAS MARTÍNEZ, FLORENCIO VICENTE CASTRO
Y RAMONA RUBIO HERRERA
Fundamentación psicológica del aprendizaje

SILVIA ESTER ORRÚ
Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural

JESÚS A. BELTRÁN LLERA
Estrategias de aprendizaje

JULIÁN LÓPEZ YÁÑEZ
Aprendizaje organizativo: un paisaje de luces y sombras

NATALIO EXTREMERA Y PABLO FERNÁNDEZ-BERROCAL
La inteligencia emocional en el contexto educativo:
hallazgos científicos de sus efectos en el aula

ESTEBAN SÁNCHEZ MANZANO
Atención a la diversidad en la escuela: alumnos con alteraciones de personalidad

AURORA LACUEVA, FRANCESC IMBERNON Y ROSA LLOBERA
Enseñando por proyectos en la escuela: la clase de Laura Castell

CONCEPCIÓN MEDRANO SAMANIEGO
Una experiencia «instruccional» en el contexto universitario

ANABEL MORIÑA DÍEZ
Aprendizaje colaborativo entre profesionales del apoyo

VÍCTOR SANTIUSTE BERMEJO
Medida del procesamiento lingüístico de oraciones
y procesos lectores en sujetos con y sin dificultades de aprendizaje

Presentación

Durante todo el siglo pasado y coincidiendo con el desarrollo de la psicología científica postwundtiana, las principales disciplinas psicoeducativas adoptaron como principal tema de estudio el aprendizaje. Sin embargo, con el final de la década de los setenta la tradicional concepción mecanicista y reactiva del aprendizaje dio paso a un nuevo enfoque propiciado por la irrupción de la psicología cognitiva, la cual, al hacer gravitar la responsabilidad de la acción sobre los mecanismos centrales de procesamiento de la información arranca el proceso enseñanza-aprendizaje de la concepción positivista del conductismo. La quiebra del paradigma conductista avalada por las críticas que algunas metodologías actuales presentan al modelo de investigación positivista (reducción de los sujetos a sistemas mecanicistas, explicación de la compleja e impredecible complejidad de la interacción humana por medio de unas pocas variables aisladas, empleo del razonamiento instrumental conllevando que el tratamiento se considere valioso sólo por las consecuencias, consideración del problema de la causalidad como independiente de las cuestiones acerca de los valores...) hace que se propongan paradigmas alternativos. Destacaremos entre los principales representantes de estas nuevas metodologías a Eisner que aboga por un género de misticismo educativo basado en la interpretación (las escuelas y las clases han de ser descritas e interpretadas por conocedores del sistema que tomen su modelo de la crítica artística y no de la investigación científica clásica). La interpretación conduce a la investigación educativa, a la consideración «no fijista» de un hecho de conducta atribuyéndole los diferentes valores que le da el contexto, la intención del sujeto o la interacción con los demás. En la medida en que cualquier programa de investigación aspire a mejorar la práctica educativa debe fijar sus objetivos, su modo de hacer, su estructura conceptual, su diseño, su estrategia y la práctica para la intervención en las vidas de los niños. Además, tendrá que preguntarse si su intervención produce una mejora de la práctica educativa usual. Si se contesta afirmativamente, se demuestra la superioridad de la innovación. Esta evidencia de mejora vendrá dada por los métodos de la praxis educativa y los experimentos que se realicen.

Por su parte, Schrag estima que si se considera la clase como un ámbito de investigación, cualquier estrategia pedagógica, programa o técnica derivará de un programa de investigación que deberá ser verificado o comprobado utilizando el ensayo educativo. La investigación educativa no necesita aspirar a ser práctica; gran parte del trabajo escolar que tiene éxito no es práctico.

Eisner, a diferencia de Schrag, concibe una concepción pluralista del método. Esto supone oír muchas voces metodológicas. No rechaza la ciencia, pero rechaza que solamente la ciencia y su método científico puedan ser válidos. Considera que las aproximaciones a la investigación de carácter científico y no científico no trivialicen los problemas educativos en lo obvio, reduciendo los datos a lo mensurable, admitiendo que los actos y los valores son inseparables. Entiende que el mundo es construido, no meramente descubierto, sin juzgar la calidad de toda la investigación por un conjunto de criterios utilizable por algunas formas de investigación. Los investigadores educativos proveen guías y material interpretativo que

tienden a liberar la inteligencia de los profesores de manera que cualquier contribución artística a la educación pueda ser empleada.

Erickson se adhiere al planteamiento interpretativo de la investigación. Esto sugiere que la mejora real de la educación tiene lugar no por la discriminación y el consumo de «tratamientos» educativos manufacturados externamente, sino por métodos locales de construcción de los agentes educativos (profesores y alumnos) en cuya referencia toman sentido el aprendizaje y la enseñanza.

J. Glover y R. H. Bruning en su obra *Educational Psychology* de 1990, afirman que todo el mundo entiende y opina acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, sobre el proceso que se realiza, usualmente, de transmisión de los maestros a sus alumnos, e incluso del autoaprendizaje que efectúan los alumnos más avanzados. Es decir, si resultara ser que el aprendizaje y la enseñanza fueran procesos naturales, no habría necesidad alguna de plantear un proceso formativo para los enseñantes, ni un proceso de ayuda al aprendizaje para los alumnos. Disciplinas tales como la psicología de la educación, la psicología del desarrollo, la psicología de la instrucción y la didáctica, así como las asignaturas que componen el currículo escolar, carecerían de sentido.

Cabe decir, sin embargo, que la enseñanza y el aprendizaje son algo natural sólo hasta cierto punto. El ser humano, siguiendo la máxima aristotélica, tiene deseo de saber o curiosidad. Esto es cierto, pero a no ser que nos adhiramos a la tesis dialógica e innatista expuesta por Platón en *Menón* y retomada y desarrollada por los racionalistas y los generativistas, ese conocimiento implica un proceso y un esfuerzo continuado por parte del alumno. Y, respecto del profesor, hay que decir que hay sujetos que poseen de manera innata o han llegado a adquirir con extrema facilidad las principales cualidades que son requeridas para la profesión docente: organización, motivación de los alumnos, orden en las aulas, etc. La mayoría de los profesores, sin embargo, han de trabajar duro para adquirir esas capacidades, «los buenos profesores se hacen, no nacen», afirman Glover y Bruning. Ese «hacerse» supone el estudio de los principios fundamentales de la psicología educativa y del desarrollo, así como de los contenidos a transmitir y su específica metodología. La psicología de la educación es necesaria en el proceso educativo de formación del profesorado, ya que transmite los conocimientos psicológicos acerca de los sujetos del aprendizaje necesarios para desarrollar capacidades instructivas para una enseñanza eficaz.

En resumen, la enseñanza y el aprendizaje no son un asunto obvio sobre el que todos opinen y propongan modelos que compitan con los que establecen los psicólogos de la educación. La raíz de este intervencionismo es la consideración de la enseñanza-aprendizaje como un arte: «muchos contemplan la enseñanza como las experiencias individuales, emociones y valores que parecen acontecer fuera del dominio de la ciencia» (Glovery Bruning, Op. cit.). Pero aunque esa aproximación sea plausible, la enseñanza y el aprendizaje son objetos propios de una ciencia en la que los aspectos críticos de la instrucción se reducen a elementos que pueden ser estudiados aplicando el método científico tal y como expresa nítidamente B. F. Skinner.

La hipótesis que mantenemos en este enfoque crítico es ecléctica. La enseñanza y el aprendizaje son un arte y han de contemplar la improvisación, la creatividad de los profesores y el fomento de la misma en los alumnos, así como la intuición y el método interpretativo; pero la enseñanza y el aprendizaje son, también, una ciencia que se apoya en la psicología, la sociología, la antropología, la biología, la medicina y muchas otras disciplinas que ayudan a desarrollar una instrucción eficaz.

Muchas son las capacidades que han de ser desarrolladas por un profesor para cumplir su función de facilitador y transmisor de los contenidos y las actitudes del aprendizaje, es

decir, para conseguir que los alumnos trabajen con intensidad y disfruten, al tiempo, con ese trabajo. La psicología de la educación puede ayudar a los profesores a adquirir muchas de esas capacidades analizando y estudiando el principal trabajo del profesorado, que es el estudio del proceso de aprendizaje, cómo ayudarles a aprender y cómo evaluar ese proceso (Hilgard).

Las últimas aportaciones de autores como Gagné y Schubauer-Leoni establecen el concepto de aprendizaje como una realidad pluridimensional constituida por una interacción de tres elementos: profesor, alumnos y saberes a enseñar.

A partir de estas teorías, complejas e interaccionistas, el desarrollo del concepto de aprendizaje se ha enriquecido con nuevas aportaciones que proceden de áreas de conocimiento complementarias como la biología, la neuropsicología, la psicología conductista, la psicología cognitiva y la sociología, entre otras, estableciendo la naturalidad biológica y cronológica del hecho de aprender, la importancia de las leyes de regulación mecánica de la conducta de aprender, sobre todo en ciertas etapas del desarrollo del niño, la trascendencia de la determinación de las capacidades de cognición cuya especificación y funcionamiento trata de ser establecida por los psicólogos cognitivos, la importancia del enfoque del aprendizaje desde el punto de vista del sujeto, la determinación de las estrategias de aprendizaje, la influencia del contexto, la especifidad subjetiva de los aprendizajes en cada niño que aprende, sus intereses diversos, sus capacidades específicas, la solución individual de su conflicto de cognición, la autorregulación de los aprendizajes y, finalmente, la imposibilidad de aprendizaje en el conjunto de niños afectados por el síndrome de dificultades de aprendizaje. Algunos de los nuevos enfoques del aprendizaje se recogen en este número monográfico en las aportaciones teóricas y aplicadas de los diversos autores que han propuesto unas buenas soluciones a un tema de estudio tan complejo que continuamente produce nuevas orientaciones y enfoques complementarios.

Los profesores F. Miras, F. Vicente y R. Rubio proponen la fundamentación psicológica del aprendizaje estableciendo los principios fundamentales del concepto: qué aprender, quién aprende y qué propuestas de aprendizaje; el profesor J. Beltrán hace un minucioso estudio de los factores metacognitivos en el aprendizaje a través de un análisis de las estrategias; S. E. Orrú analiza las aportaciones de R. Feuerstein; J. López propone un estudio crítico del aprendizaje organizativo; N. Extremera refiere una moderna investigación acerca del valor de la inteligencia emocional en el aula; E. Sánchez Manzano plantea el importante concepto de la atención a la diversidad y la exigencia de un aprendizaje distinto en la escuela; A. La Cueva y F. Imbernón hacen un diseño práctico del aprendizaje por proyectos; C. Medrano propone una reflexión sobre la experiencia instruccional en el ámbito universitario; A. Moriña trata del aprendizaje colaborativo entre profesionales del apoyo y, finalmente, V. Santiuste insiste en el estudio del concepto de dificultades de aprendizaje, es decir, del síndrome de origen neurológico y psicológico que impide aprender a un sujeto dotado con capacidades normales a través de un estudio empírico acerca de la diferente capacidad de comprensión lingüística en sujetos afectados por el síndrome de dificultades de aprendizaje.

Las nuevas aportaciones sobre el aprendizaje que se proponen en este número monográfico son necesariamente limitadas y habrán de ser complementadas en sucesivas propuestas.

VÍCTOR SANTIUSTE BERMEJO
Universidad Complutense de Madrid

FUNDAMENTACIÓN PSICOLÓGICA DEL APRENDIZAJE

FRANCISCO MIRAS MARTÍNEZ (*)
FLORENCIO VICENTE CASTRO (**)
RAMONA RUBIO HERRERA (***)

RESUMEN. Este trabajo da a conocer las reflexiones que sus autores vienen desarrollando en determinados encuentros académicos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Más allá de las diferentes perspectivas, teorías, modelos y metodologías que se ofrecen en los diversos planteamientos del aprendizaje humano, los autores han considerado la necesidad de sistematizar los conceptos que fundamentan y generan todas esas perspectivas, aunándolas en su origen. En torno a la diversificación de métodos, estrategias y técnicas de aprendizaje como respuesta a una de las preguntas claves de «cómo aprender», los autores buscan el origen en dos actitudes y tareas fundamentales: a) aprender a procesar y estructurar información, y b) desarrollar actitudes de apertura a la interacción y retroalimentación. Por ello, junto a esa pregunta que consideran clave, y siguiendo el mismo procedimiento de respuesta, los autores elevan a la misma categoría otras tres preguntas prioritarias que dan sentido y orientan la anterior, reflexionando también a su vez sobre «por qué», «para qué» y «qué aprender». Las respuestas a estas cuatro preguntas forman una visión unificada del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se inician, y del que se diversifican los diferentes itinerarios aplicados.

ABSTRACT. This paper discloses the reflections that its authors have been developing in certain academic gatherings focusing on teaching-learning processes. Beyond the different viewpoints, theories, models and methods that are offered in various approaches to human learning, the authors have considered the need to systematise the concepts that provide the foundations for and generate all the different viewpoints, bringing them together at the source. By considering the diversification of the learning methods, strategies and techniques in response to one of the key questions on «how to learn», the authors are seeking the source in two essential attitudes and tasks: a) learning to process and structure information; and b) developing attitudes that are open to interaction and feedback. Because of this, alongside this key question, and following the same response procedure, the authors consider three more questions that have the same priority as the first one, aside from giving it a meaning and guidance –it is a matter of also reflecting on «why?», «what for?», and «what to learn». The answers to these four questions furnish a unified view of the teaching-learning process in which they commence and from which the various paths that are applied take off.

* Universidad de Almería.
** Universidad de Extremadura.
*** Universidad de Granada.

Fecha de entrada: 25-06-2003 Fecha de aceptación: 15-10-2003

El ser humano ha llegado a conseguir en su desarrollo objetivos inimaginables siglos atrás y, gracias a su capacidad ilimitada de aprendizaje, seguirá en otros siglos venideros conquistando metas que aún no tenemos diseñadas y que ni siquiera sospechamos. Tan interesante y útil como descubrir y explicar las bases neurofisiológicas del aprendizaje (Ellis y Young, 1988), lo es también, y decisivo para la orientación provechosa y humanamente rentable del aprendizaje, profundizar en los fundamentos psicológicos del mismo (Puente, 2003). Tan importante como tener a punto el soporte biológico y la maquinaria neurológica del aprendizaje, lo es también entender lo que el aprendizaje entraña para la propia persona humana y al servicio de ésta.

El ser humano, singular y colectivamente, se ha hecho consciente de que, aprendiendo, se cultiva a sí mismo, mejora las relaciones con la naturaleza y su entorno, los entiende mejor, adquiere nuevas habilidades y encuentra nuevos recursos para aceptar retos, desafiar dificultades y resolver problemas por los que históricamente transita; hasta llega a descubrir que sus muchos errores no le impiden aprender, acertando al hacer las cosas de otra manera.

No ha habido fase histórica en la que el colectivo humano no se haya interesado y esforzado por aprender, considerando ésta como una tarea apremiante. Desde esta perspectiva, el estudio del aprendizaje y sus logros nos llevaría a hacer un largo recorrido, comenzándolo desde cuando se atisban inicios de desarrollo humano gracias al aprendizaje; ahí está la historia de las culturas de los pueblos, del pensamiento y de la tecnología.

La Psicología, desde que comenzó a estructurarse como ciencia a finales del siglo XIX, tuvo el acierto de abordar el estudio del aprendizaje como su «tema estrella». En cualquier manual de Psicología del Aprendizaje, podríamos seguir su curso desde el aprendizaje considerado como un condicionamiento (teorías asociacionistas y conductuales) al aprendizaje valorado como construcción del conocimiento (teorías cognitivistas) y, sin abandonar esta perspectiva, el aprendizaje visto como resultado e interacción de mediaciones en contextos específicos (teorías instruccionales) aportando cada una de ellas peculiares métodos y estrategias para aprender, correspondientes a sus planteamientos teóricos.

Desde entonces, y en cada uno de esos planteamientos, la Psicología, en definitiva, tiene siempre como desafío desbrozar fundamentalmente 1) por qué y para qué el ser humano aprende y 2) qué tiene que aprender y cómo aprenderlo.

Esta orientación de la Psicología del Aprendizaje humano se vierte en Psicología de la Educación que abarca ambos aspectos: su aspecto educativo enraizado en la propia etimología del «educere» que confluye en el cauce del desarrollo humano (vertiente evolutiva), y su aspecto educativo enraizado en la propia etimología del «educare» que confluye en el cauce de los procesos de enseñanza-aprendizaje (vertiente instruccional).

POR QUÉ APRENDER

Aprendizaje, Inteligencia y Conocimiento

El ser humano aprende porque fundamentalmente es un ser cognoscente (Lonka, K.; Joran, E y Bryson, M.,1996; Miras, 2000). Los conatos del sujeto por responder activamente a su medio, intentando descubrir el significado que esa realidad le plantea y elaborando la respuesta que, por acertada, sea la más adaptada, han sido observados y expuestos en las teorías cognitivas en sus diversas formas.

Independientemente de las críticas que se le hagan concretamente al modelo piagetiano, sí hay que reconocerle el mérito en subrayar que la génesis del conocimiento está provocada por la interacción del sujeto con la realidad que debe afrontar. Si el sujeto se siente afectado por esa realidad, ésta le cuestiona y le obliga a plantearse qué hacer con ella. La realidad está ante él demandándole que la aprehenda para desarrollar los esquemas mentales que ésta requiere para entenderla y actuar en consecuencia.

Los sucesivos y frecuentes planteamientos que un sujeto debe hacerse sobre la realidad y ante la realidad que lo circunda van construyendo el conocimiento que éste tiene de ella. Conocimiento que no es un mero saber de las cosas externas, sino también, y más aún, un ejercicio continuo de troquelado del propio conocer, con cuya configuración interna el sujeto se enfrenta activamente a nuevas propuestas y a futuros planteamientos.

Los seres humanos, que nacen como los seres más inmaduros, indefensos y necesitados de apoyo y de protección, vienen a la vida con los patrones de conducta imprescindibles para sobrevivir unas horas; prácticamente, entre todos los reflejos que se le reconocen, el de succión es el único que realmente les sirve, los otros son vestigios ancestrales y testimonios de la buena salud del neonato; los seres humanos, al nacer, se apegan inmediatamente al ser adulto más próximo del que pueden obtener asistencia, a la vez que se encuentran dotados de una extraordinaria plasticidad que les hace estar potencialmente preparados para hacerle frente a cualesquiera circunstancias, «entendiendo» su medio, «aprendiendo» progresivamente las conductas que mejor resuelven sus relaciones con él y «dominando» paulatinamente su entorno con patrones de conducta muy elaborados, los mejores de toda la escala filogenética, que le hacen perpetuarse en la vida con mayor capacidad de autonomía que cualquiera de los otros seres vivientes con los que viene coexistiendo desde hace miles de años, sabiéndose adaptar a medios más variados y hostiles. Nos estamos refiriendo a su autonomía en resolución, en creatividad, en producción de bienes, de recursos y relaciones.

Mientras que en los demás seres vivos, sus repertorios de patrones de conducta son los mismos desde que sus especies se conocen, o están rígidamente determinados por ellos, o no hacen transmisión de los aprendizajes que sus patrones genéticos les permiten alcanzar, el sujeto humano avanza extraordinariamente, día a día, en el horizonte de entender, descubrir, manejar y potenciar cuantos secretos y recursos tiene la naturaleza.

Por esta capacidad de aprendizaje, el sujeto humano, hombre y mujer, «se sabe por antonomasia inteligente». Denominamos «inteligencia humana», superior a la de cualquier otro ser vivo de especie conocida, a la capacidad que tiene el sujeto humano de «entender el mundo» que le rodea, de «conocerlo hasta dominarlo» –aunque todavía le quede por «saber de él» más de lo que hasta ahora ha conseguido–, de «aportar bienes y recursos nuevos» hasta ese momento no descubiertos, «inventados» por él.

La Inteligencia, en consecuencia, es la acción por entender lo inteligible (inteligencia convergente) o la acción de crear múltiples formas inteligibles (inteligencia divergente).

La misma etimología del término «inteligencia» avala el concepto que venimos defendiendo. «Inteligente» es quien sabe «leer entre» señales diversas, el que sabe entreleer, el que sabe recoger de aquí y de allá (intelligere); quien sabe juntar, enlazar, «unir inter diversas lecturas» (intelligare), o hacer «una lectura» de «entre muchas lecturas»; el «inteligente» aprende la «lección» de la lectura de los sucesos que ofrece la vida. Conocer es un comportamiento inteligente, porque al conocimiento se accede por un proceso de entendimiento.

En la inteligencia está la «clave del conocimiento», la «clave del lenguaje» y, por ende, la «clave de la comunicación», porque la inteligencia en sí misma consiste en «llegar a entender» lo que uno quiere conocer; pero, el conocimiento busca un lenguaje en el que expresarse, y la comunicación apunta al entendimiento (Miras, 2000). El lenguaje no es usar palabras y claves sin significado, sino dominar el significado de las claves y de las palabras. El lenguaje es darle expresión significativa al conocimiento. El ser inteligente, cuando construye su conocimiento, construye el lenguaje en el que expresarlo y hacer inteligible ese conocimiento, que es el gran objetivo de la comunicación.

El ser humano, por ello, se constituye en un potencial de aprendizaje por dos principales motivos: Uno, porque, según venimos explicando, a diferencia de la especie animal, puede llegar a conocer cuanto aún le quede por conocer. La mente humana es tremendamente elástica, no es un depósito que se llene y se desborde al llegar al límite; cuando alcanza un conocimiento, adquiere un «plus», una nueva disponibilidad para el siguiente. Segundo, porque lo que a una persona le queda aún por conocer es un inmenso océano de realidades inteligibles; con lo cual, siempre podrá estar aprendiendo, construyendo y organizando su conocimiento.

No deberíamos decir «esta persona no puede llegar a conocer más», porque esto es irrelevante, no incita a buscar y descubrir; lo realmente correcto e interesante es preguntarse: qué trecho debemos recorrer ahora, de qué tiempo disponemos, qué ritmo nos imponemos, según el paso al que podemos caminar, para que aprendamos lo próximo que debemos aprender.

Lo importante está en descubrir la secuencia, el itinerario, el recorrido que una persona debe seguir para construir, paso a paso, trecho a trecho, día a día, su conocimiento. Porque lo que tiene que aprender hoy es lo próximo, no lo que todavía le está hoy distante. Lo distante hoy, será próximo mañana.

Como potencial de aprendizaje, la persona humana es capaz de conceptuar, de llenarse de experiencias, de aprender habilidades, valores, actitudes, hábitos.

La persona humana es un potencial frecuentemente desaprovechado o infra-aprovechado en sus múltiples habilidades, que pueden y deben desarrollarse para que uno se sienta más dueño de sí mismo y aborde tantas demandas y tan variados desafíos que le hace la compleja realidad social en la que vive a principios de este siglo.

Los límites, por tanto, no están tanto en su potencial de aprendizaje, que es ilimitado, cuanto en el ritmo, en el espacio, en el volumen, en el tiempo que requiere la construcción de su conocimiento. En definitiva, los comportamientos inteligentes son el resultado del desarrollo y de la coordinación de muchos procesos que han cursado adecuadamente.

El desarrollo de la inteligencia es, por ello, un largo proceso de afrontamiento de la realidad en la que estamos, para desvelarla, conocerla y dominarla, es decir, para saber qué debemos hacer para no sentirnos extraños ante ella, ni despedidos de ella; al contrario, esa realidad, por entenderla, la controlamos, la regulamos y la conducimos nosotros.

Una Realidad Intelectiva e Inteligible

El ser humano aprende a desentrañar toda su realidad circundante porque ésta es en sí misma intelectiva. Un hecho que resulta del todo innegable es que las personas están inmersas en una realidad determinada –situación, relaciones, contextos– que les reclama y deben saber interpretarla para desenvolverse en ella y actuar sobre ella, o a partir de ella, con efectividad.

Desde su concepción, el sujeto aboca a una Realidad, que es todo lo contrario de un Sueño o de una Fantasía. La realidad, de la que venimos hablando, es lo que pasa, lo que acontece, «lo-que-ahí-está». El hombre / mujer vive enfrentado a su realidad, «la-tiene-ahí-en-frente» y busca encontrarle significado y darle sentido. La realidad, por una parte, está frente a nosotros y, por otra, somos parte de ella. La realidad es poliédrica, estratificada y compleja; la mayoría de las perspectivas, o enfoques, sobre una realidad no son contradictorias sino complementarias, porque se fijan o atienden a otro aspecto, cara, vértice, plano o arista de esa realidad; por ello, la mayoría de estos enfoques habría que integrarlos para tener la visión completa de la realidad misma; los enfoques pueden ser diferentes, pero más que excluyentes deberían ser integradores.

El mundo que nos rodea, o la realidad en la que vivimos, cualquier realidad, por principio, es en sí misma «intelectiva»; si no, no es tal realidad, no existe. Luego toda realidad es intelectiva porque por sí misma, por ser tal realidad, envía una información, un mensaje y se propone a la mente desafiando a que alguien sea capaz de entenderla, es decir, que sea capaz de elaborar mentalmente una respuesta adaptativa a ese mensaje (mens-aje). Un ejemplo: el hecho de que la tierra se mueva alrededor del sol fue siempre un fenómeno «intelectivo» aunque contradiga lo evidente –el sol aparece por el este y desaparece por el oeste– y aunque hasta Galileo nadie hubiera descifrado ese mensaje de la naturaleza. A partir de Galileo este fenómeno se hace «inteligible» para muchos y, aunque otros aún lo consideren «ininteligible», no quiere decir que esto no sea una realidad. Los contemporáneos de Galileo, que escucharon sus explicaciones, le forzaron a desistir de su formulación. Éste aparentemente la retiró, aunque... «eppure si muove», «no obstante se mueve», dijo quedamente para sí, y esto es lo que posteriormente se demostró y prevaleció.

Si hay una realidad, dígase cualquier situación o acontecimiento, que necesita o pide ser entendida (intelectiva) –y debe ser entendida puesto que para ello emite sus señales– hay que elaborar una información que la haga «inteligible». Desde una realidad tan compleja, como a la que nos hemos referido en las relaciones planetarias, hasta la más elemental de una circunstancia cualquiera de nuestra vida, los «mens-ajes» se rigen por estos dos principios: principio de intelectividad, y principio de inteligibilidad.

En definitiva, cuanto existe, aunque nadie sepa que existe, es intelectivo y está ofreciéndose, esperando que haya quien lo entienda y lo haga inteligible a otros. Únicamente «lo que no es, no puede ser intelectivo».

Hasta ahora, parece que cuando el hombre «intuye» la existencia de algo, se termina demostrando, a lo largo de los años o de los siglos, que ese algo existía, y que en un tiempo posterior fue posible, lo que en otro tiempo anterior fue inimaginable, o sólo para pocos imaginable. El ser humano tiene «intuiciones inteligentes», es decir, recibe señales, a veces imperceptibles, que son más bien atisbos de que hay una realidad; las aprehende, «entiende» estas señales como indicadores de algo, se empeña en su búsqueda, y más tarde lo encuentra.

El hombre no crea, no saca algo de la nada, a lo sumo inventa (in-venire, que etimológicamente significa «encontrar»), «viene en algo» o «viene a algo» que ya estaba ahí, pero que no se conocía o no se hallaba. Entonces, llega alguien que ha establecido las necesarias conexiones, relaciones, pesquisas o intuiciones para hallarlo, o que buscaba otras cosas, y se lo ha encontrado. A renglón seguido de encontrarlo, éste lo «in-venta» para los demás, lo patenta y hace inventario de su conocimiento.

Luego las cosas de la naturaleza no existen porque el ser humano originariamente las crea, sino porque éste intuye que algo creado, que ya es realidad, él puede «encontrarlo», y al encontrarlo «conocerlo», y al conocerlo «fabricarlo», y al fabricarlo «exponerlo y hacerlo inteligible» para que otro ser humano lo aprehenda. La realidad, por tanto, intelectiva aun cuando todavía no sea conocida, cuando alguien la encuentra, y la llega a conocer, la hace «inteligible» para que sea conocida. Cada uno, posteriormente, la conocerá cuando la aprehenda, la fabrique, la configure, le dé nuevas formas y la re-cree para sí mismo. El ser humano no es creador, en el sentido que venimos diciendo, pero es creativo al construir su conocimiento, dándole forma a realidades preexistentes, que antes no estaban configuradas de ese modo.

PARA QUÉ APRENDER

Una Mediación para aprender

El hombre/mujer nace y se hace y es tan peculiar su «hacerse» que, gracias a su capacidad de aprendizaje, es el único espécimen conocido que está, desde su inicial «filum», en un continuo «in fieri». El desarrollo humano no se va construyendo únicamente con los determinantes genéticos que lo sustentan sino también con los acontecimientos biográficos que actúan sobre ellos y los sobredimensionan. Si un hombre y una mujer, una vez nacidos, ellos solos se hacen, ¿para qué la sociedad va a intentar instruirlos?; ¿por qué no dejamos que por sí solos aprendan y a sí mismos solos se hagan?; pero, si cuando «se van haciendo», necesitan o buscan apoyos, ¿cómo no dárselos? Por otra parte, porque el hombre/mujer no es un «ser-solo», ni le va «vivir-solo» ni «estar-solo», ¿cómo no socializar a este hombre-mujer que está necesitado de vivir en sociedad?; ¿cómo no transmitirle los aprendizajes que la sociedad ya tiene adquiridos?; en definitiva, ¿cómo no ayudarles a aprender?

Luego, le ayudamos a nacer y le debemos ayudar a «hacerse». Si una vez nacido, no le pudiéramos ayudar a «hacerse»..., ¿para qué intentar educarlo? El esfuerzo por educar parte precisamente del convencimiento de que el hombre es, y va siendo, lo que por él hacemos, y vamos haciendo, para ayudarle a que a sí mismo se haga; y no del supuesto de que lo que es, lo es por ser así, y será lo que tenga que ser, independientemente de cualquier acción que sobre él se ejerza. Lo «educamos» porque sabemos que podemos ayudarle a que a sí mismo se construya (Feuerstein, 1986; Funes, 2003).

La finalidad evolutiva del aprendizaje es palmaria e indiscutible y el interés del psicólogo del aprendizaje por el desarrollo humano y la educación es manifiesto. En consecuencia, la actividad de aprendizaje, cuando se quiere que ésta sea educativa, debe responder a un proyecto.

Un Proyecto Mediador

Un proyecto educativo tiene que estar pensado desde lo que la persona humana es, y debe elaborarse con vocación de globalización; es decir, que no sea patrimonio cultural de ninguna ideología, de ninguna confesionalidad, de ninguna tendencia; que no sea la imposición de una cultura sobre otra. Educar no es manipular a un sujeto para someterlo a los moldes caprichosos del momento. Y en todo caso, la educación nunca debe intentar manipularlo sino ofrecerle las mejores herramientas, procedimientos y estrategias, para que cada hombre-mujer se haga a sí mismo como quiera ser, porque no hay duda que cada uno quiere ser lo mejor de sí mismo. Si a veces no lo logra, es porque se le ha entorpecido o se le ha desorientado con vaivenes de múltiples procedencias.

Un proyecto educativo debe estar dirigido a potenciar a hombres y mujeres por lo que en sí mismos son y por lo que de ellos puede esperarse, lejos de pretender o intentar someterlos o disminuirlos. La Psicología de la Educación debe prestar este servicio y responder a este reto, buscando la objetividad, desde la imparcialidad de la ciencia, que sólo pretende hacer planteamientos radicalmente humanos, que estén en la base de las variadas concreciones culturales que desde ellos puedan proponerse.

Un *Proyecto de Educación Integral e Intercultural,* por tanto, debe elaborarse sobre los principales procesos por cuyos ejes discurre el desarrollo humano; sobre los ejes centrales que son como las vértebras «atlas» y «axis» de la columna dorsal educativa, que sostienen la cabeza, autónoma y libre, del hombre erguido, del hombre educado.

Ejes Centrales de la Pluridimensionalidad Humana

1.ª Dimensión: La Formación / Construcción de un Hombre Sabio («*Homo Sapiens*»), conocedor de sí mismo y de su mundo: aprender a conocerse y a comprenderse; adquirir mayor conciencia de sí mismo como individuo y como miembro de una colectividad organizada que posee un hábitat y una cultura en unas coordenadas geosociotemporales.

2.ª Dimensión: La Formación / Construcción de un Hombre Social y Comunicativo («*Homo Loquens*»): aprender a comunicar lo que ve, sabe, entiende y siente; e igualmente a comunicarse, a relacionarse, a convivir e interactuar con sus congéneres, a participar en actividades de grupo, a reunirse y asociarse, a intercambiar ideas, sentimientos y enseres, a llegar a acuerdos, establecer pactos, cumplir palabras y promesas, observar las normas de ciudadanía y vecindad.

3.ª Dimensión: La Formación / Construcción de un Hombre Artesano, laborioso y técnico («*Homo Fáber*»): aprender un trabajo, uno o varios oficios, una actividad profesional entre la gama de profesiones que en su medio se ofertan, a tener iniciativa, a tomar decisiones, a ser emprendedor, a prestar su colaboración y servicio, a ocupar parte de su tiempo en actividades de elaboración, transformación y reciclaje de conocimientos y de materiales, a gestionar por sí mismo sus intereses y propuestas, a conocer la tecnología elemental de los instrumentos que a diario usa, a conocer y utilizar las herramientas de trabajo físico o intelectual del que es o vaya a ser su campo profesional.

4.ª Dimensión: La Formación / Construcción de un Hombre Lúdico, imaginativo y festivo («*Homo Ludens*»): aprender a disfrutar, a buscar, a saborear y contentarse con los bienes que le ofrece la naturaleza, la convivencia, la cultura y el ingenio humano; aprender a recrearse en ellos, a gozarlos y poseerlos como patrimonio compartido. La mayoría de estos bienes son dones que se ofrecen, ellos mismos, gratuitamente: el mar, el campo, la montaña, el sol, la lluvia, el viento, la familia, la amistad, las propias creencias, los propios centros de interés, la vocación ciudadana, la tertulia y el paseo, los deportes y las artes, las excursiones y los viajes. Es decir, aprender a disfrutar con lo que uno es y como uno es, con lo que uno tiene y a lo que uno aspira, con quienes uno vive y donde uno está.

Valores Matriciales de la Plurireferencialidad Humana

Hay unos valores que son ocasionales y pasajeros, atribuidos a cosas y comportamientos a los que le damos valor porque

nos son útiles y «rompen nuestra indiferencia» (Marín, 1976); circunstancialmente son para nosotros objeto de interés, de atracción y de aprecio. Tienen, por tanto, un valor relativo, dependiendo de qué persona, qué sociedad, qué grupo, qué cultura y en qué época o tiempo se le atribuya un determinado valor.

Hay otros valores que son frontales o matriciales, por tanto estables, y son los que forman realmente un cuerpo axiológico y deben insertarse en la enseñanza para orientar la formación y construcción del hombre/mujer al que hay que educar:

1.º *La Vida como Primer Valor.* Aprender a amar la vida, todo lo que vive y nos ayuda a vivir; la vida del hombre/mujer, la propia y la ajena; la vida del hombre/mujer, desde su inicio hasta su final. Aprender a favorecer y cuidar todo lo que acoja la vida, la sustente, la defienda y la recupere. Aprender a defender la vida contra todo atentado, cualquiera que sea la circunstancia, en cualquier tramo de su evolución; proclamar la vida como el primer valor, porque a quienes les quitan la vida... ¿qué más les da que la sociedad siga observando, defendiendo, reclamando y gritando por todos los demás valores, cualesquiera que fueren, si ellos ya no los pueden reclamar ni disfrutar porque les han arrebatado el primero de ellos, su vida, en la que todo otro valor, al fin y al cabo, se origina y se fundamenta?

2.º *La Dignidad Personal y Colectiva.* Aprender a sentirse bueno y libre, responsable y auténtico, a estar como se es, sin ofrecer sucedáneos de uno mismo: el que uno es y como uno es. Aprender a ser sujeto de derechos y de deberes, merecedor de honra, honor y libertad; al menos, a sentirse ileso en su honradez, honorabilidad y libertad. Aprender a defender la libertad como reducto último de la propia dignidad. Aprender a autoestimarse en una correcta autopercepción o autoconcepto, que brota de un crítico, perspicaz y evaluado autoconocimiento. Esta dignidad, reclamada para uno mismo, es una actitud cínica y pretenciosa si uno no la pide y la presta a cualquier persona humana, individual o colectivamente, de cualquier humana condición.

3.º *El Respeto Mutuo* que potencie *la Tolerancia.* Aprender a guardarse el uno al otro el honor debido, a mirarse con humanidad, a tenerse en consideración... hasta el punto de que si no se pueden integrar ni aceptar los planteamientos del otro en los propios planteamientos, al menos se soporten como personas. Aprender a soportar las irremediables contrariedades y frustraciones que la convivencia provoca; los hechos que una mayoría crea que pueden acontecer de una manera, mientras otras minorías estiman lo contrario; soportar aun el mismo mal cuya erradicación requiera medidas violentas que perjudiquen a otros inocentes.

4.º *El Entendimiento y Afecto Mutuos* –al menos el Reconocimiento Mutuo– que potencien *la Solidaridad.* Aprender a considerar las razones, argumentos y puntos de vista de los demás; aprender a ponerse de acuerdo; aprender a flexibilizar las propias posiciones sin perder por ello la coherencia personal según el adagio latino «fortiter in re, suaviter in modo»; aprender a hacerse cargo de las razones y de la situación del otro hasta perder uno su inicial dureza y frialdad y compenetrarse y hacer con esa persona o ese grupo causa común en las demandas razonables, más aún si son extremas o urgentes, que en esto consiste la solidaridad en sus múltiples manifestaciones.

5.º *La Prestación de un Servicio Completo y Competente.* Cualquier trabajo es un servicio si se hace para otro, o porque se lo demandan o porque se le ofrece. Si el trabajo va a ser para otro, se debe pensar en que le guste, le sea útil, que sea

de su interés o le sea provechoso. El que trabaja, lo debe hacer con responsabilidad, valorando una doble actitud:

- Aprender a consumar la obra que se comienza, a llevarla a término, a acabarla sin dejar inconclusa alguna de sus partes necesarias o concertadas. Aprender actitudes de disponibilidad total al trabajo al que uno se ha consagrado para no hurtarle la dedicación, empeño y horario con el que uno esté comprometido, dentro de una reglamentación temporal necesaria y justa, por razones obvias, cuando este trabajo sea de asalariado.
- Aprender a realizar un trabajo bien preparado, bien diseñado, bien elaborado, bien terminado. Acostumbrarse a contrastar los propios trabajos con los de otros similares para aprender a incorporar nuevas ideas, nuevas técnicas, mejorar lo hecho en anteriores ocasiones y corregir lo que formal, material o técnicamente ha quedado obsoleto. Aprender, al menos, a entregar un trabajo tal y como uno lo ofertó o a uno se lo pidieron.

6.º *La Búsqueda del Bienestar / de la Felicidad de los Circundantes.* Aprender a valorar las personas con las que uno está y convive, descubriendo lo que en ellas hay de positivo y de bueno; aprender a estimar lo que ellas son y ofrecen: su conversación, su trato, su compañía, estableciendo una corriente de simpatía hacia su persona; más aún, aprender a querer, a amar, que, en definitiva, es entregarse generosamente a otro para hacerlo feliz, aportándole cariño y quitándole o amortiguando sus sufrimientos.

7.º *La Búsqueda del Propio Bienestar / de la Propia Felicidad como Valor Meta.* Sin utopías engañosas ni reclamos fáciles y superficiales de publicidad y propaganda, se es feliz aprendiendo a vivir en coherencia con las propias referencias si éstas son suficientes al entramado complejo de la propia vida. Aprender a vivir complacido con los dones que cada uno ha conseguido o tiene puestos en sus manos. Aprender a vivir con esperanza de conseguir las expectativas que cada uno razonablemente se ha forjado. Aprender a encontrar apoyos que reduzcan las frustraciones cotidianas y las irremediables contrariedades. Difícilmente, sin embargo, una persona puede sentirse feliz, y serlo realmente, si no recibe de otra persona cuidados, afecto y amor; y difícilmente recibirá estos afectos quien, a su vez, no los dé o no aprenda a tener actitudes de reciprocidad.

Qué aprender

El término *aprender* etimológicamente procede de la palabra latina «apprehendere», que significa coger, asir, captar, abarcar algo en su totalidad. Los aprendizajes son, sobre todo, adquisiciones de pautas. El diccionario de la lengua entiende por «pauta», «la guía o regla que se emplea para hacer bien una cosa». Ampliando este concepto desde una consideración psicológica, podemos decir que una «pauta» es un principio o regla de interpretación de una realidad –esquema mental– o un principio o reglas de acción o de habilidad para intervenir sobre esa realidad, objeto, suceso o situación. Por ser el aprendizaje «adquisición», entendemos que esas pautas no se tenían anteriormente y que se ha producido, por tanto, un cambio en la conducta de un sujeto; un cambio estable, no casual; un cambio no predeterminado, sino obtenido por la experiencia.

Denominamos *aprendizaje educativo* al proceso de incorporar, en el propio patrón o en el propio repertorio de pautas adaptativas, conocimientos, habilidades,

experiencias, valores, hábitos, actitudes..., con métodos, recursos y estrategias que también sean educativos, es decir, que pretendan el desarrollo personal y social del sujeto, así como su formación científico-técnica.

Desde esta perspectiva, entendemos que cualquier aprendizaje no es siempre educativo, ni por su objeto ni por su método. El criterio que lo identifica como aprendizaje educativo será la contribución que preste al desarrollo personal y social del sujeto y a su formación científico-técnica; si no, será, a lo sumo, un aprendizaje educativamente neutro; si, por el contrario, atentara contra el desarrollo humano o dañara algunos de sus objetivos, será un aprendizaje totalmente deseducativo.

Un correcto diseño de enseñanza-aprendizaje, si éste quiere ser docente, debe tener en cuenta principalmente a las personas a las que se dirige esa enseñanza, que son, en definitiva, los *destinatarios* del aprendizaje educativo, y los contenidos formativos de los *currículos y programas* que especifican lo que el alumnado va a aprender y el profesorado va a enseñar.

El Sujeto que Aprende

En nuestra sociedad se están produciendo muchas quejas sobre lo que los alumnos aprenden o dejan de aprender en el currículum docente; si se les asfixia de contenidos o ignoran cosas elementales de nuestra cultura; si se les plantean de forma sesgada por intereses partidistas o regionales o de modo objetivo y completo. *¡«Qué aprender»!* éste es un debate aún no resuelto o, para muchos, parcialmente resuelto. Algunos creen que los alumnos deben aprender lo que a ellos se les ocurre enseñar, pero, más bien, ellos deberían enseñar lo que los alumnos necesitan aprender, o mejor, lo que los alumnos *pueden, deben y quieren aprender*, entiéndase por «querer» lo que les interesa aprender.

Lo que un sujeto *«puede»* aprender está muy vinculado a la capacidad del propio sujeto, a su disponibilidad aptitudinal, a sus competencias adquiridas o aprendizajes previos en esa materia, y en ese momento; a su estado, a su situación o etapa de su vida; a la activación de sus procesos cognitivos básicos, a sus estilos cognitivos y a sus estilos de aprendizaje.

Lo que un sujeto *«debe»* aprender está vinculado principalmente a lo que el sujeto ha de aprender porque «lo necesita». Esta necesidad puede ser interna o externa; la necesidad interna viene exigida por el propio desarrollo del sujeto o por condiciones de su supervivencia, adaptación psicofísica o de bienestar; la necesidad externa viene dada por las demandas sociales, por la integración al cuerpo social, por cualesquiera otros aspectos socioculturales, laborales u ocupacionales, o por el mero ajuste a requisitos ocasionales, a veces excesivamente burocráticos o veleidosos. Estas necesidades, internas o externas, pueden ser más o menos apremiantes. Por supuesto, el sujeto necesita aprender aquello que más le urge y se le ofrece como más imprescindible.

Lo que un sujeto *«quiere» o le interesa* aprender está vinculado a sus «motivaciones»; y las motivaciones a sus «intereses», a sus «filias», a sus «afectos», a sus «percepciones».

Propuestas de Aprendizaje

En principio, no es coherente que a un sujeto se le proponga aprender lo que no puede aprender, a no ser que, excepcionalmente, tenga necesidad apremiante de aprender algo para lo que no está capacitado o disponible; ordinariamente, a

los aprendizajes se accede secuencialmente y con las mediaciones necesarias que lo llevan de un aprendizaje a otro hasta llegar al aprendizaje cualificado para esa necesidad, circunstancia, demanda o situación. Como criterio orientador de una acción educativa, al sujeto hay que proponerle, como deber, tareas que puede y necesita aprender.

La *objetividad* de la propuesta está vinculada a la naturaleza del propio contenido de aprendizaje, que debe exponerse tal cual es o acontece. Lo que no se puede, ordinariamente, es abordar de inmediato el contenido de aprendizaje en toda su totalidad e integridad. En un contenido de aprendizaje el alumno se va adentrando poco a poco, profundizando cada vez más en él, adentrándose en espiral en torno a él, en la medida que va teniendo disponibilidad para entenderlo y va necesitando ese nivel de conocimiento para su formación. Por ello es muy útil que el diseñador de un aprendizaje tenga prevista la *intensión y la extensión* de un contenido que se propone al conocimiento de un sujeto, para que teniendo en cuenta las peculiaridades personales de éste y la estructura interna de la materia de conocimiento, vaya proporcionando equilibradamente qué aspecto del contenido interesa aprender. Ordinariamente, cuando se avanza en extensión, el sujeto gana en erudición, cuando se avanza en intensión, el sujeto gana en especialización. El adagio latino «non multa, sed multum» o su equivalente castellano «el que mucho abarca, poco aprieta» invitan a profundizar y especializarse en un tema; no obstante, dependerá del nivel de enseñanza y de las necesidades inmediatas del sujeto. Como diremos más adelante, el profesor que en una materia de conocimiento sabe combinar bien intensión-extensión en sus propuestas de aprendizaje, puede solucionar con acierto la atención a grupos numerosos de alumnos y las situaciones de alumnos con necesidades especiales.

Hoy los estudiosos del aprendizaje instruccional son partidarios de hacer propuestas concretas muy diversas cuyas iniciativas tan variadas, expuestas en bibliografías extensas (citas) cuya revisión alargaría excesivamente este trabajo, intentaremos resumir en dos grandes bloques, en torno a los principales aprendizajes educativos, que tienen por objeto cómo adquirir habilidades; conocimientos y experiencias; valores, hábitos y actitudes:

Propuestas para desarrollar habilidades básicas e instrumentales

Las *habilidades*, demostradas por el «saber hacer» algo o «saber lo que hay que hacer para...», comprendidos los conocimientos procedimentales, indican la capacidad de ejecutar una actividad física o mental, en alguno de los ámbitos de la realidad, con facilidad, destreza, agilidad, acierto, eficacia, eficiencia y éxito, como resultado de una competencia innata o adquirida en algún aspecto de la realidad misma.

Hoy son muchos los que sugieren que en Psicología de la Educación, en su vertiente instruccional, se aborden las habilidades concretas, orientando cómo éstas debieran trabajarse en la escuela, entre otras y principalmente: las habilidades lectoras; las habilidades comunicativas; las habilidades cognitivas; las habilidades somático-motrices; las habilidades manuales; las habilidades convivenciales, que van más allá de las meras habilidades sociales. Este conjunto de habilidades constituyen el grupo de las habilidades básicas e instrumentales, en las que toda persona que ha recibido enseñanza escolar debiera haber practicado o haberse entrenado.

En la abundante bibliografía que hoy se está publicando sobre unas y otras (García, 1995; González-Pérez, 2002; Sánchez, 1997), podríamos detectar siete

ejes centrales de aprendizaje que las orientan desde la etapa bebé hasta la pubertad, cuya finalidad está en adquirir y desarrollar los aprendizajes básicos e instrumentales.

Cada eje tiene una secuencia de contenidos de aprendizaje que van desde lo más simple a lo más complejo del eje que un púber puede conseguir, desde la experiencia más inmediata hasta la más mediata, desde la más natural hasta la más formal, en la medida que el niño/a crece en años y alcanza progresivamente mayor madurez. El niño/a progresa en cada uno de los siete ejes por núcleos de aprendizajes que va experimentando gradualmente, es decir, por espirales de experiencia, como sugeriremos más adelante.

1.º Habilidades en torno al *Eje del Habla* para aprender a expresarse. Se inicia con la estimulación vocal hasta el discurso verbal de léxico fácil, preciso, ajustado, abundante, sintácticamente bien construido en la lengua materna. El niño/a se inicia también en la comprensión y expresión plurilingüe. Se le ejercita en el canto y en hablar de lo que piensa, siente, hace, ve, oye y lee.

2.º Habilidades en torno al *Eje de la Lectura* para aprender a descifrar un lenguaje de señales, un lenguaje codificado. Se inicia con la estimulación de la búsqueda y reconocimiento de objetos aportados por todas las vías sensoriales, hasta el entrenamiento en captar mensajes de señales diversas y de textos escritos de dificultad gradual; gustar la lectura de relatos diversos; descifrar formularios, códigos, tablas, gráficos, planos, esquemas de montaje de artilugios y aparatos, partituras y audiciones musicales; reconocer y diferenciar objetos por los elementos sensoriales que se ofrecen a la vista, oído, tacto, gusto y olfato.

3.º Habilidades en torno al *Eje de la Escritura* para aprender a escribir, objetivo que no se consigue hasta que no se aprende a redactar. Se inicia con los juegos de «manos en la masa», garabateo, giros y trazos gráficos hasta la redacción en diferentes estilos narrativos y géneros literarios de lo que alumno/a piensa, siente, hace, ve, oye y lee. El uso correcto de las herramientas gráficas y pictográficas, y la informática como instrumento de exposición y presentación de documentos y trabajos escritos.

4.º Habilidades en torno al *Eje del «Cálculo»*. Se inicia provocando la experiencia de objetos, hechos y acontecimientos que anuncian la ocurrencia de otros objetos, hechos y acontecimientos, descubriendo la causalidad y secuencialidad de las cosas, hasta el conocimiento y uso de reglas, fórmulas y procedimientos que agilizan y simplifican los procesos y operaciones complejas, realizados con los circuitos propios de cada información y los cálculos matemáticos de las operaciones básicas; manejar herramientas y paquetes informáticos de cálculo matemático y estadístico y adquirir conocimientos y hábitos de «previsión de gestión».

5.º Habilidades en torno al *Eje de Control del Movimiento Físico y Corporal* para adquirir destrezas motrices. Se inicia con las primeras ayudas y apoyos en las pequeñas «acrobacias infantiles» del cuerpo: movimientos de cabeza y ojos, reptación, balanceo, gateo, alzamiento, sostenimiento, pedestrismo, etc... hasta el conocimiento de estrategias y ejercicios para conseguir con la máxima eficacia, seguridad y ahorro la coordinación y equilibrio de los movimientos globales y segmentarios de todo el cuerpo en sus diferentes posiciones estáticas y dinámicas; entrenamiento en deportes variados, el salto artístico y la danza.

6.º Habilidades en torno al *Eje de Control Manual*. Se inicia con la estimulación del tacto, prensión, captura y uso de la mano para instrumentalizar, manejar, adornar, desguazar y montar objetos,

hasta conseguir la mano artesana que domine, al menos elementalmente, la madera, el hierro, la arcilla, la piedra, la escayola, el papel, algún o algunos instrumentos musicales, las herramientas caseras y las instalaciones domésticas básicas.

7.º Habilidades en torno al *Eje de Aprendizaje de Valores, Emotividad, Temperamento y Afectos* que configuren un cuadro de actitudes y hábitos personales y sociales. Se inicia en las conductas de apego, descubrimiento, sorpresa, relación, admiración y juego hasta la formación de una persona pensante, reflexiva, interesada en adquirir conocimientos, activa, trabajadora, competente, convivencial, participativa, referente, amistosa, lúdica, festiva, divertida y disfrutante. Se adquieren hábitos que podríamos clasificar en tres grandes categorías: 1.ª Hábitos de Cuidado e Higiene Corporal: a) Alimentación; b) Aseo; c) Ejercicio Físico. 2.ª Hábitos de Cuidado e Higiene Mental: a) Mantenerse Informado; b) Evaluar la Información recibida; c) Formarse Opinión y Difundirla. 3.ª Hábitos de Comunicación, Convivencia y Participación Doméstica y Ciudadana.

Propuestas para conectar con la cultura básica y extensa

Los *Conocimientos* constituyen ordinariamente el conjunto de «saberes» del sujeto. El conocimiento es el resultado de la aprehensión o captación intelectual de unas realidades propuestas, presenciadas o comunicadas, con los elementos conceptuales, descriptivos o explicativos, que las caracterizan. No se circunscribe sólo a las áreas clásicas ni curriculares del conocimiento, pues el campo de conocimiento y experiencia del sujeto puede ser reducido o amplísimo según las aspiraciones, expectativas y los contextos de cada sujeto (Weil, 2003).

Vamos a hacer una referencia breve o una ligera sugerencia de áreas curriculares que son propuestas en nuestra cultura.

Área de las Humanidades

En esta área de conocimiento, se estima conveniente iniciar a los alumnos:

- En el Estudio de las Fuentes, Raíces y Formación de nuestra Lengua, Pensamiento y Cultura: la Cultura Clásica (Grecia y Roma); la Cultura Judeo-Cristiana; la Cultura Islámica; La Formación de los Estados de Europa; La Formación de España y sus Pueblos; la Lengua Española; las Lenguas de los Pueblos de España; Conocimiento opcional de una de las Lenguas de las Regiones que tienen otra Lengua además de la Lengua de la Nación Española y de las Naciones Hispanas; Conocimiento opcional de dos Lenguas de los Estados de Europa; Introducción a las Ciencias del Pensamiento conociendo las tendencias filosóficas y literarias desde el mundo clásico al de nuestros contemporáneos.
- En el Estudio de las Artes: Arquitectura y Urbanismo; Escultura y Relieve; Pintura, Dibujo y Grabado; Decoración; Música y Danza; Cinematografía, Televisión y Teatro; conociendo sus obras más representativas en el Mundo Hispano (España y América) y en Europa.
- En el Estudio de las Ciencias del Hombre, de su Desarrollo y su Educación: Los Grandes Ciclos de la Historia Humana; Introducción a la Antropología, la Sociología, la Psicología y las Ciencias de la Educación.

Área de las Ciencias

En esta área de conocimiento, se estima conveniente iniciar a los alumnos:

- En el Estudio de las Ciencias de la Vida y de la Salud: las grandes ramas de la Biología; Botánica; Zoología; Genética; Reproducción y Desarrollo; Anatomía y Fisiología Humanas; las principales Especialidades de la Medicina; las Bases para la búsqueda, mantenimiento y recuperación de la Salud Física y Mental.
- En el estudio de las Ciencias Físico-Químicas y Matemáticas.
- En el Estudio de las Ciencias del Universo y de la Tierra (Formación, Paisaje y Hábitat): Las Grandes Ramas de la Astronomía. Los Estudios Geológicos y Geográficos, destacando la Formación y Representación de las Tierras y las Principales Distribuciones de sus Aguas, de sus Regiones Naturales, de la Población y sus Territorios. El cuidado de la Tierra: la Explotación Agrícola, Ecología y Medio-Ambiente. Viajar por la Tierra: grandes viajes y descubrimientos terrestres, marítimos y fluviales; asentamientos y colonizaciones. Turismo (visitar y disfrutar la tierra y lo que el hombre ha hecho de ella y con ella).
- En el Estudio de las Ciencias Técnicas y de la Ingeniería: Principales Ramas de la Ingeniería y la Tecnología. Introducción a la Historia de los Avances Tecnológicos y de las herramientas empleadas por el Hombre para su Progreso: materiales, máquinas, motores y herramientas; imagen, sonido y telecomunicación (prensa, radio, tv); la Informática. Historia del Ingenio y de la Inventiva Humana.

Área de Estudios de Fomento y Progreso de la Sociedad en Servicios, Convivencia y Relaciones

En esta área de conocimiento, se estima conveniente iniciar a los alumnos:

- En el Estudio de las Ciencias Económicas, Trabajo, Industria, Empresa y Comercio: Panorámica General de las Familias Profesionales basadas en la pluridimensionalidad, diversificación y especialización de la Actividad Humana y de los Servicios que los Hombres/Mujeres pueden prestarse. Introducción a las Grandes Ramas de la Industria, la Empresa, la Economía, el Comercio y el Transporte.
- En el Estudio de las Ciencias Jurídicas, Políticas, Administrativas y de Servicios Ciudadanos y Sociales.
- En el Estudio de las Principales Ramas del Derecho, Legislación y Justicia. Teorías, Instituciones, Formaciones y Opciones Políticas. Introducción a las Grandes Ramas de la Administración, Servicios y Asociaciones.

CÓMO APRENDER

Es este un apartado de más compleja referencia porque sobreabunda el número de métodos, estrategias y técnicas de aprendizaje (Alonso, 1997; Beltrán, 1993; García Madruga, 1990; Gredler, 1997; Pozo, 1989) y se multiplica cuando descendemos a contextos en los que se puede aprender, principalmente el escolar (Barca, 1994; Entwistle, 1988; Hidalgo, 1995; Rivas, 2003; Santiuste y Beltrán, 1998)), con la extensión de materias y áreas de conocimiento que pueden abordarse con un tratamiento específico.

Las estrategias se atienen a un método y constituyen, por su propio concepto etimológico, el procedimiento que responde a la habilidad de tomar la posición adecuada, en un contexto determinado, y de usar en el momento oportuno las piezas necesarias para realizar con éxito una operación. La estrategia no es cualquier artificio que uno copia literalmente; requiere habilidad en quien lo emplea, sentido de la oportunidad y valoración del contexto.

En un sentido amplio, definimos las estrategias como mecanismos que un sujeto pone en funcionamiento para conseguir con éxito su propósito; las puede emplear espontánea o deliberadamente. Las estrategias espontáneas son frecuentes en los niños más pequeños cuando utilizan un suceso, percibido como útil, para conseguir su deseo. Las estrategias deliberadas corresponden siempre a categorías «meta» o «metaestrategias», empleadas conscientemente como necesarias, útiles o de ensayo para conseguir un determinado propósito.

En principio, podemos adelantar que la Organización es la madre de todas las estrategias y la Dispersión es la anti-estrategia por naturaleza, únicamente válida en ciertas tácticas para quienes pretenden huir, esconderse, sorprender o desorientar, y aún ésta, en este caso, para ser eficiente tiene que estar organizada. Piaget señaló dos instintos básicos de los organismos vivos: la adaptación y la organización. Así también en el ser humano ordenar u organizar es una de sus tendencias naturales. Cuando el hombre accede a algo, una de sus primeras tareas consiste en ordenar aquello para sentirse bien consigo mismo y en relación con el nuevo lugar, espacio o situación, que ocupa. La estrategia fundamental, pues, consiste en emplear la concentración, organización y distribución ordenada de todos los recursos y materiales que se necesitan para realizar eficientemente y con éxito una operación.

Aprender, por tanto, a ordenarse y ordenar su propio medio, los útiles que se emplean, el tiempo del que disponemos, los conocimientos que adquirimos, las informaciones que nos llegan, las relaciones que establecemos y otras tantas cosas, es un buen objetivo de un programa de acción educativa, que debe iniciarse desde la más tierna infancia.

No es nuestro propósito en este trabajo categorizar toda la metodología instruccional porque suele ser muy diversa. Preferimos recoger todo el espectro metodológico en dos soportes básicos, en los que de una u otra forma toda metodología instruccional quiere asentarse: aprender a procesar y estructurar información en una actitud de interacción y retroalimentación.

Aprender a Procesar y Estructurar Información

Toda realidad, a la que tanta referencia hicimos al principio de este trabajo se ofrece en bloques de información, preñados de elementos aislados o relacionados, ostensibles u ocultos, nítidos o confusos, diferenciados o enmarañados, agrupados o mezclados, claros u obscurecidos, fáciles o embrollados, que agilizan o lentifican, ayudan o entorpecen su análisis para poder aprehenderla.

En el marco de las teorías cognitivistas instruccionales que plantean «el modelo computacional», se aborda de uno u otro modo el procesamiento de la información, al que nosotros atribuimos gran relieve en la construcción del conocimiento, sobre todo en el aprendizaje de materias de conocimiento complejas (Miras y otros, 1998).

Hoy se recibe gran cantidad de información, pero de muy diversa calidad: óptima y especializada, unas veces;

mediocre, vaga e imprecisa, irrelevante y distractora, otras tantas; vana, superflua y deformativa, más veces de lo que se debe esperar. La realidad en la que vivimos es cada vez más compleja; hemos de atender cosas muy diversas y nos sobrecargamos de información. Además, muchas de las informaciones que recibimos las buscamos nosotros mismos por ser objeto de nuestras responsabilidades y de nuestro interés personal. Otras informaciones no han sido buscadas sino encontradas, ofrecidas, y hasta impuestas. Desbordados hoy día por este caudal informativo, accesible por tantos y tan variados medios, es importante aprender a seleccionarlo: seleccionar la información que nos dan; seleccionar la información que buscamos; seleccionar la información que queremos crear; seleccionar la información que la realidad nos impone, si ésta podemos elegirla o podemos transformarla.

Hacer esta selección requiere en el que enseña y en el que aprende entrenamiento para valorar la información por su calidad e interés personal o profesional; clasificar la información por su relevancia, por su actualidad, por su poder de transferencia para otras informaciones y aprendizajes; vehicular la información, darle curso para que no se agolpe ni haya embotellamientos, encontrarle canales, conductos, corredores, tránsitos, pasillos, vías de bifurcación para que circule y tenga salida hacia el aprendizaje que se pretende.

Desde Ausubel, que lo expresa explícitamente, hasta los más recientes metodólogos instruccionalistas, que resaltan unos u otros de los procesos cognitivos básicos, en todos básicamente subyace el modelo computacional del procesamiento de la información. Unos hacen más hincapié en los procesos input, otros en los procesos operacionales mediacionales, y otros, más cercanos a valorar los resultados del aprendizaje, los procesos output.

- Los Procesos de Recepción (Procesos Input) están mediatizados por los Contextos de elaboración de la Información. La información para que cumpla sus objetivos debe tener las características de presencia, diferenciación, intensidad y duración suficientes para que pueda ser recibida por el destinatario. En este proceso «input» o de recepción adquieren notable relevancia las fases de sensación o estimulación sensorial, de atención y de percepción. En cada una de ellas se habrá de tener en cuenta y analizar los componentes que las determinan: aptitudinales, afectivos, motivacionales, vivenciales (biográficos, experiencias y aprendizajes previos, expectativas), actitudinales, situacionales (grupos de referencia, grupos profesionales, de influencia cultural, etc..).
- Los Procesos de Cognición (Procesos Operacionales) están mediatizados por los Contextos que han determinado la formación de los «esquemas mentales» del sujeto, influidos por su «disponibilidad madurativa» y su «competencia adquirida». La información filtrada y mediatizada en el proceso receptivo pasa al proceso propiamente dicho de la cognición en el que la mente se aplica a valorar la información recibida a través de tres fases dedicadas, en primer lugar, a pensar, es decir, a considerar, contemplar, examinar, analizar y evaluar la información con las estrategias de pensamiento y raciocinio propias de cada sujeto, aplicándole su propia lógica, su propio razonamiento; en segundo lugar, a comprender y entender, es decir a captar y a apropiarse el significado o el sentido de la información, su profundidad, su amplitud o su extensión; en tercer lugar, a

ordenar y organizar lo nuevo comprendido con los saberes, experiencias y aprendizajes previos, es decir construir una nueva organización interna, una nueva estructura, un nuevo esquema, un nuevo formato personal. Estos nuevos esquemas adquiridos o se le dan inmediatamente salida y se ejecutan, o se guardan y se archivan para ejecutarlos en otra ocasión en que se necesiten, recuperándolos previamente.

- Los Procesos de Ejecución (Procesos Output) están mediatizados por los Contextos que influyen en la calidad de las conductas que elabora y ejecuta el sujeto como resultados de su aprendizaje. Los contextos específicos pueden ser múltiples en cada uno de los múltiples aprendizajes de conocimientos, habilidades, experiencias, valores, hábitos y actitudes, en los que se pueden verter los aprendizajes básicos e instrumentales, promovidos a mejora, optimización y aceleración. Lo aprendido se traduce, antes o después, en conducta manifiesta; es la fase output o ejecutiva del proceso; sin este «performance», no podríamos tener idea de la «competence» del sujeto en la tarea propuesta para aprender; es, unas veces, la respuesta orgánica y, otras, la respuesta elaborada por un sujeto que caracteriza su modo personal de conducirse en un contexto determinado. Esta parte observable y verificable del proceso –ejecutada con la aportación decisiva de otros componentes coadyuvantes volitivos, motivacionales y aptitudinales (destrezas y habilidades motóricas, expresivas y representativas previas)–, es la que Gagné llama «los resultados del aprendizaje», que el propio autor categoriza en cinco tipos: actitudes, habilidades motoras, habilidades verbales, habilidades intelectuales y estrategias cognoscitivas.

Nosotros tenemos diseñado, dentro del modelo computacional, un itinerario de procesamiento al que hemos llamado «Procesamiento Contextualizado de la Información» (Miras, Belmonte y Soto, 1998) que considera, analiza y describe paso a paso el itinerario que el sujeto recorre aplicando sus principales operadores mentales a cualquier información que le llega, sobre todo si ésta es compleja, para abordarla, trabajarla, e integrarla eficientemente en su repertorio de aprendizajes que inmediata o potencialmente pueden traducirse a respuestas/conductas observables, teniendo en cuenta la peculiaridad del sujeto humano, flexible y plural en sus adaptaciones y opciones, libre y autónomo, referente y social. Para procesar estos materiales de información, entendemos que el sujeto sigue un recorrido, el circuito cognoscitivo, que aúna los tres grandes grupos de procesos a los que anteriormente nos hemos referido.

Toda conducta humana aprendida y todo conocimiento nuevo adquirido supone, desde esta perspectiva integradora, una información contextualizada procesada, a la que un sujeto atribuye mental y afectivamente un determinado valor.

La práctica conduce a la experiencia. La ejecución, «performance», de lo aprendido «in competence», lleva consigo un componente de retroalimentación que fortalece el aprendizaje y da seguridad al sujeto en la forma como lo realiza. Este feedback, interno y/o externo, positivo o negativo, orientará y controlará consiguientes procesos de auto-concepto, de autoestima y cualesquiera otros procesos «meta», entre los que adquieren especial relevancia los procesos de metacognición, en cuanto reguladores de los procesos de

cognición a los que, anteriormente, nos hemos referido

El sujeto humano emplea, pues, la mente como su mejor herramienta para interpretar la realidad, adaptarse a ella y transformarla. El cerebro no es más que el soporte físico, el hardware imprescindible que necesita la mente para cargar y elaborar información, poniendo en marcha y ejecutando todos sus programas: el software que importa y el software que ella misma crea.

Una mente sana, higienizada, educada, entrenada, activa, opera sobre la realidad reaccionando, aceptando, buscando, transformando la información que recibe de la realidad y pone en funcionamiento todos los operadores que están a su servicio.

Una mente perezosa, debilitada, dañada y/o enferma ralentiza los procesos, se pierde en ellos, abandona los materiales, paraliza sus operaciones, deja inactivos sus operadores y no obtiene resultados adaptativos.

Actitudes de Apertura a la Interacción y Retroalimentación

Las metodologías interactivas y retroalimentarias o, lo que es lo mismo, basadas en un feedback interactivo forman otro gran grupo de las metodologías instruccionales, que se vienen abriendo paso con éxito en los contextos escolares, como en contextos de taller y empresa, centros de trabajo, oficios y formación continuada.

Nosotros hemos querido hacer una integración de las metodologías revisadas para el aprendizaje escolar, recogiendo sus diferentes estrategias en un método natural, el Método de Aprendizaje-Enseñanza Guiada, MAEG (Miras, 2000), que, partiendo de la unidad específica de aprendizaje, que el docente propone, y de la actividad con la que aquella se aprende, se desarrolla en cinco procesos, que pivotan sobre la relación interactiva y retroalimentaria cuando se respeta una ratio correcta profesor-alumnos:

- Fase Expositiva-Receptiva

Exponer de la manera más clara y breve posible los contenidos informativos de aquello que se quiere enseñar, es nuestro objetivo en esta fase. De este modo, al alumno le resultará más fácil descifrar estos contenidos para seguir aprendiendo. Por este motivo, debemos prestar atención a las estrategias atencionales, perceptivas y motivacionales a utilizar por el docente, que dependerán a su vez de las características y motivaciones de sus alumnos, con la intención de conseguir que éstos mejoren la captación de los contenidos informativos. El planteamiento responde a la actitud de clarificar *«a dónde vamos»... «qué vamos a hacer»...*

- Fase de Actividad Colaboradora

Seleccionadas las actividades más idóneas para conseguir el aprendizaje de los diferentes bloques informativos, el docente elige entre ellas la que más se ajuste a lo que se propone enseñar. Es el docente quien realiza la actividad y el alumno quien la observa, «no pasivamente», sino «aportando materiales, ideas y cuestiones sobre lo que ve hacer u oye decir»; puede ser el docente quién solicite la colaboración del alumno, o también ambos realizar la actividad conjuntamente; el alumno observando, imitando y preguntando al instructor y éste orientando corrigiendo o confirmando a su aprendiz. El planteamiento responde a la actitud recíproca de colaboración *«voy a realizar este trabajo»... «colabora conmigo»... «hazlo conmigo»... «ayúdame a hacerlo»...*

• FASE DE ACTIVIDAD SUPERVISADA

En esta fase se elige otra de las actividades seleccionadas, otra actividad diferente a la anterior pero perteneciente a la misma Unidad de Aprendizaje. En este caso es el alumno quien la realiza y el instructor quien observa las competencias adquiridas, además de proponerle relaciones entre este aprendizaje y sus conocimientos y experiencias previas y su posible transferencia. Le ayuda a pensar, comprender lo que hace, corrigiendo, en su caso, haciéndole pensar en su error y realizando de nuevo «el camino mal-andado» para hacerlo de la manera oportuna. El planteamiento responde a una actitud de ayuda y de apoyo por parte del profesor: *«haz tu este trabajo»... «que yo colaboro contigo»... «tú llevas la iniciativa y yo te sigo»... «te acompaño»... «si es necesario, te preguntaré por qué vas haciendo de este modo lo que haces»...*

• FASE DE ACTIVIDAD AUTÓNOMA

El fin último de esta fase, es que el alumno sea capaz de realizar por sí mismo la actividad, otra actividad diferente, pero que sea capaz de realizar solo, sin la ayuda y asesoramiento del profesor. Cuando la termine, éste debe dar su aprobación y cuando esté seguro de que el alumno realiza actividades similares, de la misma unidad de aprendizaje, sin ningún error «es el momento de empezar con el aprendizaje de otra unidad y de reiniciar con ella el ciclo». El planteamiento responde a una actitud de prueba para valorar la autonomía del alumno en ese aprendizaje... *«realiza este trabajo»,... «debes atenerte a estas normas»,... «sabes hacerlo tú solo»,... «más tarde lo revisaré»...*

• FASE DE ACTIVIDAD AUTOGESTIONADA

Constituye realmente el fin de todo proceso de aprendizaje educativo, el alumno ya no «reproduce» lo que le enseñaron sino que domina el procedimiento propone sus propias actividades, realiza nuevos planteamientos: ya no necesita a su instructor, consigue hacer sus propias transferencias y «actúa como el que realmente tiene algo bien aprendido, se basta a sí mismo». El planteamiento es una actitud de consideración y respeto a la autogestión que ha adquirido el alumno en esa categoría de aprendizajes: ...*«plantéate el trabajo como tu quieras: sabes qué hacer y cómo hacerlo»... «en esa ruta, ya no me necesitas: sabes a dónde te conviene ir y por dónde ir»...*

No cabe duda que conseguir este fin supone una gran reto para el profesorado que, por una parte, ejerce de principal mediador en el aprendizaje del alumnado y, por otra, puede llevar a cabo su labor de evaluación formativa y continuada de los aprendizajes.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO TAPIA, J.: *Motivar para el aprendizaje. Teoría y Estrategias.* Barcelona, Edebe, 1997.

BARCA, A.; VALLE, A.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ, R.: *Procesos básicos de aprendizaje y aprendizaje escolar.* A Coruña, Servicio de publicaciones Universidad de A Coruña, 1994.

BELTRÁN, J.: Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje. Madrid, Síntesis, 1993.

BELTRÁN, J.; GENOVARD, C.: *Psicología de la Instrucción I: Variables y Procesos Básicos.* Madrid, Síntesis, 1996.

BELTRÁN, J.; BERMEJO, V.; PRIETO, M. D.; VENCE, D.: *Intervención Psicopedagógica.* Madrid, Pirámide, 1993.

BELTRÁN, J.; PÉREZ, L.; GONZÁLEZ, E.; GONZÁLEZ, R.; VENCE, D.: *Líneas actuales en la intervención psicopedagógica I: aprendizaje*

y contenidos del curriculum. Madrid, Systeco S.A., 1993.

BURÓN, J.: *Motivación y aprendizaje.* Bilbao, Ediciones Mensajero, 1995.

COLL, C.: «Concepciones y tendencias actuales en Psicología de la Educación», en *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación Escolar.* Madrid, Alianza Editorial, 2001.

DOMJAN, M. y BURKHARD, B.: *Principios de aprendizaje y de conducta.* Madrid, Debate, 1993.

ELLIS, A. y YOUNG, A.: *Human cognitive neuropsychology.* Londres, Lea, 1988.

ENTWISTLE, N. J.: *La comprensión del aprendizaje en el aula.* Barcelona, Paidós, 1988.

FARNHAM-DIGGORY, S.: *Dificultades de Aprendizaje.* Madrid, Morata, 1990.

FEUERSTEIN, R.: *Mediated learning experience.* Jerusalem, Hadasson-Wizo-Canada Research Institute, 1986.

FUNES, N.: *Estrategias docentes mediacionales: el profesor como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.* Edit, Fln, 2003.

GARCÍA MADRUGA, J. A.: «Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: la teoría del aprendizaje verbal significativo», en COLL, PALACIOS y MARCHESI: *Desarrollo psicológico y educación,* II. Psicología de la Educación. Madrid, Alianza, 1990.

GARCÍA, J. N.: *Manual de dificultades de aprendizaje. Lenguaje, lecto-aprendizaje y Matemáticas.* Madrid, Narcea, 1995.

GONZÁLEZ-PÉREZ, J.: «Enseñar a pensar», *en* GONZÁLEZ-PÉREZ, J. (coord.): *Necesidades educativas especiales e intervención psicopedagógica.* Vol. II. Madrid, Universidad de Alcalá, 2002.

— (coord.): *Necesidades educativas especiales e intervención psicopedagógica.* Vol. I y II. Madrid: Universidad de Alcalá.

GREDLER, M. A.: *Learning and Instruction. Theory into practice.* New Jersey, Prentice Hall, 1997.

HIDALGO, J. L.: *Constructivismo y aprendizaje escolar.* México, Castellanos, 1995.

LONKA, K.; JORAN, E. y BRYSON, M.: «Conceptions of learning and knowledge: Does training make a difference?» en *Contemporary Educational Psychology, 21,* 240-260, 1996.

MIRAS MARTÍNEZ, F.: «El desarrollo de los procesos comunicativos en un programa de curriculum alternativo», en MIRAS MARTÍNEZ, F.; PADILLA GÓNGORA, D. (coords.): *Intervención Psicoeducativa en Lenguaje y Audición: Actas del I Congreso Nacional de Lenguaje y Audición.* Almería, Universidad de Almería, 2000.

MIRAS MARTÍNEZ, F.; BELMONTE, C.; SOTO, A.: «Un Modelo de Estrategias de Procesamiento en el Aprendizaje de Materias de Conocimiento Complejas», en Actas del VIII Congreso de INFAD *Intervención Psicológica en la Adolescencia.* (Vol. I). Facultad de Psicología, Universidad Pública de Navarra, 1998.

PINTRICH, P. R.: Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. *In W. R. Houston./Ed). Handbook of research on teacher education.* New York: Macmillan, 1990.

POZO, J. I.: *Teorías cognitivas del aprendizaje.* Madrid, Morata, 1989.

PUENTE, A.: *Cognición y Aprendizaje: fundamentos psicológicos.* Madrid, Pirámide, 2003.

RIVAS, F.: *El proceso de enseñanza: aprendizaje en la situación educativa.* Madrid, Ariel, 2003.

SÁNCHEZ, E.: *Cómo ayudar a los alumnos a comprender los textos escritos.* Barcelona, Edebe, 1997.

SANTIUSTE, V. y BELTRÁN, J. (coord.): *Dificultades de aprendizaje.* Madrid, Síntesis, 1998.

SLAVIN, R. E.: «Cognitive theories of learning: Basic concepts», en *Educational Psycholgy. Theory and practice.* USA, Allyn and Bacon, 1997.

VALLE, A.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ, R.: «La teoría del aprendizaje verbal significativo», en BARCA y col.: *Procesos básicos de aprendizaje y aprendizaje escolar.* A Coruña: Servicio de Publicaciones Universidad de A Coruña, 1994.

WEIL, A.: *Memorias de Aprendizaje.* Nivola Libros y Ediciones, 2003.

REUVEN FEUERSTEIN
Y LA TEORÍA DE LA MODIFICABILIDAD COGNITIVA ESTRUCTURAL

SILVIA ESTER ORRÚ[1]

RESUMEN. Reuven Feuerstein, educador judeo-rumano, desarrolló la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural, afirmando que todas las personas pueden tener su potencial de aprendizaje desarrollado. En su teoría, él desarrolla diez criterios considerados como piezas de un rompecabezas que contribuyen al hecho de la Experiencia de Aprendizaje Mediatizado, donde el papel del educador es fundamental e indispensable en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno. Los estudios de Feuerstein son conocidos en muchos países, y suponen un reto para los educadores que trabajen con personas con necesidades específicas y dificultades de aprendizaje.

ABSTRACT. Reuven Feuerstein, a Romanian Jew and an educator, developed the theory of Structural Cognitive Modifiability, stating that all people can have their learning potential developed. In this theory he develops ten criteria that are considered parts of a jigsaw, which contribute to the Mediated Learning Experience, where the role of the educator is primordial and essential in the teaching and learning process of students. Feuerstein's studies are known in many countries and they represent a challenge for educators working with people with specific needs and learning difficulties.

La *teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural*, una verdadera filosofía de la vida, tiene su origen en el corazón de su creador, Reuven Feuerstein, nacido en Rumanía en el año 1921, y está completamente relacionada con el contexto social y cultural en que vivió desde pequeño.

Según la entrevista realizada por Longhi (1994, pp. 1-10), Reuven Feuerstein, el quinto hijo de una familia de nueve hijos (dos muchachas y siete chicos), fue criado en una comunidad judía, aprendiendo desde los 3 años de edad los textos sagrados de la Biblia Hebrea con su padre, que era rabino. Pronto, mostró el deseo de comunicar su conocimiento a los demás. En los años treinta, la Comunidad Judía representaba el cincuenta por ciento de la ciudad natal de Reuven. Una ciudad que contaba con setenta sinagogas para diez mil judíos. Lévi, su abuelo paterno, era de un carácter fuera de lo común,

(1) Facultades Integradas de la Fundación de Enseñanza Octavio Bastos. Brasil.

Fecha de entrada: 19-08-2002 Fecha de aceptación: 28-03-2003

trabajó durante cierto tiempo como encuadernador de libros, pintor y músico. Conoció al profesor Hertzl, que, en la época, presintió la fundación del Estado de Israel. Éste, no era un hombre religioso, pero el abuelo de Reuven lo transformó mediante un dibujo a lápiz, al pintarlo como un hombre con la cabeza cubierta con un Kipá. Su abuelo materno era un escriba: escribió los sagrados pergaminos de la Torá. La religión judía mide la dignidad del hombre en relación con su familia (Mishpahá); por el respeto y la consideración hacia los padres y abuelos; por la estima entre marido y mujer; por el reconocimiento de los derechos de los hijos. En el hogar judío no falta autoridad, sin embargo en nada recuerda al régimen autoritario. Cada miembro de la familia tiene su papel importante, indispensable; en conjunto, todos aseguran la continuidad de la familia y de la religión. El rasgo más característico del hogar judío reside, probablemente, en el relevo que se impone en la unidad de convivencia familiar. Sugiere el Talmud que los padres deben participar de las alegrías y de las tristezas de sus hijos. Uno de los secretos de la supervivencia del judaísmo es la importancia de la convivencia familiar y los lazos que aseguran los miembros de la familia entre sí (Schlensinger, 1987, p. 170).

El hogar judío es el verdadero centro de la vida judaica. El hogar es fundamental para la educación de los niños judíos que a través de él, deben tomar contacto por primera vez con la fe y la tradición. La vida familiar, dentro del hogar, es lo que siempre reunió y conservó al pueblo judío. El hogar es también el lugar de la primera enseñanza religiosa. La familia es la fuente principal de su culto, y su ritual se encauza tanto al hogar como a la sinagoga. La madre, encendiendo las velas del sábado en la noche del viernes, el padre bendiciendo a los hijos a la mesa el sábado, los diversos ritos correspondientes y significativos que acompañan la observancia de todo el día santo judío; el pergamino que, fijo en el portal, proclama el amor de Dios (Mezuzá): todo ello forma parte integrante del ritual y del ceremonial. La religión judía es esencialmente religión familiar. (*Ibidem*, pp. 142,143). Próximo a los 10 años de edad, Reuven Feuerstein entró en el movimiento religioso Sionista[2] de jóvenes, el movimiento que recibió el nombre de «hijos de Bene Akiva». Emigró a Israel en 1944. Se casó con Berta Guggenheim Feuerstein y tuvieron cuatro hijos. Israel es su país de residencia.

Reuven Feuerstein estudió en la Facultad de profesorado en Bucarest de 1940 a 1941, también en la Facultad de Onesco en Bucarest de 1942 a 1944, formándose en psicología y pedagogía. Mientras estuvo en esta ciudad, se dedicó, en la Escuela de Bucarest, a los niños con grandes dificultades de aprendizaje que manifestaban inquietudes. De 1945 a 1948, fue profesor de educación especial y consejero en las «Villas de Infancia» en Israel para dar cobertura a los niños procedentes de los campos de concentración. Se fue a Israel e hizo cursos impartidos por el Seminario de educadores del Younger Alyah y ejerció como profesor en las colonias de Israel y en los Kibutz. En 1949, fue a Suiza, donde participó en conferencias dadas por Carl Jaspers y por Szondi. De 1950 a 1955, cuando retomó sus estudios, partió para Suiza con el fin de estudiar en la Universidad de Ginebra con Jean Piaget y Barbel Inhelder y Daisy Loosli Isteri, obteniendo su diploma

(2) Era un movimiento judaico de origen político y religioso, surgido en el siglo XIX, que buscaba el restablecimiento de un Estado judío en Palestina. Su victoria se dio en el año 1948, cuando en el mes de mayo, fue proclamado el Estado de Israel.

de Psicología General en 1953 y su grado de Licenciatura en Psicología Clínica en 1954, cuando trabajó con Jung y André Rey.

En el período de 1950 a 1954, trabajó como director de los servicios psicológicos de la Alyan de la Heuness en Europa. Fue responsable para la emigración de judíos de Marruecos, Túnez, Argelia, Egipto, y de países europeos para varios programas educativos en Israel. En 1955, fueron creadas clínicas ofertando orientación para la «Alyah de Infancia» en diferentes puntos de Israel.

Preocupado por el sufrimiento que su pueblo había pasado durante la Segunda Guerra Mundial y con las grandes consecuencias socioculturales, psicológicas, emocionales e intelectuales provocadas por el III Reich en el Holocausto judío, Feuerstein inició un trabajo con los niños, adolescentes y jóvenes que sobrevivieron a los campos de concentración. El pueblo de Israel, había perdido su nacionalidad por haber sido deportados y muchos se refugiaron en otros países. Con el fin de la guerra, necesitaban reconstruir su nación y esa era una de las inquietudes de Feuerstein; pero, ¿cómo conseguirían reconstruirla, si su población se encontraba en un estado lamentable de privación sociocultural? Es así como, en 1959, dio comienzo a su trabajo y abrió camino lo que más adelante se transformaría en una teoría de la enseñanza y aprendizaje, totalmente abarcada y centrada en su filosofía optimista y solidaria de dignificar y creer en el otro. Más tarde, fue propuesto para dirigir la Youth Aluya, una agencia judía que se dedicaba a estudiar los problemas de aprendizaje de niños que presentaban secuelas de desnutrición y de privación cultural, hijos de emigrantes del norte de África y del sur de Francia.

Recibió su título de Doctor (PhD) en Psicología del Desarrollo y Psicología Clínica, en 1970, por la Universidad de la Sorbona, París, pasando a continuación a dar clases como profesor de la Universidad de Bar Ilan en Ramat-Gan, Israel; y como profesor adjunto en Nashville, EUA, en la Universidad de Vanderbitt. Finalmente, creó en ese mismo año, el *Hadaza-Wizo-Canada-Research Institute*, donde actualmente es director, reagrupándolo, en 1993, con el Centro Internacional para el Desarrollo del Potencial (*The International Centre for the Enhacemente of Learning Potental*-ICELP), en la ciudad de Jerusalén, en el cual, niños de diversos países con problemas de desarrollo, son atendidos.

Considerando la adaptación de los niños judíos procedentes de otros países, portadores de su cultura propia y por consiguiente, costumbres diferentes, Feuerstein sintió la necesidad de evaluarlos para planificar los recursos y los medios a través de los cuales trabajaría con ellos, ayudándolos en su adaptación al sistema escolar de Israel.

Inicialmente, utilizó los test psicométricos de evaluación. Estos, mostraban que los niños obtenían un nivel bajo de funcionamiento intelectual, problemas emocionales, un mínimo conocimiento académico, cultural y general, y que apenas manifestaban interés en conocer la nueva cultura del país en el que estaban. Con todo, no consiguió evaluar cuál sería el potencial para el aprendizaje de aquellos niños y lo que serían capaces de aprender.

Acogiéndose a los principios aprendidos con Piaget, Rey, Inhelder y de otros que habían sido sus profesores, se inició en el estudio para el desarrollo de una actividad coordinada que diera luz a un modelo de evaluación dinámica que considerara la capacidad de pensar y evolucionar al individuo y no sólo de medir, estáticamente, la situación circunstancial del nivel de desarrollo del mismo.

Junto con otros colaboradores, se dispuso a investigar y desarrollar tal instrumento de evaluación capaz de verificar eficazmente el potencial cognitivo de los niños, investigando simultáneamente la

razón del bajo nivel intelectual mostrado, y prestando atención, por otro lado, a tratar de descubrir su potencial de aprendizaje por medio de fuentes internas y externas de estímulos que provocasen la modificabilidad de sus estructuras cognitivas, interviniendo en la superación de sus deficiencias. A partir de esa investigación, en el año 1979, surgió la elaboración del «Modelo de Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje» (*Learning Potential Assesment Device*-LPAD) que evalúa las disfunciones cognitivas con el fin de corregirlas y también desarrolló el «Programa de Enriquecimiento Instrumental» (PEI) (*Instrumental Enrichment Program*), su método psicopedagógico, con el cual el educador actúa como un mediador en el proceso del aprendizaje. Ante la contraposición entre los instrumentos de evaluación psicométricos y los creados por él y su equipo, Feuerstein comenta:

> Nos proponemos sustituir el blanco estático del procedimiento diagnóstico por otro dinámico, mediante el cual en lugar de investigar las capacidades manifestadas por el individuo y de usar éstas como base para llevar a cabo inferencias sobre el desarrollo futuro, busca medir el grado de modificabilidad del individuo a través de determinadas experiencias de aprendizaje. Nosotros podemos así obtener una medida del potencial individual de aprendizaje, definido como la capacidad de la persona de modificarse por medio de un proceso de aprendizaje (*apud* Ortega, 1998, p. 14).

A mediados de la década de los cincuenta, Feuerstein dio origen a su teoría de la «Experiencia de Aprendizaje Mediatizado[3]» (EAM), que da soporte al mediatizador, interponiéndose e interviniendo entre aquel que es mediatizado y los estímulos presentados, adaptándolos a sus propias necesidades. De acuerdo con Kozulin[4]:

> Todas las interacciones de aprendizaje se pueden dividir en dos grupos: aprendizaje directo y aprendizaje mediado. El aprendizaje mediado por otro ser humano es indispensable para un/a niño/a puesto que le ayuda a crear aquellos pre-requisitos cognitivos que luego hacen que el aprendizaje directo sea efectivo. Existen muchos criterios para el aprendizaje mediado, pero tres son los más importantes: intencionalidad, trascendencia y significado. Una de las mayores contribuciones del mediador humano es la de transformar la situación de aprendizaje de incidental a intencional, de tal manera que el/la niño/a experimente el material en vez de tan sólo registrarlo. Esto se logra mediante la constante intención del adulto de presentar al niño/a cierto material y de permanecer abierto a la respuesta del niño/a. (s.d., Israel).

La teoría de la «Experiencia de Aprendizaje Mediatizado» (EAM), explica la función de las experiencias relacionadas con el desarrollo cognitivo de las nuevas generaciones como un acontecimiento o un proceso de creación y modificación de un ser a través de la transmisión o mejor, de la construcción de la cultura de un pueblo, sus valores, actitudes, intenciones, etc., ya experimentados y llevados a cabo por las generaciones anteriores, con la finalidad de obtenerse cierto resultado deseado. De

---

(3) Preferimos el uso del término mediatizada y no el de mediada, en tanto que de aquél se infiere como algo por encima del hecho de mediar, pues trasciende del sujeto hacia fuera de él, más allá de un nivel o límite impuesto, suponiendo la intervención de un principio que le excede.

(4) Especialista en la teoría desarrollada por Feuerstein y en el Programa de Enriquecimiento Instrumental-PEI. Forma parte del grupo de formación de mediadores del PEI, en el ICELP en la ciudad de Jerusalén, Israel.

este modo, se percibe que el desarrollo cognitivo humano del que es mediatizado, existe siempre junto con el desarrollo cognitivo de sus mediatizadores, sucediéndose, naturalmente, dentro de un contexto social que puede contribuir tanto al crecimiento de su desempeño como provocar disfunciones cognitivas o un desarrollo deficitario de las mismas.

Por lo cual se nota claramente que Feuerstein no desarrolló tanto una teoría de enseñanza-aprendizaje, como una filosofía optimista que contradice la delimitación y el fatalismo provocados por la genética, creyendo y consolidando su posición de que todo ser humano es modificable y que para que tal modificación acontezca, es preciso entender la mediatización como una estrategia de intervención por medio de un mediatizador que sobresalga por su aptitud, intentando producir efectos en el organismo del mediatizado, buscando mejor eficacia en el procesamiento de su información. Su método ha sido aplicado en distintos países, en las más diversas culturas, con el firme propósito de favorecer el progreso educativo en las sociedades multiculturales, reuniendo a los educadores y a los alumnos en el proceso de modificabilidad cognitiva estructural. Así, tal y como afirma Fonseca:

> La filosofía que comprende la Modificabilidad Cognitiva Estructural, introducida por Reuven Feuerstein, combate las crueldades de las perspectivas pasivas o tradicionales, tales como la indiferencia de los diagnósticos conclusivos que caracterizan el universo de las alternativas terapéuticas, curriculares y vocacionales de la deficiencia mental. Como cualquier movimiento de innovación puede ser estigmatizado de utópico, sólo que esa utopía considera al niño deficiente mental (o al niño con dificultades de aprendizaje) abierta al cambio, proponiendo nuevos procesos de diagnóstico y de interacción. [...] Considerar que los niños deficientes mentales pueden cambiar es esencial para que MCE suceda (1995, p. 78).

Es necesario que nos dejemos persuadir por la realidad de que una mayor calidad de vida puede ser presentada y utilizada por cada niño, adolescente o joven con privación cultural, trastornos de aprendizaje o con deficiencia mental a través de la experiencia de aprendizaje mediatizado, correspondiente a la *Modificabilidad Cognitiva Estructural* y que no únicamente tal clientela será beneficiada, sino, también, todos aquellos que fuesen trabajados dentro y fuera del aula por medio de la experiencia de aprendizaje mediatizado.

LA MODIFICABILIDAD COGNITIVA ESTRUCTURAL Y EL CONCEPTO DE MEDIATIZACIÓN

Para Feuerstein, la interacción y el arrope con el material y el profesor, no son suficientes para que se produzca la experiencia de aprendizaje mediatizado. Es necesario un mediatizador responsable, afectivo, conocedor y competente para ser intermediario entre el mediatizado y la experiencia de aprendizaje mediatizado. De acuerdo con Fonseca, existen cinco predicados que deben funcionar como atributos del educador en su modo de pensar y ejecutar su práctica pedagógica, sin perder de vista el aprendizaje mediado, basada en la modificabilidad cognitiva estructural del individuo:

> 1. El ser humano es modificable -la modificabilidad es propia de la especie humana. 2. El individuo que yo voy a educar es modificable -para que la intervención resulte eficaz es necesario que se ponga en práctica una intencionalidad positiva, por muy desvariadas que sean las características de comportamiento del individuo. 3. Yo soy capaz de producir modificaciones en el individuo -el mediatizador debe sentirse competente y activo para provocar la modificabilidad cognitiva en el individuo mediatizado. 4. Yo mismo tengo que y debo de modificarme -todo el

> proceso de desarrollo exige del mediatizador un empuje personal prolongado, tendente a una automodificación permanente. 5. Toda sociedad y toda opinión pública son modificables y pueden ser modificadas -es sabido que el desarrollo de actitudes y prácticas educacionales tiene un gran impacto social; el mediatizador debe tener en cuenta que la modificación de la sociedad, la modificación de actitudes, de prácticas y de normas sociales es siempre un proceso largo y demorado, en el sentido de que cada cual debe orientar con persistencia su acción (1998, pp. 40-41).

Es importante subrayar que Feuerstein tiene una preocupación directa en cómo se dan los procesos mentales del individuo y con la formulación de programas que lo enriquecen cognitivamente más que con los resultados obtenidos por los test que miden la capacidad intelectual, idea que enfatiza su influencia sobrevenida de las obras de Vygotsky[5], además de las de Piaget y de Bruner. Al igual que Vygotsky, Feuerstein no menosprecia las definiciones biológicas de la especie humana, pero valora la proporción en que se da el contexto histórico y social del ser humano, de donde son adquiridos los instrumentos y los símbolos que están entre el individuo y el mundo que lo rodea, proporcionando mecanismos psicológicos que le darán apoyo en su actuación sobre la realidad, procesándose a través de lo aprendido el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

La teoría desarrollada por Feuerstein está fundamentada en la capacidad del propio organismo humano para modificarse en su estructura funcional en el transcurrir de su vida, a través de un sistema abierto para el aprendizaje que desarrolla las estructuras cognitivas deficientes, mejorando el potencial de aprendizaje por medio de un proceso modificador del ritmo de desarrollo, estimulando la autonomía y el autoequilibrio del organismo. Las palabras que encabezan esa teoría (Modificabilidad-Cognitiva-Estructural) tienen significados conceptuales en donde residen todos los postulados y objetivos que son emanados del individuo mediatizado por medio de la experiencia de aprendizaje mediatizado.

- *Modificabilidad:* se dice respecto de las alteraciones capaces de ser producidas en la personalidad, en el modo de pensar y en el nivel de adaptación global del propio individuo en nivel funcional de mutabilidad significativa, consistente y permanente, abarcándolo intrínsecamente en su evolución y siendo posible que ocurra activamente en el individuo independientemente de cualquier condición de desarrollo natural del mismo. El cambio se produce en el sujeto mediatizado de forma duradera, continua y coherentemente metódica en su actuación, proporcionando alteraciones intrínsecamente cuantitativas y sólidas, y estando disponibles para el individuo cuando éste se encuentre en circunstancias que le exijan flexibilidad y adaptación para la resolución de problemas.
- *Cognitiva:* se refiere a los procesos donde son percibidas (*input*)[6],

(5) Lev Semenovich Vygotsky, (1896-1934). Psicólogo soviético de origen judío. Por lo tanto, así como Feuerstein, más allá del contexto histórico vivido en Rusia, también tenía preservados sus valores adquiridos de la relación familiar y de la tradición judía, donde el ser humano es realmente visto como un todo. *Cf.* Rego, 1995, p. 20.

(6) Entrada o recepción de la información procesada por el individuo.

elaboradas y comunicadas (*output*)[7] las informaciones para el individuo, siendo pre-requisitos básicos de la inteligencia donde están contenidas las funciones cognitivas que dirigen la capacidad del individuo de hacer uso de su experiencia ya vivenciada (aprendizaje adquirido) en la adaptación de nuevas situaciones circunstanciales que, incluso, pueden acarrear una mayor complejidad.

- *Estructural:* por ser como un sistema global e integrado constituido por elementos interconectados e independientes entre sí, caracteres de la estructura mental, que a sí mismos se influencian, ordenan, moderan y se afectan mutuamente, produciendo a partir de una disfunción cognitiva del *input*, elaboración o *output*, alteraciones en el sistema cognitivo constituyente de las operaciones mentales de la inteligencia indispensables a todo tipo de aprendizaje. Esa estructura mental posee las siguientes características:

> «Fuerte conexión entre el todo y las partes»: [...] en el acto mental inherente a cualquier aprendizaje, todas las funciones se interligan e influencian y el producto final resulta de una multiplicidad de procesos cognitivos dinámicamente interiorizados. *Transformación*: que subentiende la capacidad de la estructura mental de cambiar su forma de funcionar en una variedad de condiciones, de modalidades de funcionamiento y de dominios de contenido, transformación que el propio individuo pone en práctica a través de operaciones mentales, tendiendo a desarrollarlas en situaciones nuevas. *Continuidad y autoperpetuación*: la modificabilidad tiende a instalarse y a autoperpetuarse para toda la vida, sugiriendo que el individuo es modificable en toda la dimensión temporal de su existencia, incluso focalizando los períodos críticos de desarrollo (Fonseca, *op. cit.*, 1998, p. 46).

Percibimos por tanto, que el uso inadecuado de las funciones mentales perjudica el funcionamiento cognitivo, provocando disturbios en el desarrollo del aprendizaje, ya que, cuando una parte de la estructura es alcanzada, el todo también sufre irradiaciones significativas en su funcionamiento cognitivo general, siendo tal vez ésta una de las causas por la que muchos alumnos se han encontrado con dificultades en el aprender.

La exposición directa del individuo a los estímulos y su interacción con el medio a través de la *Experiencia de Aprendizaje Mediatizada*, son dos formas existentes para que haya desarrollo cognitivo. La primera, con certeza, sucederá para toda su vida como consecuencia de su vivencia expuesta a estímulos diversos que son percibidos y memorizados, pudiendo, a través de su interacción con el organismo, provocar respuestas diversas dependiendo de la cualidad o de la frecuencia del estímulo producido. Sin embargo, las modificaciones realizadas no serán satisfactorias para la producción de un elevado desarrollo cognitivo por ser, característicamente, pobres y pasajeras.

La utilización de la *Experiencia de Aprendizaje Mediatizada* como una de las formas de integrarse el individuo con su medio, consiste en la transformación de todos los estímulos a través de un mediatizador que los ordene, organizándolos y modificándolos para una mejor interpretación del universo que lo rodea y en el cual él está insertado, proporcionando condiciones para una mejor cualidad en su desarrollo intelectual.

---

(7) Salida o respuesta dada por el individuo, tras la elaboración en el procesamiento de la información.

Para Feuerstein, la mediación se conceptúa como un proceso por el cual se desarrolla una interacción entre un individuo con funciones cognitivas deficientes o insuficientes con otro que ya posea un conocimiento experimental con una visión determinada para provocar modificaciones o perfeccionamiento de tales funciones cognitivas. De forma que esa mediación sea comprendida como el resultado combinado de la exposición directa del individuo con el medio y a la experiencia de aprendizaje mediatizada, que tiene su planificación y evaluación desarrollados por el mediatizador, quien debe estar siempre atento a las necesidades del individuo que será mediatizado, teniéndose en cuenta su cultura que es la base para la existencia de significados para los estímulos propuestos. El acto de mediatizar debe estar intencionalmente ligado al propósito de enriquecer los factores relacionados a lo cognitivo, para que estos giren hacia los significados existentes en el mundo en que se vive, con el fin de desarrollar en el individuo condiciones necesarias para adaptarse y modificarse, contrastándose con las determinaciones culturales por las cuales transita en su vida cotidiana. Sin duda, la mediatización puede ser vista como una estrategia, un esquema de intervención por medio de una interferencia humana del mundo exterior hacia el organismo del individuo mediatizado y, dependiendo de la calidad de esta intervención, de su pedagogía, de su sensibilidad, de su observación y atención a los detalles obtenidos por medio de la recogida de datos sobre el individuo, será mayor la eficacia de procesamiento de la información del individuo, cuando éste fuera nuevamente expuesto a otros estímulos diferentes, provocando la modificabilidad de estructuras cognitivas.

La exposición del individuo a la mediatización es lo que provoca cambios de las estructuras que procesan y alteran los estímulos directos; por ello es prioritario tener un mediatizador que actúe consciente y intencionalmente sobre las estructuras cognitivas y no una persona que actúe esporádicamente o arbitrariamente cuando le convenga. No son los ambientes enriquecidos de estímulos lo que estructurará a los alumnos cognitivamente, pero sí los educadores mediatizadores que exploran de forma sistemática y planificada los estímulos, relacionándolos con el alumno mediatizado, librándolo de la privación cultural y del fracaso escolar.

La *teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural* y la *Experiencia de Aprendizaje Mediatizado* provocan indagaciones e inquietudes con respecto a los límites trazados y afirmaciones últimas relacionadas con el potencial de aprendizaje de las personas, presentados por algunas corrientes que abordan el asunto como si fuera, exclusivamente, determinado por los cromosomas.

Tal y como fue anteriormente mencionado, la teoría desarrollada por Reuven Feuerstein es un *belive system* y no permite consideraciones negativistas sobre el potencial de aprendizaje de cualquier persona, sea cual fuere su condición. Por lo tanto, ¿qué se puede decir respecto de la inteligencia de los niños con parálisis cerebral, si aún existen profesionales que hacen referencia a ellos como si fueran pacientes destinados a la manutención?[8] ¿Los deficientes mentales continuarán siendo subestimados en sus habilidades? ¿Las personas con síndrome de Down continuarán sufriendo discriminaciones en las escuelas y en el mercado de trabajo? ¿Y las personas con autismo están destinadas a convivir con sus estereotipos, vistos

(8) Término utilizado por diversos profesionales, relacionado con portadores de deficiencia severa, que presumiblemente no alcanzan un pleno desarrollo, sea físico, emocional o psíquico.

como si fueran E.T.s, que no se relacionan y viven encerrados en su propio mundo? ¡Es necesario un cambio!

La formación de educadores mediatizadores es un proceso de modificación cognitiva estructural que necesita tener lugar en el interior de ese candidato a la profesión de educador, a través de la *Experiencia de Aprendizaje Mediatizado* que debe ser vivenciada y experimentada en su aula, en medio de sus estudios como una filosofía inherente al curso que está siendo realizado. De este modo, la calidad de la enseñanza sería mejorada, pues la modificación sería estructural y no sólo postural, en el momento en que el profesor asume su trabajo dentro de una propuesta pedagógica, por ser éste o aquél, el método recomendado en el momento.

La modificabilidad cognitiva presupone una modificabilidad emocional que acontece tanto en el mediatizado como en el mediatizador, tanto en sus actitudes como en sus creencias, de forma de que no se pierde en su objetivo, sino que apuntala razones filosóficas para transformar acciones, abarcando la cognición, la emoción y la motivación como elementos esenciales de una teoría optimista y sustancial. Según resalta Fonseca:

> La mejoría cognitiva que el mediatizado experimenta también alcanza la personalidad del mediatizador. Hay algo en el *yo* del mediatizador que se transforma cuando el mediatizado alcanza los objetivos del aprendizaje. Este factor relacional es fundamental para la comprensión de la filosofía de la Modificabilidad Cognitiva Estructural y de la Experiencia de Aprendizaje Mediatizada (*Op. cit.* 1998, p. 64).

En la *Experiencia de Aprendizaje Mediatizada,* no se concibe la posibilidad de que haya individuos estáticos o inmutables. Por tanto, esta intervención llevada a cabo por el educador se conducirá de modo intencionado en los sistemas disfuncionales de los alumnos con necesidades específicas, interactuando en su realidad, en un proceso de modificación, para que sus condiciones de funcionamiento cognitivo sean estructuradas, potenciándolos en sus capacidades adaptativas. La no conformidad propuesta por esta teoría desarrollada por Reuven Feuerstein, contribuye a que las personas con necesidades especiales también sean trabajadas de forma educativa, estando sujetas a ser modificadas a través del mediatizador que procurará transformar su situación de aislamiento en interacción y equilibrio, en un proceso continuo de enriquecimiento mutuo y fortalecimiento del *yo*, potencializando sus habilidades específicas a través de la mediatización intencional y recíproca.

Mientras tanto, sin dedicación, competencia profesional, creencia y respeto por ese individuo, no habrá postura filosófica personal, impidiendo, de esta forma, la descarga teórica de la *Modificabilidad Cognitiva Estructural*, esencial para una acción pedagógica conducida por la *Experiencia de Aprendizaje Mediatizado*, ya que la modificabilidad cognitiva supone una transformación esperada y prevista por el educador mediatizador, difiriendo de la idea de un desarrollo imprevisto, el cual acontece de forma independiente de la actuación del educador.

Pensando en la persona con trastornos invasivos del desarrollo y su complejidad, nos clarifica de modo crucial que el aprendizaje por medio de exposiciones directas a estímulos diversos, tanto visuales como auditivos o táctiles no contribuye a su formación intersocial y el desarrollo de las estructuras cognitivas. Tal individuo expuesto a estímulos visuales diversos sin la debida intervención del educador, se puede llegar a estresar por causa de la saturación de informaciones que a él le continúan sin funcionar. Él registra los estímulos y hasta podrá interactuar con los

mismos; con todo, aunque sucedan modificaciones en su proceso cognitivo, este aprendizaje no será suficiente para dar origen a niveles de calidad y modelos básicos de desarrollo cognitivo por apenas haber ejercitado de forma habitual las relaciones sujeto-objeto. Mientras tanto, con la *Experiencia de Aprendizaje Mediatizado*, este alumno podrá alcanzar niveles de desarrollo, jerarquización e complejidad cognitiva por medio de la actuación del educador-mediatizador que intervendrá entre los estímulos y el propio alumno, a partir de la intencionalidad de la mediatización que adecuará tales estímulos a sus vicisitudes específicas, siendo ésta, la responsable de las principales transformaciones en las estructuras cognitivas del ser humano.

Para el educador-mediatizador, los estímulos no tienen existencia vana u ocasional. Existen para ser filtrados, construidos modularmente, mediatizados, intervienen a favor del alumno, fijan aprendizajes e incluso para ser suprimidos conforme las necesidades ordenadas y reguladas por el mediatizador, sufriendo una constante relación con el tiempo, el espacio y la calidad de los demás estímulos anteriormente trabajados o los que puedan venir a continuación, estando impregnados y engastados de toda significación.

Si la mediatización es algo que caracteriza a la especie humana, se deduce, antes de ninguna otra cosa, que toda persona es un ser humano propenso a modificaciones. Acontece en toda la historia de la humanidad, volviendo inteligible y justificable el papel de las experiencias interactivas que en el desarrollo cognitivo de las generaciones más jóvenes suceden por medio de la transmisión cultural, abarcando valores, actitudes, intencionalidades y otras acciones que han sido y son llevadas a cabo por las generaciones más viejas, sin perder de vista la producción de ciertos efectos que son deseados. Es de este modo como la especie humana continúa desarrollando logros extrabiológicos y extraecológicos, caracterizándose como propia la sabiduría a través de la mediatización intrínseca de los mediatizadores y conductores de cultura. Así, todo individuo se modifica cognitivamente si es sometido a la *Experiencia de Aprendizaje Mediatizado*, pudiéndose, incluso, atribuir a ella el propio origen social del lenguaje y del pensamiento humano relativo a la mediatización cognitiva, simbólica y cultural ya estudiadas por Vygotsky, además de ser un factor relevante en la explicación de la propia evolución humana al ser el desarrollo humano el producto de la interacción entre el individuo y los estímulos y el mediatizador, de cara a actuar e introducir elementos necesariamente eficaces en el organismo del individuo que se somete al aprendizaje, pudiéndose definir la mediatización como:

> Una estrategia de intervención que supone una interferencia humana, una transformación, una adaptación, un filtro de los estímulos del mundo exterior hacia el organismo del individuo mediatizado. El individuo mediatizado como un sistema autoplástico, esto es, como sistema emocional y cognitivo (toda vez que es imposible separar el factor cognitivo de su componente energético-afectivo), es modificado estructuralmente por efecto de ciertas condiciones de atención, de percepción, de focalización y de selección, que son consecuencia de la interacción del mediador (Fonseca, *op. cit.;* 1998, p. 90).

El propósito mayor de la *Experiencia de Aprendizaje Mediatizado* es la modificación estructural de la cognición de individuos con prestaciones cognitivas frágiles, sin alejarla de la emoción y de la motivación, pero viéndolas como inseparables en términos de responsabilidad y de modificabilidad, en cuanto elementos fundamentales de la teoría de la *Modificabilidad Cognitiva Estructural.* De acuerdo con

Feuerstein, su teoría busca alcanzar, por medio de la *Experiencia de Aprendizaje Mediatizado*, la modificabilidad cognitiva del individuo en un nivel estructural, observando de forma dialéctica los factores etiológicos diferidos[9] y los factores inmediatos[10] que constituyen el proceso de desarrollo cognitivo diferencial de cada individuo. Tal proceso será adecuado para el individuo si se da en medio la *Experiencia de Aprendizaje Mediatizada* permitiendo la existencia de modificabilidad aumentada; en el caso contrario, ese proceso desencadenará el síndrome de desarrollo cognitivo inadecuado de modificabilidad, resultante de una privación cultural.

ZONA DE DESARROLLO INMEDIATO Y EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE MEDIATIZADO (EAM)

Teniendo en cuenta que el pleno desarrollo del ser humano se lleva a cabo mediante la interacción del individuo con otros individuos pertenecientes a su especie es, por tanto, que tal desarrollo tiene su origen en las relaciones sociales, llegamos a la conclusión de la necesidad de una interacción y mediatización realizadas con total calidad entre aquellos que componen la sociedad, valorando el papel dinámico y transformador del sujeto en el aprendizaje.

De acuerdo con Vygotsky, el desarrollo se da de forma dialéctica y compleja, con características periódicas e irregulares del desarrollo de diferentes funciones, a través de la metamorfosis de cierta competencia en otra, por medio de la interrelación entre los factores externos e internos y de los procesos de adaptación que dominan y trascienden las barreras enfrentadas por el niño. Bajo esta perspectiva vygotskyana, vemos la misma dimensión que para la integración del concepto de modificabilidad cognitiva estructural propuesto por Feuerstein, ya que el aprendizaje es una resultante del desarrollo global de calidad del sujeto, observando desde las funciones reflejas más simples hasta los procesos superiores más complejos. Para Vygotsky, la interiorización de instrumentos y de signos son necesarios para el desarrollo de las funciones superiores, presuponiendo una naturaleza social propia de la especie y un seguimiento interactivo, por medio del cual los niños crecen intelectualmente por encima de los otros que les rodean.

Esto nos aclara que el factor de maduración es incapaz de producir funciones psicológicas que impliquen el uso de signos y símbolos, inevitablemente, originarios de la interacción con otro de su especie. Por lo tanto, el hecho de aprender es dependiente del desarrollo inmediato del sujeto a partir de actividades ya conseguidas por él y de otras que exijan ayuda e intervención intencional a través de la interacción y mediatización provocadas por otras personas, que sean compañeros dinámicos reguladores y planificadores de las conductas de los niños, convirtiéndose en agentes de su desarrollo.

Sobre la teoría propuesta por Vygotsky que identifica un nivel de desarrollo referente a las conquistas ya alcanzadas, llamado nivel de desarrollo real, y otro, relacionado con las capacidades que están camino de ser adquiridas, llamado nivel de desarrollo potencial, Feuerstein concretó su proceso de mediatización

---

(9) Son relacionados los aspectos endógenos del individuo, tales como: factores hereditarios o genéticos, factores orgánicos y de nivel de madurez; aspectos endoexógenos constituidos por los: nivel de madurez, equilibrio natural de los padres y de los hijos y estimulación del medio; y los aspectos exógenos como: la estimulación del medio, la condición socioeconómica, nivel de estudios y las diferencias culturales.

(10) Se refieren a la presencia o ausencia de Experiencia de Aprendizaje Mediatizada.

para intervenir y provocar la modificabilidad cognitiva en el campo de acción de niños y jóvenes que muestran bajo rendimiento o desarrollo insuficiente. El concepto de zona de desarrollo inmediato es de gran importancia en el plano educacional, pues permite la comprensión de la actividad interna del desarrollo individual, pudiéndose verificar los ciclos ya completados y los que se encuentran en formación, dándose a conocer en líneas generales la competencia del niño y sus futuras conquistas, así como la planificación de estrategias pedagógicas para la ayuda en tal proceso por medio de un mediatizador.

Es a través del individuo que ha aprendido por lo que la zona de desarrollo inmediato es creada; y mediante la interacción con otras personas por lo que el niño consigue poner en movimiento diversos procesos de desarrollo que no acontecerían sin el apoyo externo. Es más, con la ayuda de un mediatizador, esos procesos son interiorizados, pasando a formar parte de las adquisiciones de su desarrollo individual y, sin duda, trascendiendo lo que aún no sucede con independencia del tiempo presente y futuro, para que ocurra naturalmente, sin la asistencia de otro. El factor determinante para tales superaciones del individuo, en lo que se refiere a expansión del campo mental y de las funciones cognitivas, se da, sin duda, a partir de la influencia dinámica del mediatizador, de forma procesual, desde el instante en que se realiza la evaluación diagnóstica hasta todos los momentos de intervención pedagógico-terapéutica, suscitando procesos evolutivos, en el espacio y en el tiempo, de forma activa y consecuente en situaciones de interacción entre las personas, emergiendo, de este modo, las funciones psíquicas superiores.

En este mismo orden, Feuerstein, a partir de sus presupuestos teóricos, encuentra en el concepto de mediación de Vygotsky, la necesidad de ordenar la experiencia de aprendizaje mediatizada de forma sistémica y práctica para el trabajo pedagógico del mediatizador con el mediatizado.

LOS CRITERIOS DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE MEDIATIZADO (EAM)

Los desafíos y las complejidades situacionales deber ser provocadas por el mediatizador según sea el nivel de competencia de los mediatizados, procurando alentarlos hacia la curiosidad intelectual, promoviendo originalidad y creatividad, proponiendo actividades no convencionales, estimulándolos hacia el desarrollo y la superación de los obstáculos propuestos, presentando modelos que tengan éxito en su aprendizaje, incentivándolos en su potencial y capacidad de superación de situaciones nuevas y complejas, etc. Tales actividades deben suceder dentro del plan de la EAM, con el fin de promover la modificabilidad cognitiva estructural en los alumnos, conveniente para la interacción provocada bajo los criterios establecidos y orientadores de un proceso constructivo, dialéctico, capacitador y positivo para el desarrollo pleno del individuo.

De acuerdo con Reuven Feuerstein (*apud* Fonseca, *op. cit.*, 1998, pp. 70-76), son diez los criterios o formas de interacción fundamentales para la mediatización. Los tres primeros criterios son necesarios y favorables para que una interacción sea reconocida como una mediatización y los siete criterios restantes pueden funcionar en momentos diferentes, según se precise su relevancia tales como puntos de equilibrio y de ayuda de unos a otros, y en los que se permite disponer de un proceso abierto y dinámico con flexibilidad en su aplicación y sujeto a modificaciones. Los criterios básicos de la EAM son: Intencionalidad y Reciprocidad;

Coparticipación; Significado; Individualización; Trascendencia; Planificación de objetivos; Competencia; Retos; Autorregulación y control de comportamientos y Automodificación. Según Feuerstein:

> La relación entre la EAM y la modalidad de exposición directa en el aprendizaje puede ser formulada de la siguiente manera: cuanto más reciba el niño la EAM y cuando más eficaz resulte el proceso de mediación, mayor será su capacidad de beneficiarse y volverse modificable ante la exposición directa al estímulo (1980, p. 16).

De este modo, el educador-mediatizador perfecciona la interacción del niño con su medio ambiente a partir de elementos no pertenecientes a circunstancias inmediatas, pero partiendo de un universo significativo e intencional procesado por la transmisión de generaciones anteriores transmisoras de significados, actitudes, principios, valores e intenciones culturalmente consolidados, transmitidos y construidos. Los diez criterios para llevar a cabo la mediatización son como piezas de un rompecabezas que se unen y complementan entre sí, formando una visión única y objetiva.

Intencionalidad y Reciprocidad

Es el momento en que el mediatizador decide orientar la interacción con el mediatizado hacia una meta concreta y con objetivos establecidos. Seleccionando, adaptando e interpretando el estímulo específicamente, en el cual él trabaja activamente, prestando total atención al mismo, acontece la mediatización intencional la cual, habiendo sido asimilada por el mediatizado, estará intrínsecamente ligada a sus necesidades, abarcando de esta forma tanto al uno como al otro, en una interacción intencional. Con el aislamiento intencional del estímulo interpretado con el mediatizado y la interpretación realizada por el mediatizador, serán alcanzadas, a través de ese proceso relacional, respuestas provenientes de aquel que recibe la mediatización. A tales respuestas, se les da el nombre de reciprocidad que viene a ser una indicación de su acción receptiva y de todo lo que comprende en el proceso de aprendizaje, el cual queda abierto para los *inputs* propuestos por el mediatizador, que se presenta como un ser participativo de ese proceso.

Es crucial la existencia de la reciprocidad en la interacción y la intencionalidad del mediatizador para la estructuración de las circunstancias por las cuales el mediatizado habrá de pasar. La reciprocidad y la intencionalidad tendrá lugar desde el momento en que el educador-mediatizador decida organizar los estímulos, enriqueciendo el ambiente de aprendizaje, aportando previamente el material, instigando y provocando la curiosidad y la motivación sobre los contenidos, considerando la necesidad de destinar tiempo para verificar el valor de las actividades efectuadas por el mediatizado, demostrando satisfacción ante su logros e incentivando y animando en sus reinterpretaciones cuando él mismo aún no haya superado sus dificultades, siendo dedicado y paciente con los mediatizados más pasivos, repasando y reinventando nuevas formas de explicar para que el aprendizaje se produzca, evaluando su producción y explorando la situación de aprendizaje por medio de cuestiones que vengan a proporcionar interacciones dinámicas para traspasar barreras y superar las dificultades contenidas en determinadas actividades.

A esta intensificación del estímulo que provoca una respuesta en el mediatizado hacia el mediatizador, evidenciando reciprocidad, Feuerstein le da el nombre de «estado de vigilancia». Por lo tanto, no es únicamente la intención de intervenir lo que instigará al hecho de ese «estado de vigilancia», sino también, la búsqueda dinámica de la atención del mediatizado hacia el estímulo y su mediatización intencionalmente propuesta.

Es corriente encontrar situaciones en las que el educador se siente impedido de provocar la existencia de intencionalidad y reciprocidad en su aula. Algunas veces eso puede ocurrir debido a la espera del educador por la manifestación interaccional del alumno, creyendo que es más importante que éste inicie tal interacción. Desgraciadamente, en ese caso, no habrá intencionalidad. Pensando en una situación inversa, el educador podrá iniciar de manera activa su interacción con alumnos a través de un aula bien preparada y motivada. Con todo, los alumnos pueden mostrarse cansados o desinteresados por el contenido por cualquier motivo. En este caso, no habrá reciprocidad.

Tanto la intencionalidad como la reciprocidad suceden de modo natural en el desarrollo del ser humano desde niño. Por ello, con el tiempo, ambas podrán volverse menos naturales ante determinadas situaciones, como ocurre dentro del aula.

Para ello, es necesario tener presente que hay tres elementos que están ampliamente contemplados en ese proceso: el mediatizador que puede variar su actuación intencional por medio del lenguaje utilizado, del ritmo y de los gestos como recursos que recalcan la intencionalidad; el mediatizado que a partir de la centralización de su atención, su condición de interés y predisposición para aceptar las propuestas que le son hechas alcanzará la reciprocidad; y el estímulo, que variará de acuerdo con la amplitud de intencionalidad y reciprocidad por medio de la presentación de ideas y de materias.

Significado

Comprender cuál es la finalidad de una actividad o cuál es su relevancia para la persona que la realiza, son atributos del significado que tienen su importante papel en la mediatización. De acuerdo con Mentis:

> La mediación del significado está relacionada con imprimir valor y energía a la actividad u objeto, volviéndose relevante para el mediado. El proceso de dar significado al estímulo acoge, con frecuencia, la comunicación de valores éticos y sociales (1997, p. 32).

La mediatización del significado se da tanto en el nivel cognitivo como en el nivel afectivo. Por lo tanto, el proceso de imponer significado a las actividades realizadas por el alumno al igual que todo contacto que se llegue a establecer, lo estimulará a preguntar y, consecuentemente, a emplear formas más profundas para la resolución de los desafíos venideros.

A partir de la mediatización del significado, el alumno comprenderá mejor su medio ambiente, pudiendo aceptar o no el significado de algo en determinadas circunstancias, e incluso, podrá ser de tal forma enriquecido a través de los estímulos cognitivos y afectivos que por él fueran recibidos, viniendo a transformar su ambiente por medio de iniciativas alcanzadas a través de su internalización de significados. Comprender el significado de las cosas es esencial para cualquier persona que desea poseer el conocimiento de algo, saber cómo poner en funcionamiento un instrumento o utensilio o transmitir a alguien cierta instrucción. Sin esa comprensión que garantice al ser humano una respuesta de otra persona alcanzada por el estímulo provocado, no existe significado y, por consiguiente, no hay intencionalidad y reciprocidad, ni tampoco, interacción entre las personas acogidas.

En actividades propuestas para ser realizadas por el alumno, el educador-mediatizador debe estar mentalizado de que es indispensable dejar claras las estrategias y habilidades que pueden estar ocultas en la tarea a la cual el alumno se dedicará. Dar significado a los objetivos, a las actividades y al ambiente del alumno, puede requerir del educador-mediatizador una

revitalización de los estímulos a través de alteraciones frecuenciales en su presentación al alumno o de intensidad en su utilización con el mismo. El uso de comportamientos no verbales para dar significado también puede mostrarse eficaz.

Los cambios en el comportamiento del profesor como la intensidad del timbre de voz, expresión facial, postura, posición en la que se encuentra, etc., son importantes para obtener éxito en la mediatización entre el alumno y su proceso de aprendizaje, haciendo énfasis en un internalización significativa de lo que le fue propuesto para aprender. El mediatizador debe procurar dejar claras al alumno las razones que conforman las reglas impuestas para ser respetadas en el ambiente en el que están. El ejemplo en el comportamiento y las explicaciones verbalizadas por el adulto, ayudarán al alumno a buscar y a comprender el significado de su ambiente.

La señalización de las tareas puede ser entendida como un proceso de larga práctica social que permite, al educador-mediatizador, penetrar en el complejo sistema de necesidades de su alumno, orientándolo para que no sólo exploren sus tareas, sino que las asuman. La señalización de las actividades posibilitará libertad a las interrelaciones de los criterios en que se basa la experiencia de aprendizaje mediatizada.

Trascendencia

El acto de la trascendencia pretende ir más allá del contexto inmediato, del aquí y ahora de la circunstancia que sucede. Aspira a ampliar y diversificar el sistema de necesidades del alumno, lo que supone un puente que une tareas e ideas relacionadas entre sí, interligadas a las necesidades inmediatas y futuras, en un proceso expansivo de pensamiento reflexivo para la formación de interrelaciones.

El educador-mediatizador debe preocuparse de relacionar actividades con contenidos previos o futuros; demostrar las relaciones existentes entre los contenidos específicos e inherentes a la actividad con los objetivos más amplios; escoger los contenidos específicos según el transcurrir de las circunstancias en que acontece el aprendizaje subsiguiente; explicar los motivos de sus acciones, decisiones, etc. Según Mentis:

> La trascendencia desarrolla en el niño una profunda comprensión del mundo; una percepción de cómo las cosas están interligadas; una curiosidad que lo lleva a preguntar y descubrir relaciones entre las cosas; y un deseo de saber más sobre las cosas y buscar explicaciones para ellas (1997, p. 38).

Cuando el educador apenas enfoca los hechos a través de la repetición de los mismos, de modo que el alumno los ilustre y los repita mecánicamente, está fragmentando y compartimentando el conocimiento, impidiendo que los objetivos de la trascendencia sean alcanzados.

El educador-mediatizador enfoca la enseñanza del proceso y del conocimiento, integrándolos e interligándolos en un contexto más amplio, realizando conexiones con eventos que se relacionan, yendo más allá de la superficialidad de objetivos. Es importante que el mediatizador aplique actividades que apoyen la mediatización de la trascendencia y que favorezcan la aplicación de una regla general también vigente en otras situaciones similares. La ligazón entre eventos del presente, del pasado y del futuro como la expansión de un pensamiento reflexivo inherente a cada situación, tratando de leer entre líneas lo que está sobreentendido en cada experiencia vivenciada, proporciona la existencia de trascendencia.

La posibilidad de un vocabulario que facilite la ligazón de conceptos que se relacionan entre sí; la acción de implicar al alumno en experiencias que le son nuevas,

pero con ideas y conceptos ya vistos y adquiridos; además del estímulo a la exploración inmediata y no inmediata, proporcionarán al alumno la capacidad de ampliar su comprensión ambiental, material y situacional, dentro de la concepción de trascendencia.

El papel de animador del alumno, también es indispensable para aquel que mediatiza. Muchas veces, el alumno pasa por crisis de desánimo y frustración, debido a que no consigue llegar al objetivo propuesto en aquel momento o por haber fallado ya en algunos intentos. El educador-mediatizador debe estar atento y presto a intervenir de la mejor manera posible en cada situación. El alumno que es animado, alcanza el éxito en las tareas realizadas. No importa el tiempo que lleve para interiorizar y adquirir tal aprendizaje. Lo esencial es que desarrolle un aprendizaje de calidad y significado para que sea duradero.

Resumiendo, cada vez que el educador-mediatizador interpreta los problemas de su alumno y los relaciona con sus experiencias ya vivenciadas, lo estará estimulando hacia la búsqueda de resoluciones por medio de generación de repuestas alternativas, ejercitando, de este modo, el principio de generalización a través del acto de la trascendencia.

Competencia

Tal y como fue mencionado, los criterios de la EAM son como piezas de un rompecabezas que se equilibran y se complementan, no pudiendo ser vistos de forma aislada. Por tanto, la mediatización del sentimiento de competencia, no podría ser descartada de este proceso que direcciona al alumno al éxito.

La mediatización de la competencia alcanza el desarrollo de la autoconfianza del alumno y lo instiga hacia una buena postura mental, hacia un optimismo revelado en su potencial capacitador, hacia una automotivación en la experiencia de hacer y hacia una aptitud perseverante.

El educador-mediatizador trata de promover tales sentimientos en su alumno, realzando su esfuerzo en la búsqueda de soluciones para sus actividades trabajadas, lo que desembocará en modificabilidad cognitiva. De acuerdo con Fonseca:

> Muchas prácticas pedagógicas caen en un vacío cultural concretamente porque exploran y valoran las áreas débiles de los individuos, bien cuando nos enfrentamos a espacios familiares, o a los escolares o institucionales, algo que es inconcebible, al menos en los espacios terapéuticos. La motivación tiende a expandirse cuando se mediatiza el sentimiento de competencia del individuo. Se trata de una condición natural del ser humano, una necesidad básica de su desarrollo (*Op. cit.*, 1998, p. 72).

El éxito comprometido en las actividades trabajadas viene junto con la mediatización del sentimiento de competencia que le proporciona la percepción de que está obteniendo éxito en aquel momento. Para que el alumno tenga acceso al éxito, el educador-mediatizador necesita seleccionar el estímulo adecuado a su plan de capacidad, escogiendo materiales apropiados y partiendo del más simple hacia el más complejo, sacando provecho de aquello que el alumno aporta como bagaje de conocimiento.

El educador que recorre sentimientos inversos, no produce modificabilidad cognitiva en el alumno. Su objetivo debe residir en elevar la autoestima de su alumno, recompensar su respuesta al estímulo aclarándole que está progresando, ampliando, de esta forma, su campo mental hacia el dominio de situaciones que aún le son desconocidas.

Las estrategias utilizadas por el alumno deben ser explicadas cuando resulten exitosas en soluciones de tareas, enfatizando, también, las etapas concluidas con éxito. Una imagen propia enriquecida

puede contribuir decisivamente al progreso en la adquisición del aprendizaje del alumno y su ajuste psíquico, emocional y comportamental dentro y fuera del aula.

La mediatización del sentimiento de competencia, como parte del proceso de modificabilidad cognitiva estructural, intenta mantener al alumno consciente de sus progresos, confiriéndole la calidad de sus producciones trabajadas, incluso cuando el resultado final no fuere totalmente satisfactorio.

El acto de focalizar el buen comportamiento del alumno, los aspectos más fuertes sobre los aspectos más débiles, el progreso adquirido, etc., le asegura el sentimiento de competencia de modo que «tal vez la causa más importante del éxito o del fracaso de una persona en el proceso educativo tenga que ver con lo que ella crea de sí misma» (Mentis, *op. cit.*, p. 44).

Autorregulación y control del comportamiento

El objetivo de la mediatización de la autorregulación y control del comportamiento es estimular y animar al alumno a responsabilizarse de su propio aprendizaje y por la conducta de su comportamiento, con el fin de auxiliarlo en el análisis de su actividad para que se dé la adecuación de su comportamiento, intentando obtener respuestas positivas de acuerdo con las circunstancias condicionantes de la actividad y del ambiente concreto. De este modo, el empuje y los bloqueos del alumno pueden sufrir alteraciones importantes en cuanto al proceso de aprendizaje o en la recepción de datos. Es a través de la autodisciplina como el alumno alcanzará mayor éxito en situaciones que exijan concentración para la ejecución de trabajos. La EAM ve al alumno como un aprendiz activo, independiente y autónomo. Por lo tanto, se vale del criterio de la competencia para sensibilizarlo en cuanto a su progreso y éxito en las actividades que realiza, planeando sus estrategias de empuje y de consciencia para su propia automodificación.

El educador-mediatizador debe incidir sobre la tarea propuesta al alumno, anticipando sus respuestas y determinaciones a su acción. La relevancia de esta actitud del mediatizador está en reducir al máximo las condiciones de fallo del alumno. Después de tener presente tales resoluciones, presentará al alumno la tarea que debe ser llevada a cabo, interviniendo, cuando fuere necesario, para que éste ajuste su comportamiento de acuerdo con las características del estímulo y de las circunstancias.

La regulación y el control del comportamiento será proporcionado en la medida en que el mediatizador amplíe o no las posibilidades de impulsividad de los alumnos. De esta forma, se les vuelve atentos hacia los detalles incluidos en las actividades, concentrados para ejecutarlos y tranquilos para comprobar sus respuestas.

Participación

Es en la mediatización de la participación donde la independencia es intrínsecamente estimulada y trabajada por la existencia de la necesidad de las relaciones entre las personas. En el aula, esto sucede cuando el educador-mediatizador actúa con el alumno o un grupo de alumnos. Las actividades son realizadas en conjunto, donde las ideas y los sentimientos son compartidos. El acto de participar prevé la existencia de cooperación mutua y recíproca. Abarca tanto el aspecto cognitivo como el afectivo, siendo imprescindible para el proceso de modificabilidad cognitiva y para un aprendizaje exitoso. El participar acontece como si fuera un sistema precoz que emana la interacción en el individuo. Surge desde el vientre materno en la relación madre e

hijo, estimulando formas de interactuar a través de conductas de co-vibración y de co-imitación que se evolucionan progresivamente.

La EAM pretende desarrollar la empatía a través de la interacción social, concluyendo en un avance de la competencia del alumno. No hay dudas de que jamás existiría el *yo* de cada uno de nosotros si no fuera por el contacto con otras personas; pues si fuera así, el ser humano se volvería totalmente individualista e, instintivamente, competitivo en toda su forma de ser y actuar. Sabemos que en la medida en que las personas conviven unas con otras, tienden a transferir para sí costumbres y hábitos vividos en común o compartidos. Por lo tanto, es fundamental que el mediatizador tenga consciencia sobre este hecho y que introduzca el aprendizaje cooperativo en la vida de su alumno todo cuanto le fuera posible.

Un ambiente de confianza, de ánimo y de valoración en cualquier tipo de comunicación puede ayudar en el desarrollo de los procesos cognitivos y en la clarificación de pensamientos desordenados u obscuros. La mediatización de estos conceptos debe suceder de modo saludable y natural, sin generar desconfianza por medio de imposiciones. Intervenir en actividades que generan sentimientos de sensibilidad recíproca, con oportunidades para trabajos en conjunto y con contactos instigadores de la interacción son de suma importancia para el desarrollo y perfeccionamiento de esas funciones. Intentar ligarse emocionalmente con el alumno a través del contacto visual y viabilizar formas posibles de percepción de expresiones faciales son imprescindibles para la promoción de la participación en el trabajo del mediatizador.

Igualmente, promover la cooperación entre el alumno y su grupo u otras personas implicadas en el proceso de mediatización son útiles para tal propósito, a través de la participación mutua en tareas y en la trasmisión y recepción de sentimientos.

La participación afectivo-cognitiva que favorece la socialización exige entusiasmo y curiosidad por parte del mediatizado, con el fin de que se interese por los contenidos y que se capacite para oír y aprender a esperar al momento ideal para cada actividad. Es por medio de la participación y de la reciprocidad colaboradora por lo que muchos problemas son reducidos, pues el alumno no estará ni se sentirá sólo ante sus distintas experiencias, pues tendrá a su lado al mediatizador que también actuará como un amigo próximo con el cual puede contar.

Individuali ación

Existe una máxima muy conocida que dice: «cada uno es cada uno». Es una afirmación verdadera, pues aunque el ser humano posea características hereditarias, genéticas y factoriales e inherentes al ambiente, también es un ser único en el universo, con peculiaridades infinitas. Este criterio en la EAM abarca el desarrollo autónomo de la persona y de su personalidad, reconociendo las diversas diferencias individuales, las variadas habilidades, los dones especiales y los estilos distintos de comportamiento como factores heterogéneos positivos en el ser humano. Según Fonseca:

> La EAM procura respetar, en el proceso de interacción intencional, las características específicas intraindividuales del mediatizado. El mediatizado no es un receptor pasivo, se pretende que sea un participante interactivo en la intervención (1995, p. 102).

Mientras tanto, aunque la heterogeneidad sea valorada en esta concepción y por profesionales de diversas áreas, los prejuicios permanecen en cuanto la educación de personas con necesidades especiales específicas. Estos, aparecen como formas que impiden una calidad de vida que está al alcance de todos.

Quien lleva a cabo la mediatización en el aula, necesita conocer el perfil de las funciones cognitivas de su alumno, pero también precisa visualizar el perfil de las disfunciones cognitivas y sus diferenciaciones psicológicas para alcanzar el éxito en su actuación. Por este motivo, el segundo capítulo de este trabajo se vuelve relevante. A partir del momento en que el educador-mediatizador toma conciencia de estos aspectos, la EAM se vuelve más efectiva, pues distingue el acercamiento a la modificabilidad cognitiva estructural de otras aproximaciones iniciadas en la elaboración de un *vitae* inflexible que impide la individualización y forma alumnos pasivos, sin motivación intrínseca, promoviendo apenas soluciones inmediatas y mecánicas.

Tratando de aumentar la individualización del mediatizado, se propone elaborar un plan curricular capacitador, volcado en el alumno. Este *vitae* será abordado de modo diversificado con el fin de suplir las diferencias existentes en cada alumno, incentivando la instauración de un proceso de aprendizaje autónomo y desarrollando la autodisciplina del mismo. Las actividades que ayudan en la mediatización de la individualización se vuelven hacia el respeto al alumno en su manera de identificar valores y creencias, independientemente de lo que piense el educador. Pretenden empujar al alumno a tomar sobre sí responsabilidad hacia sus tareas cotidianas y control sobre su propio comportamiento. El mediatizador procura hacer sus interpretaciones apoyado en la percepción del mundo y de su alumno. Para ello, busca proporcionarle actividades opcionales, respetando su derecho a la privacidad en ciertas áreas, ejercitándose en la bondad de las divergencias individuales.

Planificación de objetivos

Planificar objetivos es el camino seguro para obtener éxito en el aprendizaje del alumno. En el EAM, los objetivos deber ser intencionados, tratando la orientación del alumno hacia el establecimiento de objetivos y formas claras de alcanzarlos. Es preciso que el educador tenga claro qué es lo que pretende provocar en el alumno para que pueda alcanzar sus objetivos. Uno de los criterios básicos para ello, es tener en cuenta la no patronización de comportamientos estables. Todos los objetivos deben enfocarse a la modificación de comportamientos por medio de estrategias flexibles que respeten la individualidad de cada alumno. Elaborar objetivos desencadenadores de modificabilidad cognitiva es una tarea que exige cierta disciplina y sistematización. Necesitan ser planificados, estructurados en el espacio, en el tiempo y ser establecidos de acuerdo con la capacidad del alumno.

El criterio para establecer objetivos adecuados para alumnos autistas, debe basarse en aquello que el alumno ya sabe y es capaz de hacer solo, con el fin de no generarle una ansiedad mayor ante lo desconocido. Deben motivarlo hacia la iniciativa de la búsqueda de posibles alternativas que lo ayuden a alcanzar la meta establecida. Todo objetivo debe sugerirle seguridad a quien lo desea alcanzar. Esta seguridad no se refiere tan sólo a situaciones peligrosas, sino a cualquier actividad que pueda exponer al alumno a circunstancias indebidas, causantes de malestar o de difícil comprensión que lo induzca al error y a la frustración. En realidad, no somos tan diferentes de las personas con necesidades especiales. Ninguna persona desea realizar aquello que no comprende, que se muestra por encima de su capacidad o que no le gusta.

El mediatizador debe estar atento para elaborar sus objetivos de forma que el alumno los identifique comprendiendo aquello que le está siendo propuesto. Precisan ser percibidos por el alumno como alcanzables para que los desee conseguir.

Deben ser modulables, factibles de adaptarse a la realidad del alumno y deben animar al alumno a su interacción con otras personas. El educador-mediatizador para obtener éxito en la mediatización de sus objetivos necesita estar ligado al resto de criterios inherentes a la EAM. Como ya se mencionó, estos se conforman como las piezas de un rompecabezas y uno no puede ser separado del otro, ni ser explorado de forma aislada.

Por tanto, es imprescindible que el mediatizador no pierda de vista el hecho de motivar a su alumno en la perseverancia y paciencia en la procura de alcanzar sus objetivos. Observar el desarrollo de su capacidad para la autonomía. Motivarlo en la preparación y ejecución de su propia actividad. Adecuar los objetivos para cada circunstancia y pormenorizarlos, sistemáticamente, para facilitar su logro. En la EAM este criterio debe desarrollar en el alumno los logros de los objetivos a través de la comprensión de los procesos que lo presidieron. No debe aparecer como una recompensa inmediata para suplir una necesidad, pues impediría el desarrollo de habilidades a largo plazo que tienden a aumentar su autoconfianza, independencia y empatía.

Desafío

La mediatización de tareas nuevas causa en el alumno sentimiento de determinación para explorar y conquistar nuevos espacios. Esa determinación lo impele a superar dificultades a través de un entusiasmo envolvente que tiene como meta la obtención del éxito. Cuando el alumno interioriza un nuevo aprendizaje y es capaz de usarlo en la resolución de sus problemas, está adentrándose en una fase más compleja. Luego, tanto la mediatización de tareas nuevas como de niveles de complejidad contribuyen a la expansión del campo mental y modificación de las funciones cognitivas del alumno. Se reafirma, en este noveno criterio que, la función de la EAM es provocar transformaciones en los esquemas conceptuales del alumno preparándolo para nuevas formas de adaptación de la realidad. El cumplimiento de los objetivos relacionados con la mediatización del reto es esencial para la conquista de nuevas etapas concernientes al proceso de aprendizaje de alumnos con necesidades especiales. Ellos precisan estar motivados y concentrados para adquirir aprendizajes nuevos o percibir la evolución ya conseguida en sus actividades por medio del nivel de complejidad en que se encuentran.

El trabajo del mediatizador será crear y planear situaciones en que el alumno se encuentre con actividades nuevas y complejas, teniendo en cuenta que, «novedad es algo que debe ser aprendido y complejidad es algo con lo que debemos aprender a lidiar» (Feuerstein *apud* Mentis, *op. cit.*, p. 74). Mediar la creatividad, curiosidad y autenticidad en el proceso de aprendizaje del alumno, demostrando por medio de su entusiasmo la satisfacción por verlo superar sus dificultades es una manera de motivarlo a intentar enfrentarlo a la adquisición de actividades nuevas que aún le son desconocidas o no muy familiares. Tareas nuevas o más complejas también sugieren riesgos al mediatizado. Estos riesgos se resumen en el miedo a equivocarse o fallar en el cumplimiento de las mismas. Una vez que este alumno se amedrente o se encoja ante sus tareas, difícilmente no se recogerá en el aislamiento, rehusando ejecutar esa tarea o cualquier otra que le sea desconocida.

Por lo tanto, las actividades deben ser prácticas y con su nivel de complejidad alternado de acuerdo con la capacidad del alumno, aprovechando aquello que él ya sabe realizar solo. Utilizar actividades menos comunes durante las clases también ayuda, pues el alumno se acostumbrará tanto a realizar actividades que ya son de su conocimiento como otras que aún no

domina. La EAM no pretende focalizar el producto final del alumno, sino todas las fases de su proceso de aprendizaje, objetivando construir una educación de calidad que lo prepare en su lidiar cotidiano de la forma más independiente posible. Por eso, nada será ejecutado por el profesor para facilitar el desarrollo del alumno. Lo que se necesita es que el educador-mediatizador sea un ejemplo y enseñe a lidiar con las diferentes situaciones, llevando el esfuerzo del mediatizado en dirección a algo nuevo.

Respetar la competencia del alumno para la realización de nuevas actividades, estimular su curiosidad intelectual, autenticidad y creatividad son de suma importancia en la mediatización del reto. Dejarle libertad para llevarlas a cabo, libre de presiones psicológicas es uno de los caminos que conducen al hecho de mediar para el éxito. Emocionarse y entusiasmarse con el fin de hacerlos conscientes del potencial que poseen para superar cada nueva situación problemática, son puntos positivos para generar motivación en el alumno en la realización de sus tareas. Estos aspectos deber ser contemplados y puestos en práctica por el educador-mediatizador incluso cuando los resultados obtenidos por el alumno no fueran totalmente satisfactorios, procurando siempre enfatizar en el proceso y no en el producto final.

Automodificación

La automodificación es el último criterio de la EAM. El educador-mediatizador, instrumento para la modificabilidad cognitiva estructural, sin lugar a dudas, habrá de poseer la sabiduría capaz de encontrar el dinamismo que se halla en cada uno de sus alumnos, debido a su compromiso en el proceso enseñanza-aprendizaje de formar parte de un rompecabezas ya descrito. Con todo, no es suficiente que el mediatizador tenga tal saber sino, y lo más importante de todo, que el alumno haya sido mediatizado.

Cuando se tiene conocimiento de aquello que se es capaz de hacer, de la construcción evolutiva de uno mismo, de la superación de dificultades y traspaso de barreras, de la transformación positiva sufrida y de la confianza que se puede depositar en uno mismo, se experimentan y mejoran, en la persona, los sentimientos de valor y de autoestima. Estos, a su vez, colaboran de forma muy intensa en busca del ser propio más auténtico a través de cambios y flexibilidad ante las diversas circunstancias.

Por consiguiente, se ha de tener claro el rechazo a toda forma de etiquetación intelectual, psíquica, física o emocional del individuo, exigidas por la EAM. El mediatizador no se queda en resultados de test de CI, ni a limitaciones impuestas por profesionales variados que destinan a estos alumnos a sectores de «mantenimiento». En la EAM no existe conformidad ante las dificultades encontradas en la realización de tareas; bien al contrario, mantiene la creencia en la modificación de patrones vistos como disfuncionales de interacción. Para el educador-mediatizador todas las transformaciones que suceden o que aguardan para suceder en el alumno, acontecen de modo intrínseco. Por ello, creemos que los niveles de competencia están siempre transformándose positivamente.

Un punto estratégico, relevante para el criterio de la automodificación, es colocar el «foco en la naturaleza dinámica del grupo y de sus miembros con el fin de superar una interpretación rígida y estática de los problemas» (Mentis, *op. cit.*, p.81). Este aspecto que es crucial para la totalidad de los objetivos propuestos en la EAM, implica, desde el punto de vista de este trabajo, la inclusión de este individuo en la sociedad.

En resumen, la EAM genera modificabilidad cognitiva estructural en las personas a través de la interacción encontrada

en sus criterios. Ella es incondicional, asequible para cualquier persona, independientemente de conseguir o no necesidades educativas específicas. La EAM espera[11] que todas las personas, sometidas a mediatización, alcancen un nivel más avanzado que aquel que poseían anteriormente, quedando abiertas hacia nuevos caminos de desarrollo intelectual. Según Vítor da Fonseca:

> La EAM, desde que son observados los criterios anteriormente presentados, es mucho más que una filosofía educativa, es un sistema de fe que cree en la autoplasticidad humana, en la necesidad que cualquier ser humano posee de alcanzar la competencia y la maestría y de aumentar sus niveles de autorrealización (*Op. cit.*, 1998, p. 77).

Por tanto, como educadores responsables de la formación de nuestros alumnos, no debemos entregarnos al conformismo y al acomodo intelectual de que el hecho de aprender es privilegio de algunos. La posibilidad de la modificabilidad cognitiva es posible para todos.

(Traducción: Rogelio Ordóñez Blanco)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÍBLIA SAGRADA. Edición Revista y Actualizada en Brasil. Brasilia, Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.

FEUERSTEIN, R.: *Instrumental Enrichment.* Baltimore, University Park Press, 1980.

— *The Dynamic Assesment of Retarded Performers, The Learning Potential Assesment Device, Theory, Instruments, and Techniques.* Baltimore, University Park Press, 1979.

FONSECA, V. DA: *A modificabilidade cognitiva na educação especial e na reabilitação.* São Paulo, Mensagem da APAE, 1988.

— *Aprender a aprender, a educabilidade cognitiva.* Porto Alegre, Artmed, 1998.

— *Educacão Especial, programa de estimulação precoce. Uma introdução as idéias de Feuerstein.* Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

KOZULIN, A.: *Individualismo epistemológico frente a una posición sociocultural, Piaget, Vygotski y la teoría del aprendizaje mediado.* Israel, ICELP.

LONGHI, C.: *L'inspiration éducative de Reuven Feuerstein, fondateur du PEI.* Lyon, Lettre du Clerse, 1994.

MENTIS, M. (coord.): *Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula. Programa de pesquisa cognitiva, Divisão de educação especializada da Universidade de Witwatersand, África do Sul.* São Paulo, Instituto Pieron de Psicología Aplicada, 1997.

ORTEGA, L. M. R.: *Modificabilidade Cognitiva de crianças com privação cultural, Originalidade e Significado da Teoría de Reuven Feuerstein.* Campinas, SP, 1998.

ORRÚ, S. E.: *O processo de formação de educadores na perspectiva da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e a pessoa con autismo.* Campinas, Pontificia Universidade Católica de Campinas, 2000.

PIAGET, J. y INHELDER. B.: *Gênese das estruturas lógicas elementares.* Rio de Janeiro, Zahar, 1971.

RODRÍGUES PIERONI, J. L. y CRUZ, S. B.: *Experiência de Aprendizagem Mediada.* Campinas, Instituto Pieron, 2000.

SCHLENSINGER, H.: *Pequeno vocabulário do judaísmo.* São Paulo, Paulinas, 1987.

STRONG, J.: *Hebrew and Chaldee Dictionary.* New York, Abingdon Press, 1967.

THAYER, J. H.: *A Greek-English Lexicon of the New Testament.* New York, American Book Company, 1889.

VYGOTSKY, L. S.: *A formação social da mente.* São Paulo, Martins Fontes, 1994.

— *Pensamento e Linguagem.* São Paulo, Martins Fontes, 1995.

(11) Espera no en el sentido de tener dudas al respecto, sino espera con confianza en la concreción del hecho de manifestarlas en el momento oportuno, con naturalidad.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

JESÚS A. BELTRÁN LLERA (*)

RESUMEN. Las estrategias de aprendizaje constituyen uno de los constructos psicológicos que mayor aceptación ha tenido en las últimas décadas por parte de los expertos. A pesar de los numerosos artículos que han aparecido en las revistas de mayor tirada, siguen latentes muchos de los interrogantes inicialmente planteados. El artículo trata de responder a algunos de ellos, especialmente aquellos que hacen referencia a la naturaleza, necesidad, diagnóstico y enseñanza de las estrategias. Asimismo, se hace énfasis en la contribución de las estrategias a la construcción del conocimiento y en la necesidad de crear en el alumno, junto a las estrategias o capacidades, las disposiciones positivas que potencien esa supuesta capacidad. El artículo termina revisando los resultados de la investigación sobre la eficacia de los programas de intervención estratégica.

ABSTRACT. Learning strategies make up one of the most welcome (among experts) psychological constructs of the last few decades. In spite of the many articles published in widely circulated magazines, many of the questions originally posed remain unsolved. The article purports to answer some of these questions, especially those referring to the nature, necessity, diagnosis and teaching of strategies. It also underscores the contribution of the strategies to knowledge-building and the need to create in students, alongside the strategies or skills and positive dispositions boosting that alleged capacity. The article ends with a review of the outcome of research on the efficiency of strategic intervention programs.

La cantidad de literatura científica sobre estrategias que existe actualmente es casi abrumadora, tanto desde el punto de vista de la investigación (Beltrán, 1993, 1996, 1998, 2002; McKeachie y otros, 1985; Perkins, 1998; Fernández, Beltrán y Martínez, 2001), como desde el punto de vista de la intervención educativa (Bernad, 1990; Monereo, 1991; Gargallo, 1997). Sólo en la base de datos de ERIC aparecían, en la década pasada, 1.415 artículos sobre las estrategias de aprendizaje y casi una docena de meta-análisis sobre los resultados obtenidos en las diferentes

* Universidad Complutense de Madrid.

Fecha de entrada: 25-07-2003 Fecha de aceptación: 24-09-2003

intervenciones llevadas a cabo (Hattie, Biggs y Purdie, 1996). Pasados ya unos años desde la irrupción de las estrategias en el ámbito de la educación, puede ser útil hacer algunas reflexiones sobre ellas. En este caso, nuestra reflexión abarca 10 preguntas sobre cuestiones de tanto interés como su naturaleza, necesidad, diagnóstico, enseñanza e investigación.

¿QUÉ SON LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE?

A pesar de la popularidad de la que gozan hoy las estrategias de aprendizaje, los especialistas no han conseguido ponerse de acuerdo sobre lo que entienden por estrategia, ni tampoco sobre cuales son los límites que la separan de otros *constructos* afines. Por eso, conviene clarificar algunos *constructos* que, por lo general, parecen bastante confusos. Concretamente, conviene distinguir entre procesos, estrategias y técnicas. El término proceso de aprendizaje se utiliza para significar la cadena general de macro-actividades u operaciones mentales implicadas en el acto de aprender como, por ejemplo, la atención, la comprensión, la adquisición, la reproducción o *transfer*, o cualquiera de ellas por separado. Estas actividades son hipotéticas, encubiertas, poco visibles y difícilmente manipulables. Por el contrario, las técnicas –por ejemplo, hacer un resumen o un esquema– son actividades fácilmente visibles, operativas y manipulables. Entre los procesos y las técnicas están las estrategias. Éstas no son tan visibles como las técnicas ni tan encubiertas como los procesos. Así, por ejemplo, la organización de los datos informativos que el estudiante lleva a cabo para comprender el significado que estos esconden, no es tan visible como la técnica del resumen ni tan encubierta como el proceso de la comprensión (Beltrán, 1993).

Por otra parte, las estrategias no se pueden reducir a meras técnicas de estudio, como algunos, con poca fortuna, han intentado. Las estrategias tienen un carácter intencional e implican, por tanto, un plan de acción, mientras que las técnicas son marcadamente mecánicas y rutinarias. Si el estudiante desea comprender un mensaje a partir de unos datos informativos puede utilizar una estrategia de selección que le ayude a separar lo relevante de lo irrelevante –y para ello puede servirse de una técnica como el subrayado–, puede utilizar una estrategia de organización que ponga orden en los datos –y para ello puede servirse de una técnica como el mapa conceptual–, o puede utilizar una estrategia de elaboración que le permita comparar el conocimiento nuevo con el conocimiento previo –y para ello puede servirse de una técnica tan eficaz como la interrogación. El proceso de aprendizaje es el mismo en los tres casos, ya que en los tres se recurre a la comprensión significativa, que puede alcanzarse por medio de diferentes estrategias: la selección, la organización o la elaboración. Y cada una de estas estrategias puede utilizar también, a su vez, diferentes técnicas –el subrayado, el mapa conceptual, la interrogación...– Las estrategias están, pues, al servicio de los procesos, y las técnicas al servicio de las estrategias (Beltrán, 1996).

Las estrategias son algo así como las grandes herramientas del pensamiento, que sirven para potenciar y extender su acción allá donde se emplea. De la misma manera que las herramientas físicas potencian de forma incalculable la acción física del hombre, las herramientas mentales potencian la acción del pensamiento hasta límites increíbles, de ahí que algunos especialistas hayan llamado a las estrategias «inteligencia ampliada».

Utilizando la metáfora del ordenador, podríamos decir que el sistema de procesamiento humano esta formado por las

diversas estructuras de adquisición, almacenamiento y reproducción de información que cada sujeto tiene. Esto constituiría la base del *hardware*. Se trata, por tanto, de algo ya dado, y difícilmente cambiable. Pero los datos informativos se pueden adquirir, almacenar y recuperar de muchas maneras en función del programa de estrategias que se utilice, es decir, en función del *software*. Y el *software* se puede cambiar, modificar o renovar según cuales sean los objetivos del procesador. Las estrategias son, pues, el gran *software* educativo.

Las estrategias de aprendizaje están directamente relacionadas con la calidad del aprendizaje del estudiante, ya que permiten identificar y diagnosticar las causas del bajo o alto rendimiento escolar. Es posible que dos sujetos que tienen el mismo potencial intelectual, el mismo sistema «instruccional» y el mismo grado de motivación utilicen estrategias de aprendizaje distintas, y, por tanto, alcancen niveles de rendimiento diferentes. La identificación de las estrategias utilizadas permitiría diagnosticar la causa de esas diferencias de rendimiento y mejorar el aprendizaje.

En este sentido, las estrategias ofrecen a la educación un nuevo tipo de tecnología especialmente útil para la intervención educativa. Con las estrategias de aprendizaje es posible diseñar, con grandes probabilidades de éxito, la triple tarea con la que la acción educativa ha soñado siempre: prevenir, identificando qué estrategias empleadas por el estudiante son poco eficaces y cambiándolas por otras más eficaces; optimizar, potenciando las estrategias eficaces ya utilizadas por el estudiante; y recuperar, identificando las estrategias responsables del bajo rendimiento del estudiante o ayudándole a utilizarlas mejor si ha hecho un mal uso de ellas.

Las estrategias son reglas que permiten tomar las decisiones adecuadas en relación con un proceso determinado en el momento oportuno. Definidas de esta forma tan general, las estrategias pertenecen a esa clase de conocimiento llamado «procedimental» –conocimiento «cómo»–, que hace referencia a cómo se hacen las cosas –por ejemplo, cómo se hace un resumen–. De esa forma se distingue de otra clase de conocimiento, llamado declarativo –conocimiento «qué»– que hace referencia a lo que las cosas son –qué es un resumen–.

Nos estamos refiriendo, por tanto, a las actividades u operaciones mentales que el estudiante puede llevar a cabo para facilitar y mejorar la realización de la tarea, cualquiera que sea el ámbito o el contenido del aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje, así entendidas, no son otra cosa que las operaciones que realiza el pensamiento cuando ha de enfrentarse a la tarea del aprendizaje. Podemos imaginarlas como las grandes herramientas del pensamiento puestas en marcha por el estudiante cuando éste tiene que comprender un texto, adquirir conocimientos o resolver problemas. Ahora bien, como el aprendizaje es, en realidad, la huella del pensamiento, se podría afirmar que la calidad del aprendizaje pasa más por la calidad de las acciones del estudiante que por la calidad de las actividades del profesor. Y es que si el estudiante, cualquiera que sea la calidad de la instrucción, se limita a repetir o reproducir los conocimientos, el aprendizaje será meramente repetitivo. Y si el estudiante selecciona, organiza y elabora los conocimientos –es decir, utiliza estrategias–, el aprendizaje deja de ser repetitivo para ser constructivo y significativo.

Por último, las estrategias promueven un aprendizaje autónomo, independiente, realizado de manera que las riendas y el control del aprendizaje vayan pasando de las manos del profesor a las de los alumnos. Esto es especialmente provechoso cuando el estudiante es ya capaz de planificar, regular y evaluar su propio aprendizaje, es decir, cuando posee y domina las estrategias de aprendizaje llamadas «metacognitivas».

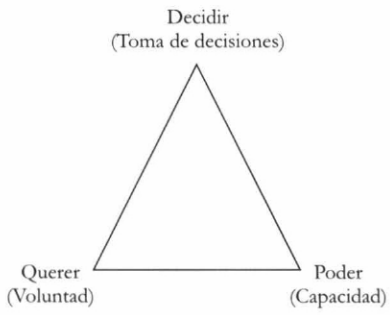
¿SON NECESARIAS LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE?

Cuando se empezó a hablar de las estrategias de aprendizaje, hace ya algunos años (McKeachie, 1985; Beltrán, 1993, 1995, 1996), nadie esperaba que iban a tener la trascendencia que han tenido, ni que su existencia fuera a extenderse tanto en el tiempo. La acogida que han tenido en congresos, conferencias, revistas, y demás escaparates académicos no parece sino el resultado de una campaña de *marketing* rigurosamente programada. Hoy día, siguen siendo aún uno de los *constructos* estrella en las revistas científicas de mayor prestigio. Han dado lugar a numerosos programas de intervención y, lo que es más importante, han ofrecido apoyo y cobertura a gran parte de las ideas que han favorecido el cambio de paradigma educativo. Sólo por esto, estaría justificado el amplio despliegue que se ha hecho de ellas en los diferentes campos de la investigación psicopedagógica. Su papel como mediadoras entre estímulo y respuesta, especialmente en el campo de la educación, ha permitido abandonar viejos planteamientos mecanicistas, ensanchar los marcos teóricos explicativos de la ejecución humana, abrir horizontes más prometedores en el campo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y elaborar programas de eficacia probada para mejorar el rendimiento escolar.

Como cualquier *constructo* psicológico, las estrategias de aprendizaje pueden ser objeto de crítica y, ciertamente, las críticas no han escaseado desde el momento mismo de su aparición. Pero no cabe duda de que su influencia ha sido trascendental en los últimos años de la investigación psicopedagógica por tres razones fundamentales, que afectan a la base, a la entraña misma de la conducta humana: querer, poder y decidir (Weinstein, 2002). Las tres instancias son fundamentales para realizar cualquier actividad en cualquier dimensión de la conducta y más en el contexto de la escuela. Si alguna de ellas falla, la conducta humana se resiente. Si, por el contrario, están presentes, la acción humana tiene garantías suficientes para resistir cualquier embate, ya proceda éste de dentro o de fuera.

GRÁFICO I

Instancias son fundamentales para realizar cualquier actividad



Decía Ausubel (1968) que para aprender significativamente la primera condición necesaria es querer aprender de esta manera. Las estrategias de apoyo que favorecen la buena disposición del alumno a aprender de manera significativa son una garantía de ese aprendizaje. Sin embargo, es aquí donde residen hoy muchos de los problemas que los profesores experimentan en la escuela, porque, aunque es verdad que hay estudiantes bien predispuestos para el estudiar, lamentablemente, son muchos los que no quieren aprender. Esto no quiere decir que no estén motivados. Seguramente, lo que esto significa es que no quieren aprender lo que se les ofrece o del modo que se les ofrece. Es decir, tienen otras motivaciones diferentes a las de la escuela. El papel de las estrategias de aprendizaje es fortalecer la voluntad de los que muestran una buena disposición y, sobre todo, devolver a los alumnos lo que por naturaleza siempre

han tenido y les ha hecho perder la sociedad en la que está viviendo: su deseo natural de saber.

Aristóteles decía en su Metafísica que todos los seres humanos desean, por naturaleza, saber. Si el deseo de saber es natural y no está presente o no es, al menos, visible en muchos de los alumnos, alguien tendría que explicar las razones de esta ausencia. Las estrategias de aprendizaje pueden favorecer la aparición y el fortalecimiento de ese apetito natural. Una estrategia de apoyo amparada en la curiosidad, el desafío, la confianza, el auto-control o el disfrute del aprendizaje podría devolver lo que parece ser un elemento constitutivo de nuestra naturaleza.

Las estrategias tienen que ver también con la capacidad. Es evidente que para aprender no basta con tener buena voluntad, aunque esta es, como hemos visto, necesaria. Hace falta poder, es decir, capacidad. ¿Dónde reside esa capacidad? La capacidad para aprender se basa fundamentalmente en el despliegue de tres grandes habilidades estratégicas: la selección, la organización y la elaboración de la información. Son esas habilidades, las estrategias cognitivas, las que permiten transformar la información en conocimiento. Sin ellas, la información carece de sentido y de valor.

La importancia de estas estrategias se evidencia especialmente en estos momentos en los que, gracias a cambios muy profundos, hemos pasado de una sociedad industrial –cuyo recurso fundamental era la energía, que tuvo la virtud de ampliar y potenciar el cuerpo humano– a una sociedad de la información –en la que el recurso fundamental es la información, que es capaz de ampliar y potenciar la mente humana. Pero la información no potenciará la mente humana si no es transformada en conocimiento. Por eso, los expertos le han dado a la sociedad actual un nombre mejor: la sociedad del conocimiento. El conocimiento es información más estructura, significado y dirección. Sin estructura y sentido, la información no vale para nada. Una montaña de números, datos o, incluso, hechos nada representa si no se extrae de ella algún significado. Y esa transformación sólo se puede hacer cuando se poseen y se activan las estrategias que permiten seleccionar la información, ordenarla, y, especialmente, elaborarla dentro del mundo de significados que cada uno tiene almacenado.

Por otra parte, si consideramos la tercera instancia de la conducta humana, la decisión, se pone de manifiesto que para aprender es necesario querer, tener capacidad, pero, sobre todo, es necesario decidir. Aprender es tomar decisiones, y para decidir están las estrategias meta-cognitivas, que tienen como tarea planificar, controlar y evaluar. Los tres niveles de decisión acompañan todo aprendizaje, orientándolo, corrigiéndolo y evaluando sus resultados.

En términos parecidos se expresan algunos autores cuando recomiendan tres tipos de intervención para mejorar las habilidades de estudio (Hattie, Biggs y Purdie, 1996). Estos autores hablan de tres clases de intervención: *afectiva*, focalizada en aspectos no cognitivos del aprendizaje, como la motivación o el auto-concepto; *cognitiva*, centrada en las estrategias de procesamiento de la información (resumen, idea principal); y *«metacognitiva»*, dirigida al aprendizaje auto-regulado (planificación, control y evaluación). Las tres se corresponden literalmente con nuestra propuesta: querer, poder y decidir.

Pero con esto no se termina el repertorio de estrategias de aprendizaje. Es verdad que el conocimiento ya está construido, pero ese conocimiento tiene que ser personalizado, aplicado y transferido. Es otro grupo de estrategias el que permite visualizar en el aprendizaje el perfil de cada estudiante que construye libre y personalmente su conocimiento, y en él se

incluyen la creatividad y el pensamiento crítico. Si nos asusta el pensamiento único o el pensamiento uniforme, las estrategias de aprendizaje pueden ayudarnos a formar estudiantes originales, críticos e independientes. Además, el conocimiento construido dentro de esas líneas creativas y críticamente rigurosas tiene que ser aplicado a áreas distintas a las originales.

La segunda razón es que posibilitan la verdadera construcción del conocimiento. Todo el mundo interpreta ya que el aprendizaje va más allá de la adquisición de respuestas o del almacenamiento de información, para adherirse a la concepción moderna del aprendizaje como construcción del conocimiento. Pero pocos dicen de manera concreta y específica en qué consiste esa construcción del conocimiento.

La tercera razón tiene su origen en la solución que las estrategias ofrecen al debate educativo sobre el contenido del aprendizaje. El dilema que supone tener que optar entre contenidos o procesos todavía sigue latente en la comunidad educativa. Para salir al paso se dice que son necesarias ambas cosas, contenidos y procesos. Y es verdad. Pero luego no se sabe muy bien qué tipo de procesos hay que enseñar y aprender. Es el mismo dilema que se plantea cuando se discute acerca de si son más importantes los conocimientos declarativos o los «procedimentales». Ambos son necesarios, pero mientras que los conocimientos declarativos están definidos en el currículo, los «procedimentales» no lo están tanto o, incluso, no están definidos de ninguna manera. Pues bien, la estrategias representan las vertientes «procesual» y «procedimental» que complementan a la vertiente declarativa del aprendizaje. El objetivo de la educación queda así clarificado desde la vertiente «procedimental».

Por último, hay evidentemente razones externas a las mismas estrategias para justificar su necesidad y explicar su inesperado éxito. Sin ánimo de agotar las posibles razones que explican este fenómeno, podemos citar, entre las más importantes, las siguientes: el descenso del rendimiento en todos los niveles de enseñanza y, especialmente, en la universidad, el descenso de la población estudiantil y la consiguiente flexibilización de los sistemas de acceso a los estudios universitarios, la falta de entrenamiento de las habilidades de aprendizaje en los estudios de enseñanza primaria y secundaria, la comprobación de que los estudiantes con éxito y los estudiantes con un bajo rendimiento emplean diferentes estrategias, al igual que ocurre en el caso de los expertos y los principiantes en distintas áreas. A este auge de las estrategias han contribuido, de manera indirecta, la constatación de la creciente complejidad de la sociedad moderna, el descenso del rendimiento en muchas de las áreas de los currículos escolares, y el apoyo popular a los planteamientos democráticos de la educación para todos (Beltrán, 1993).

LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Como decíamos anteriormente, las estrategias posibilitan, mejor que ninguna otra instancia, la construcción del conocimiento. La teoría «constructivista» está hoy suficientemente asentada, si bien es susceptible de múltiples interpretaciones. Tres de estas interpretaciones han sido perfectamente asumidas e integradas por la comunidad educativa: la endógena, la exógena y la dialéctica (Moshman, 1982). La enseñanza «constructivista» endógena se apoya sobre todo en lo dicho por Piaget y destaca más la exploración y el descubrimiento por parte del niño que la instrucción directa del profesor. La enseñanza «constructivista» exógena acentúa la

enseñanza explícita por medio del modelado, de acuerdo con los principios del aprendizaje social (Bandura, 1986; Zimmerman y Shunk, 1989). El aprendizaje que resulta de este enfoque didáctico no es mecánico, sino que implica una comprensión e interpretación personalizada por parte del estudiante.

Los estudiantes descubren los conocimientos, sobre todo, mediante la observación de modelos, y la imitación de lo que dicen y hacen esos modelos. Es un aprendizaje constructivo, personal, que se produce como consecuencia del modelado, y que puede desembocar en interpretaciones y comprensiones críticas, diferentes de las del modelo. La enseñanza «constructivista» dialéctica (Vygotsky, 1978) está a medio camino entre la endógena y la exógena. Suministra al alumno la ayuda estrictamente necesaria, pero no más, para que pueda construir sus conocimientos. La ayuda que se proporciona al alumno no es tan explícita como recomiendan los partidarios del enfoque exógeno, ni tan escasa como defienden los partidarios del constructivismo endógeno. Si se les dan a los alumnos muchas explicaciones, se puede condicionar la construcción personal y favorecer una repetición mecánica del conocimiento; si se les proporciona poca ayuda, pueden tardar mucho en descubrir el conocimiento o, incluso, no llegar a descubrirlo. En el fondo, las tres interpretaciones de la teoría «constructivista» se complementan entre sí.

La teoría, dentro de ciertos límites, está bastante clara. El problema viene cuando se trata de llevar a la práctica un aprendizaje constructivo significativo. En primer lugar, es necesario que los profesores cambien de actitud, y se centren más en el aprendizaje de sus alumnos. Esto exige diseñar para aprender más que para enseñar, ya que de manera inconsciente, los profesores tienden a actuar en el aula de acuerdo con la experiencia que tienen del aprendizaje y la enseñanza que ellos conocieron cuando eran alumnos. En segundo lugar, la preparación de las clases requiere algo más que refrescar los conocimientos. Cuando hay que transmitir, basta posiblemente con tener a punto los conocimientos y utilizar un método didáctico eficaz para que los alumnos puedan asimilarlos adecuadamente. Pero, cuando se trata de ayudar a los alumnos a construir los conocimientos, las cosas cambian sustancialmente. Y es entonces cuando surgen interrogantes por todas partes, ya que el enfoque «constructivista» implica un delicado juego de equilibrios, puesto que es necesario que se respete el protagonismo del alumno y, a la vez, se garantice un nivel aceptable de rendimiento de acuerdo con el contexto social y cultural en el que se vive.

A la hora de la verdad, que es la hora de la práctica, tenemos que confesar que si aceptamos la idea de que el conocimiento es un proceso de construcción de significado, más que la memorización de un cuerpo de hechos más o menos representativos, nuestra estrategia de enseñanza tiene que ser rediseñada para que podamos ser consecuentes con ese nuevo modelo. En este sentido, resulta evidente que, en lugar de planificar para enseñar una lección de forma magistral o expositiva, debemos planificar las actividades de aprendizaje que van a realizar nuestros estudiantes. Si creemos que aprender es un proceso que consiste en cambiar lo que se sabe construyendo patrones de acción para resolver problemas significativos, el profesor debe centrarse en organizar el aprendizaje del estudiante más que en planificar su propio discurso. Confiando en que los estudiantes puedan construir su propio significado, los profesores alcanzan un sentido más claro de lo que la palabra educación *(edúcere)* significa, es decir, de que su trabajo consiste en sacar más que en meter.

Día a día, los profesores han tratado de encarnar estas ideas, que suponen un vuelco en la práctica educativa. Están convencidos de que no es lo mismo diseñar

para transmitir conocimientos a los alumnos, que diseñar para que los alumnos puedan construirlos. Y en ese empeño ha convertido en un compromiso vital. Han perdido una falsa imagen de protagonismo, pero han ganado ilusión. Han dejado de escucharse a sí mismos, pero ahora escuchan a sus alumnos. Han tenido que pensar de forma creativa y arriesgada, pero han conseguido que sus estudiantes hagan lo mismo. Han conseguido que sus alumnos aprendan y disfruten aprendiendo, y además se han visto reconfortados al comprobar que ellos también aprenden, y se perfeccionan humana y profesionalmente.

Pero, ¿cómo diseñar un ambiente educativo en el que puedan ponerse a prueba estas ideas? ¿Cuáles son las claves para el éxito de este nuevo modelo de enseñanza? ¿Cómo definir el papel y las tareas del alumno y del profesor?

La construcción del conocimiento es una metáfora que utilizamos para expresar una realidad tan compleja como la del aprendizaje significativo, que permite que el alumno deje a un lado la metáfora del aprendizaje memorístico, puramente pasivo y acumulativo, y participe activamente mediante la elaboración de su propia interpretación de la realidad. Esa realidad tan compleja tiene muchas perspectivas, y falsearíamos su imagen si la contempláramos sólo desde una de ellas. La construcción del conocimiento no es algo instantáneo, inmediato, sino, más bien, un proceso del que forman parte muchos y muy diferentes elementos.

Podemos ver este proceso de construcción, al menos, desde cuatro puntos de vista diferentes: contextual, comprensivo, «disposicional» y estratégico (Beltrán y Vega, 2003). En primer lugar, podemos verlo desde el punto de vista del que lo tiene que diseñar, el profesor, que ha de definir y adaptar los elementos esenciales que lo favorecen y lo hacen posible, como las ideas previas, las preguntas, las tareas escolares, o el trabajo cooperativo. Esta es una perspectiva contextual, porque hace referencia a los elementos del contexto educativo que contribuyen a la construcción del conocimiento.

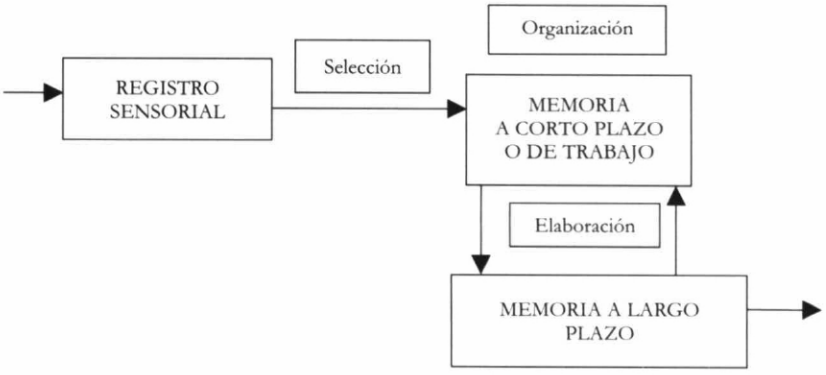
En segundo lugar, en el proceso de construcción del conocimiento, hay que tener en cuenta los efectos que tiene en el sujeto que construye ese conocimiento. Es decir, hay tomar en consideración la comprensión del conocimiento que el alumno tiene como consecuencia de esa construcción y cómo se puede favorecer desde la enseñanza dicha comprensión. Cuando alguien aprende y comprende, puede hacer algo con ese conocimiento: explicarlo, justificarlo y aplicarlo (Perkins). La construcción del conocimiento pone en sus manos una capacidad que antes no tenía. Esta es la perspectiva comprensiva.

En tercer lugar, el proceso de construcción del conocimiento puede considerarse desde la vertiente de las disposiciones. Todas los planteamientos anteriores serían imposibles sin la disposición del sujeto para, en lugar de repetir o reproducir la información que tiene delante, construirla. El construir implica esfuerzo, autonomía y una buena capacidad para asumir los riesgos de esa construcción o interpretación personal de la realidad. Esta es la perspectiva «disposicional».

Por último, el proceso de construcción del conocimiento puede verse también desde la perspectiva de las herramientas que se emplean para realizar esa construcción. Nos estamos refiriendo a las estrategias o herramientas mentales que permiten transformar la información en conocimiento y construirlo significativamente: seleccionar, organizar y elaborar los datos informativos para extraer de ellos algún significado. Esta es la perspectiva estratégica, que ofrece a los estudiantes herramientas eficaces para la construcción del conocimiento que permiten hacer operativa la actividad educadora. El gráfico II revela cual es el papel de las tres estrategias en la construcción del conocimiento.

GRÁFICO II

Función de las estrategias en la construcción del conocimiento



LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y LA INTELIGENCIA

Las estrategias de aprendizaje están estrechamente relacionadas con la inteligencia. Las investigaciones más recientes han demostrado que la inteligencia no es una, sino múltiple. Este es el caso, por ejemplo, de los estudios de Sternberg (1993) y su teoría triádica, que hacen referencia a tres clases de inteligencia –«componencial», «experiencial» y práctica. Por su parte, Gardner (1983) habla de inteligencias múltiples. Ambas teorías, por referirnos a las dos más recientes, tienen importantes consecuencias para la clarificación conceptual de las estrategias y, por consiguiente, para las posibles intervenciones en contextos educativos tanto formales, como informales.

Estas investigaciones también han puesto de manifiesto que la inteligencia no es una entidad fija, sino modificable, como han demostrado los ya numerosos programas de intervención en sujetos con necesidades educativas especiales. Y si la inteligencia es susceptible de modificación y mejora, se abren nuevas vías para la mejora y el cambio educativo. Además, el enfoque actual no identifica inteligencia tanto con conocimientos (inteligencia = cantidad de conocimientos) o con capacidad potencial (inteligencia = potencial neurológico), como con el repertorio de habilidades que permiten actuar inteligentemente. De esta forma, la inteligencia no es tanto una entidad como un conjunto de habilidades; es más bien un sistema abierto y, como todos los sistemas, puede mejorar cuando mejora cualquiera de los subsistemas de que consta.

Desde el punto de vista educativo, este nuevo enfoque permite cambiar los objetivos de la educación y destacar, más que la comprobación de la capacidad potencial de los alumnos, el diseño de programas «instruccionales» que les permitan desarrollar al máximo sus habilidades o estrategias intelectuales, independientemente de cual sea su potencial inicial. Este cambio de enfoque permite pasar de una consideración «entitativa» de la inteligencia a una consideración «estratégica». El apoyo científico a las posibilidades de mejora de la conducta inteligente a través del incremento de las habilidades o estrategias de la inteligencia es una de las principales razones de que se produzca el movimiento estratégico. Es la diferencia que hay entre

considerar la inteligencia como una entidad o como un conjunto de conocimientos –que ha sido lo habitual en la tradición educativa–, y considerarla como un conjunto de estrategias que se pueden enseñar y cambiar (Perkins, 1987).

La coincidencia entre inteligencia y estrategias de aprendizaje es tal que los tres componentes que Sternberg (1985) atribuye a la inteligencia «componencial» o analítica –y que llama codificación selectiva, combinación selectiva y comparación selectiva– equivalen prácticamente a las estrategias de sensibilización –selección, organización y elaboración. Son, pues, las tres grandes habilidades de la inteligencia las que permiten analizar la realidad seleccionando, organizando y elaborando la información.

ESTRATEGIAS Y AUTONOMÍA

No basta con poseer un buen repertorio de estrategias cognitivas, hay que tener en cuenta las estrategias «metacognitivas». Es evidente que el estudiante debe tener conciencia y control de sus propios procesos estratégicos y «disposicionales», es decir, debe tener un enfoque «metacognitivo».

El enfoque «metacognitivo» tiene en cuenta que el estudiante, para llegar a ser un sujeto independiente y autónomo, ha de poseer un conocimiento previo de sus propios procesos cognitivos y un control efectivo de los mismos, que le permita actuar en función de los objetivos previamente formulados. Cuando un sujeto conoce los procesos fundamentales que tiene que activar a lo largo del aprendizaje y tiene los mecanismos de control adecuados para regularlos, se puede considerar que es autónomo e independiente, y que tiene el control del aprendizaje en sus manos.

Como ha señalado McCombs (1993), la intervención educativa debe favorecer que el estudiante tome conciencia de su yo como agencia central responsable de las representaciones y visiones de la realidad, tanto personal y como ajena, que ha alcanzado en el pasado, y alcanzará en el futuro. La acentuación de la reflexión acerca de los procesos meta-cognitivos permitirá al estudiante aumentar progresivamente el control sobre su propio aprendizaje y romper las ataduras de dependencia que, al principio, ha tenido que establecer. Todos los demás objetivos son instrumentos o medios con los que se pretende lograr la autonomía del estudiante. Por otra parte, la vivencia de esta autonomía es auto-motivadora y contribuye eficazmente a la mejora de los aprendizajes en cualquiera de las áreas del currículo. Esto es lo que, hoy día, se denomina aprendizaje auto-regulado.

ESTRATEGIAS Y DISPOSICIONES

Aunque las estrategias constituyen en estos momentos la mejor unidad de análisis de las investigaciones y los programas de intervención educativa, sería un error pensar que la consideración estratégica es la única perspectiva posible tanto en el área de la intervención, como en la de la investigación educativa. Además de las estrategias o de las habilidades, hay otras variables que influyen en el proceso de intervención y aprendizaje. No es, pues, de extrañar que muchos especialistas hayan dado la voz de alarma y traten de completar el ámbito de la intervención considerando otras variables de tipo «disposicional» que contribuyen de forma indirecta a la mejora del rendimiento y el desarrollo personal del sujeto.

Perkins (1993) ilustra este enfoque «disposicional» cuando hablar de la creatividad, y señala que se han ensalzado las habilidades creativas hasta el punto de hacer que éstas capitalicen en exclusiva la atención de educadores y especialistas y que ha llegado la hora de poner las cosas

en su sitio y darle a cada variable el puesto que le corresponde, situando las estrategias al mismo nivel que la inclinación y la sensibilidad.

En el mismo sentido podría interpretarse el trabajo de Bereiter y Scardamalia (1993) sobre la composición escrita que, después de centrarse en un principio en la enseñanza de las estrategias, dada la dificultad que ésta plantea y los resultados poco favorables que se obtienen mediante la misma, ensayan un segundo enfoque que concede más importancia a la pre-escritura y los factores «motivacionales», que favorecen que el alumno se sienta implicado en una auto-expresión íntima y personal. Finalmente, Bereiter y Scardamalia desarrollan un tercer enfoque, en el que, con la creación de un entorno o comunidad de aprendizaje, se pretende, más que lograr una escritura formal, representar, comunicar y construir significado.

A la vista de estos datos, a lo mejor resulta de interés examinar los resultados de algunos programas de intervención en otras áreas para ver si el bajo nivel de éxito pudiera tener su explicación en el olvido de enfoques «disposicionales» complementarios del enfoque estratégico utilizado. Este es el caso del brillante estudio de Sternberg (1993) sobre la posibilidad de modificar el contexto escolar.

ESTRATEGIAS Y CONTEXTO

La intervención no puede quedar circunscrita al ámbito de la interacción estudiante-profesor, sino que debe tener en cuenta el entorno o contexto de la situación de aprendizaje. Esto es lo que sostiene la mayor parte de los especialistas, por ejemplo, Bereiter y Scardamalia cuando plantean el tercer enfoque sobre la composición escrita, Preseisen cuando se refiere a los sistemas de aprendizaje cooperativo, McCombs cuando presenta el modelo de potenciación recíproca donde la intervención se realiza sobre los alumnos y los profesores, Sternber cuando señala la necesidad de evaluar la posibilidad de modificar el contexto antes de iniciar la modificación del sujeto, y Lipman cuando habla de una comunidad de pensamiento correcto.

De esta forma, el marco de intervención se ha ampliado y ha ido más allá de los límites personales del estudiante y del profesor para abarcar el entorno que, de alguna manera, condiciona y hasta determina el signo y la intensidad de la intervención educativa.

DIAGNÓSTICO. ¿CÓMO SE MIDEN?

Diagnóstico de las estrategias

Antes de enseñar una estrategia a un estudiante y, con más razón, antes de implementar un programa completo de estrategias, es preciso averiguar el conocimiento que ese estudiante tiene de las estrategias y la práctica que tiene en su empleo. Se trata, evidentemente, de hacer un diagnóstico del equipamiento estratégico de una persona en relación con el aprendizaje. Una forma de averiguar el grado de conocimiento y de dominio de las estrategias de un sujeto es observar cómo enfoca sus tareas escolares. Esta observación se puede realizar en el aula, mientras el estudiante hace sus tareas, o, cuando ya las ha terminado, comprobando los mecanismos mentales implicados en cada una de las tareas realizadas. Los resultados de la observación se pueden contrastar e, incluso, complementar con una entrevista personal con el estudiante –estructurada o semi-estructurada– o, también, con un protocolo o informe verbal del estudiante en el que éste explique lo que hace mientras lo está haciendo.

Una forma rápida de diagnosticar las estrategias de aprendizaje es utilizar algunos de los cuestionarios existentes, cuya ventaja es que permiten obtener

rápidamente un perfil de cada uno de los alumnos y compararlo con el de otros, independientemente, incluso, de que pertenezcan a culturas diferentes.

Instrumentos de medida

Los instrumentos más utilizados actualmente son los siguientes:

- *LASSI* de Weinstein, Zimmerman y Palmer (1988) tiene 77 ítems y 10 escalas. Las escalas miden las actitudes, la motivación, el control del tiempo, la ansiedad, la concentración, el procesamiento de la información, la idea principal, las ayudas para el estudio, la auto-evaluación y las habilidades de aprendizaje. Se emplea con sujetos cuya edad está comprendida entre los 12 y los 16 años.
- *ACRA* de Román y Gallego (1995) consta de 119 ítems y 4 escalas, y se utiliza con alumnos de entre 12 y 16 años. Las escalas miden: la adquisición de información, la codificación de la información, la recuperación de la información y el apoyo al procesamiento.
- *CEA-R* de Beltrán, Pérez y Ortega (1998) tiene 90 ítems y 4 escalas, y se emplea con alumnos de 12 a 16 años. Las sub-escalas miden: la motivación, las actitudes, el control emocional, la selección, la organización, la elaboración, el pensamiento crítico, el pensamiento creativo, la recuperación, la transferencia, la planificación y la regulación/evaluación.
- *IDEA* de Vizcarro y otros (1996) consta de 153 ítems y 14 factores, y puede emplearse en secundaria y bachillerato. Los factores miden: la atención, el establecimiento de conexiones, la representación del conocimiento, la expresión oral y escrita, la actitud asertiva con el profesor, la motivación, la percepción del control, el aprendizaje repetitivo, los exámenes, el diseño de tareas, la meta-cognición, la búsqueda adicional, las condiciones para el aprendizaje y el aprendizaje reflexivo.
- *MSLQ* de García y Pintrich (1996) tiene 90 ítems y 12 factores, y está pensado para alumnos de secundaria. Los factores miden: la adquisición y la repetición de la información, la organización, la elaboración, la meta-cognición, el pensamiento crítico, el manejo del contexto, la orientación a la meta, la motivación intrínseca, la auto-eficacia, la ansiedad y la capacidad de control.

Hay otras formas de diagnóstico, como la entrevista personal y las tareas específicas. Se necesita más tiempo para aplicarlas, pero pueden llenar las lagunas que dejan los instrumentos anteriormente citados, que son más rápidos.

El Cuestionario CEA-R

Las cuatro escalas del cuestionario CEA-R se corresponden con bastante exactitud con el modelo de construcción del conocimiento expuesto por Beltrán (1993), aunque responden a una formulación más reducida. El modelo de construcción del conocimiento de Beltran comprende originalmente siete grandes procesos: *Metacognición, sensibilización, atención, adquisición, personalización, recuperación,* transfer y *evaluación.* Por razones prácticas, estos siete procesos se han reorganizado para dar lugar a los cuatro que finalmente componen el cuestionario. El proceso de adquisición se ha denominado «elaboración» para destacar el peso que la elaboración tiene en la adquisición y la construcción del conocimiento, y se ha incluido en ella el proceso «atencional» ya presente en las estrategias de selección entendidas como atención selectiva.

Asimismo, están subsumidos en el proceso de personalización los procesos correspondientes a la recuperación y el *transfer* de conocimientos. Mientras que, por su parte, el proceso de evaluación se considera incluido en la meta-cognición, que está compuesta por la tríada formada por la planificación, la regulación y la evaluación.

El cuestionario está en consonancia con las teorías más recientes acerca de la inteligencia y, en especial, con la teoría «triárquica» de Sternberg (1985), que habla de tres clases de inteligencia: analítica, sintética o creativa, y aplicada. En la inteligencia analítica, Sternberg distingue meta-componentes y componentes. Los meta-componentes corresponden a nuestra escala de meta-cognición, y destacan la autonomía o el autogobierno de la inteligencia en el campo de las acciones y decisiones humanas. Los componentes tienen que ver con la adquisición de conocimientos y son tres: la codificación selectiva, la combinación selectiva y la comparación selectiva. Constituyen los mecanismos fundamentales que emplea la mente humana para la construcción del conocimiento y, en nuestra escala de elaboración, corresponden a lo que nosotros llamamos selección, organización y elaboración. En la inteligencia sintética o «experiencial», Sternberg destaca la habilidad del *insight* –la capacidad de construir o generar conocimientos novedosos, originales, creativos–, que corresponde a nuestra tercera escala de personalización. Por último, la inteligencia práctica o contextual destaca la capacidad de aplicar los conocimientos en contextos nuevos y diferentes a los iniciales, aspecto ya incluido en la escala de personalización. Así pues, una parte importante de las tres inteligencias está considerada en el presente cuestionario de estrategias de aprendizaje, y no podía ser de otra manera, ya que aprender no es otra cosa que aplicar la inteligencia a los datos que se obtienen de la realidad, sea ésta de naturaleza académica, personal o social.

El cuestionario sintoniza también con los modelos de aprendizaje humano complejo que describen el itinerario del pensamiento en el camino de transformación de la información en conocimiento (Weinstein, 2002; Beltrán, 1993, 1996). Además, los esquemas clasificatorios de Gagne (1985), Cook-Mayer (1983), Thomas y Rhower (1986), Shuell (1988), o Marzano (1991) siguen la misma tendencia.

En la tabla I, se puede observar el marco general del cuestionario. Éste abarca cuatro escalas y ha sido construido siguiendo las orientaciones de numerosos autores, entre los cuales cabe mencionar a Thomas y Rhower (1986), Shuell (1988), Sternberg (1985), Grigorenko y Sternberg (1997), Weinstein (2002), Weinstein y Mayer (1986), Weinstein, Zimmerman y Palmer (1988), Gargallo y Puig (1997), Beltrán, (1993), Pérez, Bados y Beltrán (1997), Segovia y Beltrán (1998) y Vermunt (1999).

En las escalas, quedan reflejados los cuatro grandes procesos del aprendizaje humano complejo (Beltrán, 1993), que constituyen la instancia que media entre el *input* «instruccional» informativo del profesor o del manual y la ejecución del estudiante. Los procesos representan sucesos internos que han de tener lugar en la cabeza del que aprende mientras aprende. Implican, por eso mismo, una elaboración de la información entrante, que se realiza gracias a las diferentes estrategias de aprendizaje utilizadas por el estudiante. En realidad, se trata de una verdadera cadena de procesos cognitivos en la que los diversos momentos del proceso están relacionados íntimamente y de forma interactiva, y sólo se pueden separar a efectos de elaboración mental y de aplicación «instruccional».

TABLA I

Las cuatro escalas del cuestionario y sus correspondientes sub-escalas

AUTONOMÍA (estrategias metacognitivas)	**VOLUNTAD** (estrategias de apoyo)
METACOGNICIÓN	SENSIBILIZACIÓN
Planificación Regulación/Evaluación	Motivación Afectividad/control emocional Actitudes
CAPACIDAD (estrategias cognitivas)	**CAPACIDAD** (estrategias cognitivas)
ELABORACIÓN	PERSONALIZACIÓN
Selección Organización Elaboración	Creatividad Pensamiento crítico Recuperación Transferencia

ENSEÑANZA DE LAS ESTRATEGIAS

Una vez que la estrategia está ya identificada y elaborada, y se comprueba que el estudiante necesita adquirir esa estrategia, se puede comenzar la enseñanza propiamente dicha.

Algunos optimistas piensan que la mejor forma de enseñar estrategias es estimular a los estudiantes por medio de preguntas inquietantes y provocadoras que les inciten a poner en marcha las actividades características y esenciales del pensamiento, o facilitar la activación de esas mismas actividades poniendo a los alumnos en condiciones de realizarlas en conexión con las tareas escolares, ofreciendo, por ejemplo, grupos de datos para que los estudiantes avancen desde la mera constatación hasta la selección, organización y elaboración reflexiva de dichos datos, y realicen de esta forma un verdadero procesamiento significativo.

Pero esto es una utopía, ya que está comprobado que los alumnos –al menos, los de mediano y bajo rendimiento– no ponen en marcha estas actividades por sí mismos si no reciben una enseñanza expresa acerca de todos los mecanismos mentales que necesitan emplear. Con todo, esta estimulación y facilitación «instruccional» producirá mejores resultados si va precedida de una instrucción explícita y bien planificada de esas actividades mentales.

Aunque son muchas las maneras de enseñar estrategias, es posible agruparlas en tres grandes modalidades: la directiva, la constructiva y la mixta. La enseñanza directiva tiene como punto de partida la presentación y la enseñanza directa del profesor, que luego asegura la calidad estratégica de los alumnos a través de la práctica grupal e independiente que realiza cada uno de ellos. Se insiste, de manera especial, en la naturaleza, la estructura y el

ámbito de funcionamiento de la estrategia con vistas a su posible transferencia. La modalidad constructiva pretende lograr que sea el estudiante el que, con la ayuda del profesor, construya progresivamente la estrategia. Se destaca, sobre todo, la idea de descubrimiento. Por último, la modalidad mixta recoge los elementos tanto de la modalidad directiva como de la constructiva.

Con relación a la enseñanza de las estrategias se debate si es mejor incluir la enseñanza de las estrategias en el currículo o dejarla fuera de él. Hay divisiones entre los investigadores porque existen ventajas y desventajas en cualquiera de las dos opciones. Sin embargo, en la actualidad, está bastante extendida la creencia de que lo ideal es combinar ambas posiciones, el curso separado y la inclusión en el currículo. Eso permite, por ejemplo, que el profesor pueda observar la experiencia del curso de estrategias y participar en ella, para después introducir los conceptos clave del curso en su instrucción a lo largo del día escolar.

Cuando las estrategias están incorporadas en el currículo, el profesor de contenido integra la enseñanza del contenido con la enseñanza de las estrategias para así facilitar el procesamiento de información. Las ventajas que se obtienen al incorporar las estrategias al currículo parecen hoy mucho mayores que las que se logran mediante el entrenamiento fuera de él, ya que la transferencia resulta, en este caso, menos probable.

Modelo práctico de enseñanza de estrategias

El modelo de enseñanza de las estrategias para la adquisición de conocimientos que proponemos tiene en cuenta los criterios que se han señalado anteriormente.

En primer lugar, se tienen en cuenta los 4 pasos propuestos por la nueva teoría de la psicología de la instrucción (Glaser, 1976; Glaser, 1992), y se indica que el modelo «instruccional» debe comenzar con un análisis de la competencia que constituye la meta de la instrucción, y debe seguir con el conocimiento del estado inicial del sujeto o sujetos, las acciones o intervenciones que van a permitir pasar del estado inicial al que se ha establecido como meta, y la evaluación del grado de consecución de esa meta.

También se han tenido en cuenta los principios de intervención educativa (DCB). Estos principios insisten en que la intervención debe partir del momento evolutivo inicial del alumno, y señalan específicamente el carácter «constructivista» de esas intervenciones educativas, así como el papel de mediadores que desempeñan todos los agentes educativos –profesor, estudiante y compañeros.

Los criterios del aprendizaje significativo están igualmente presentes cuando se hace especial hincapié en que el aprendizaje parta de las necesidades e intereses del propio sujeto, se realice un tratamiento integrado y cíclico de contenidos y habilidades, se utilicen textos reales, se efectúe un aprendizaje activo, constructivo y autónomo o se favorezca la mediación de los compañeros dentro de la propia dinámica de la enseñanza.

El modelo se hace eco, asimismo, de las ideas extraídas de las investigaciones que se está realizando en la actualidad, y que permiten obtener un elevado nivel de éxito en el aprendizaje, tal es el caso de, entre otras, las que se derivan de: la taxonomía de Bloom –análisis, síntesis y aplicación–, la zona de desarrollo actual y potencial de Vygotsky –lo que el alumno puede hacer solo y con ayuda del profesor–, la enseñanza directa –los pasos objetivamente eficaces en la presentación «instruccional»–, el dominio del aprendizaje –*Mastery learning*–, el modelado –que el profesor realice la tarea a la vista de los alumnos–, la enseñanza recíproca –que

los alumnos enseñen la tarea modelada por el profesor–, el enfoque «procedimental» –que exige que se pase por tres estadios del aprendizaje: el cognitivo, el asociativo y el autónomo–, el aprendizaje auto-regulado, etc.

Los puntos comunes en los que coinciden directamente los diversos programas son estos: la descripción de la estrategia, la descripción de las condiciones de aplicación, el modelado, la práctica guiada grupal e individual, la práctica independiente, el enriquecimiento, la generalización y la evaluación. El formato propuesto sería el que se puede encontrar en la tabla II.

TABLA II

Secuencia del modelo de instrucción de estrategias

Secuencia del modelo de instrucción de estrategias
Introducción. Presentación
Enseñanza directa
Modelado
Práctica en grupo
Práctica independiente
Generalización. Transfer
Evaluación

INVESTIGACIÓN SOBRE LAS ESTRATEGIAS

En una investigación reciente realizada por Fernández, Beltrán y Martínez (2001a; 2001b) se aplicó un Programa de Entrenamiento en Estrategias de aprendizaje elaborado de acuerdo con el modelo teórico de Beltrán (1996, 1998, 1999). Se entrenó a los estudiantes del área de ciencias sociales y del área de ciencias naturales de primer curso de educación secundaria obligatoria en las estrategias de selección, organización y elaboración. Los participantes fueron 331 alumnos/as de cuatro centros públicos de Madrid.

Cada una de las estrategias y de las técnicas se abordó desde el conocimiento declarativo (qué), «procedimental» (cómo) y condicional (cuándo) de acuerdo con el modelo de Gagné (1985). Se establecieron, a partir de las estrategias de procesamiento de la información –selección, organización y elaboración–, siete niveles de tratamiento, según si éstas se entrenan de forma individual (S, O, E), o se combinan en grupos de dos (SO, SE, OE) o tres estrategias (SOE). El enfoque de la intervención fue mixto: se incluyeron elementos de instrucción directa y constructiva. La investigación se realizó en dos áreas curriculares, ciencias sociales y ciencias naturales, y se utilizaron como instrumentos de medida el LASSI y el Cuestionario de tareas estratégicas construido para esta investigación.

Los resultados obtenidos en las diferentes variables de estudio han reflejado diferencias significativas entre los grupos experimentales, aquellos que empleaban estrategias de aprendizaje, y el grupo de control. Además, los tratamientos combinados obtuvieron puntuaciones superiores a los individuales.

Resultados semejantes a los de este estudio pueden encontrarse en otras investigaciones realizadas (Gagné, 1985; McCrindle y Christensen, 1995). Los datos arrojados por el LASSI guardan una estrecha relación con los obtenidos en otras investigaciones (Weinstein, 1988), aunque son más satisfactorios, ya que mientras que en la investigación de Weinstein sólo dos –actitud y control del tiempo– de las 10 escalas de la prueba eran significativas, en ésta se obtuvieron diferencias significativas en tres de las cuatro escalas analizadas.

Además de los cuestionarios, se han utilizado pruebas con tareas específicamente diseñadas para comprobar el dominio de las estrategias correspondientes. La

prueba de tareas también ha sido concluyente para cada uno de los tratamientos experimentales –S (selección), O (organización) y E (elaboración)–, y ha permitido discernir cuál es el más eficaz en función de la técnica desarrollada. Cada estrategia es condición previa para la adquisición de la siguiente, por lo que, además, estas pruebas podrían explicar por qué los tratamientos que incorporan la elaboración y la organización como estrategias son más eficaces que aquellos en los que sólo interviene la selección.

Además, en los resultados aprecia una estrecha relación entre rendimiento académico alto y estrategias de aprendizaje en ambas áreas curriculares (ciencias sociales y ciencias naturales), principalmente cuando las estrategias empleadas son la elaboración y la organización. Los resultados de esta investigación –que está en la misma línea que los trabajos de Pressley (1989a, 1989b) y Zimmerman y Shunck (1980)– arrojan algo de luz al debate en torno a la conveniencia de incorporar las estrategias al currículo, lo que permitiría resolver algunas de las cuestiones planteadas por los docentes respecto a la metodología, la eficacia en el aprendizaje y la dotación de herramientas necesarias para aprender a aprender y aprender a pensar (Fernández, Martínez y Beltrán, 2001)

Los resultados de este y otros estudios permiten ofrecer algunas sugerencias para la práctica educativa. En primer lugar, hay que señalar que se obtienen mejores resultados cuando la intervención o enseñanza se realiza en el contexto de las actividades del aula y no fuera de ellas, ya que se logran mejores resultados si se emplea el método de inmersión que si se emplea el de entrenamiento. En segundo lugar, las estrategias insertadas en el contexto del currículo funcionan mejor y, además, facilitan que los alumnos realicen una mejor transferencia, ya que es importante que puedan situar los conocimientos dentro de un contexto. En tercer lugar, utilizar un paquete de estrategias es mejor que utilizar sólo una o dos. En cuarto lugar, las estrategias de procesamiento o cognitivas deben ir acompañadas de algunas estrategias meta-cognitivas, y es especialmente necesario que queden claras las condiciones de su aplicación y transferencia, porque conviene saber por qué, cómo, cuándo, etc. utilizar una estrategia. Y, por último, es posible que, al comienzo del aprendizaje de las estrategias, los alumnos no lo hagan bien o, incluso, que lo hagan peor que antes debido a la necesidad de acomodarse a las nuevas estrategias aprendidas.

BIBLIOGRAFÍA

AUSUBEL, D. O.: *Educational psychology.* New York, Holt, 1968.

BANDURA, A.: *Social foundations of thought and action: A social cognitive Theory.* Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1986.

BELTRÁN, J. A.: *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje.* Madrid, Síntesis, 1993.

— «Estrategias de aprendizaje en sujetos con necesidades especiales de formación», en *Comunicación pedagógica,* 131 (1995), pp. 16-26.

— «Estrategias de aprendizaje», en BELTRÁN, J. A.; GENOVARD, C.: *Psicología de la Instrucción.* Madrid, Síntesis, 1996.

— «Estrategias de aprendizaje», en SANTIUSTE, V.; BELTRÁN, J. A.: *Dificultades de aprendizaje.* Madrid, Síntesis, 1998.

— «Estrategias de aprendizaje», en BELTRÁN, J. A. y otros: *Enciclopedia de Educación.* Madrid, Espasa, 2002.

BELTRÁN, J. A.; PÉREZ, L.; ORTEGA, I.: (2003). CEA-R, en prensa.

BELTRÁN, J. A.; VEGA, M.: «La construcción del conocimiento en el Aula Inteligente», en SEGOVIA, F.: *El Aula Inteligente. Nuevas perspectivas.* Madrid, Espasa, 2003.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M.: «Enfoques de primero, segundo y tercer orden para

mejorar las estrategias cognitivas de aprendizaje de la escritura», en BELTRÁN, J. A.: *Intervención psicopedagógica.* Madrid, Pirámide, 1993.

BERNAD, J. A.: *Psicología de la enseñanza-aprendizaje en el bachillerato y formación profesional.* Zaragoza, Instituto de CC de la Educación. Universidad de Zaragoza, 1990.

BERNAD, J. A.: *Estrategias de estudio en la Universidad.* Madrid, Síntesis, 1995.

COOK, L.; MAYER, R. E.: «Reading strategies training for meaningful learning from prose», en PRESSLEY, M.; LEVIN, J. R.: *Cognitive strategy research.* New York, Springer/Verlag, 1983.

FERNÁNDEZ, P.; BELTRÁN, J. A.; MARTÍNEZ, R.: «Entrenamiento de estrategias selección, organización y elaboración en alumnos de 1.º de ESO», en *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (2001a), pp. 279-296.

FERNÁNDEZ, P.; MARTÍNEZ, R.; BELTRÁN, J. A.: «Efectos de un programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje», en *Revista Española de Pedagogía*, (2001b), pp. 229-250.

GAGNE, E.: *The cognitive Psychology of school learning.* Boston, Little Brown and Company, 1985.

GARCÍA, T.; PINTRICH, P.: *Assesing students motivation and learning strategies in the classroom context. Aatives in assesment of achievement, learning and prior knowledge.* London, Kluber, 1996.

GARDNER, H.: *Frames of mind. The theory of multiple intelligences.* N. York, Basic, 1983.

— *Inteligencias múltiples.* Barcelona, Piados, 1995.

GARGALLO, B.; PUIG, J.: «Aprendiendo a aprender. La enseñanza de estrategias de aprendizaje como objetivo educativo», en *PADE*, 11, 1 (1997).

GRIGORENKO, E.; STERNBERG, R. J.: «Styles of thinking abilities and academic performance», en *Exceptional children*, 63 (1997), pp. 195-312.

HATTIE, J.; BIGGS, J.; PURDIE, N.: «Effects of Learning Skills Interventions on Student Learning: A Meta-Analysis», en *Review of Educational Research*, 66, 2 (1996), pp. 99-ss.

MARZANO, R. J.: «Creating an educational paradigm centered on learning trhrough teacher-directed, naturalistic inquiry», en IDOL, L.; JONES, B. J.: *Educational values and cognitive instruction.* Hillsdale, Erlbaum, 1991.

MCCRINDLE, A. R.; CHRISTENSEN, J.: «The impact of learning journals on metacognitive and cognitive processes and learning performance», en *Teaching and Instruction*, 5 (1995), pp. 167-185.

MCKEACHIE, W. J.: «Instructional Psychology», en *Annual Review of Psychology*, 25 (1974), pp. 161-193.

MCKEACHIE, W. J. y otros: «Teaching learning strategies», en *Educational Psychologist*, 20 (1985), pp. 153-160.

MONEREO, C.: *Enseñar a pensar a través del currículo.* Barcelona, Casals, 1991.

MOSHMAN, D.: «Exogenous, endogenous and dialectical constructivism», en *Develomental Review*, 2 (1982), pp. 371-384.

PÉREZ, L. F.; BELTRÁN, J. A.: *El aprendizaje de la instrucción. Una perspectiva integradora.* Ponencia presentada en el Primer Symposium INFAD de psicología evolutiva y educativa. Alicante, 1991.

PÉREZ, L.; BADOS, A.; BELTRÁN, J. A.: *La aventura.* Madrid, Síntesis, 1997.

PERKINS, D. N.: «Knowledge and design: Teaching thinking through content», en BARON, S. B.; STERNBERG, R. J.: *Teaching Thinking Skills: theory and practice.* N. York, Freeman, 1987.

PERKINS, D.: «La creatividad y su desarrollo: Una aproximación disposicional», en BELTRÁN, J. A.: *Intervención psicopedagógica.* Madrid, Pirámide, 1993.

PIAGET, J.: *To understand is to invent.* New York, Penguin, 1976.

PINTRICH, P. R.; GARCÍA, T.: «Self-regulated learning in College students», en TRICH, P. R. y otros: *Students motivation, cognition and learning.* Hillsdale, Erlbaum, 1994.

PRESSLEY, M. y otros: *Cognitive Strategy Research.* N. York, Springer/Verlag, 1989a.

PRESSLEY, M. y otros: «Good information processing», en *International Journal of educational research,* 13 (1989b), pp. 857-867.

ROMÁN, J. M.: «Procedimientos de entrenamiento en estrategias de aprendizaje», en ROMÁN, J. M.; GARCÍA, D. A.: *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar.* Valencia, Promolibro, 1990.

ROMÁN, J. M.; GALLEGO, S.: *ACRA.* Madrid, TEA, 1995.

SEGOVIA, F.: *El Aula inteligente. Nuevas perspectivas.* Madrid, Espasa, 2003.

SHUELL, Th. S.: «The role of the student in learning from instruction», en *Contemporary Psychology,* 13 (1988), pp. 276-295.

STERNBERG, R. J.: «La inteligencia práctica en la escuela», en BELTRÁN, J. A. y otros: *Intervención psicopedagógica.* Madrid, Pirámide, 1993.

STERNBERG, R.; BEYOND, I. Q.: *A triarchic theory of human intelligence.* New York, Cambridge University Press, 1995.

THOMAS, J. W.; RHOWER, W. D.: «Academic studying: The role of learning strategies», en *Instructional Psychologist,* 21 (1986), pp. 19-41.

VIZCARRO, C. y otros: «Development of an inventory to measure learning strategies», en BIRENBAUM, M.: *Alternatives in assesment of achievement learning processes and prior knowledege.* London, Kluber, 1996.

VERMUNT, J. D.; VERLOOP, N.: «Congruence and friction between learning and teaching», en *Ling and Instruction,* 9 (1999), pp. 257-280.

VYGOTSKY, L. S.: *Mind in Society.* Cambridge, Harvard University Press, 1978.

WEINSTEIN, C. E.; DANSERAU, V. C.: «Learning strategies: the how of learning», en SEGAL, J. W. y otros: *Thinking and learning skills.* Hillsdale, Erlbaum, 1985.

WEINSTEIN, C. E.; MAYER, R. E.: «The technology of learning strategies», en WITTROCK, C. M.: *Handbook of research on teaching.* N. York, Mcmillan, 1986.

WEINSTEIN, C. E.; ZIMMERMAN, S. A.; PALMER, D. R.: «Assesing learning strategies: the design and development of the Lassi», en WEINSTEIN, C. E. y otros: *Learning and study strategies.* N. York, Academic Press, 1988.

WEINSTEIN, C. y otros: «Self-Regulation Interventions with a focus on learning strategies», en BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M.: *Handbook of Self-Regulation,* pp. 727-747. San Diego, Academic Press, 2002.

ZIMMERMAN, B. J.; SHUNK, D. H.: *Self-regulated learning and academic achievement.* New York, Springer/Verlag, 1980.

APRENDIZAJE ORGANIZATIVO: UN PAISAJE DE LUCES Y SOMBRAS

JULIÁN LÓPEZ YÁÑEZ (*)

RESUMEN. El concepto *aprendizaje organizativo* representa el último intento de poner la teoría de la organización al servicio de la innovación educativa, ante la presión de una sociedad en la que los plazos de cualquier proceso de cambio se acortan irremisiblemente. En este sentido, lo podemos considerar heredero de las dos grandes tradiciones teóricas que se han ocupado del estudio de las organizaciones en general y de las educativas en particular: la tradición de la eficacia y la del desarrollo y la mejora. A medida que el constructo se afianza en el campo educativo, vamos percibiendo *un paisaje de luces y sombras.* Por un lado está la posibilidad de una teoría que considera la organización como un complejo sistema cognitivo que elabora conocimiento, lo usa, lo transmite y se desarrolla a partir de él, proporcionándonos la posibilidad de reunir las perspectivas del cambio planificado y las de la complejidad y el caos. Por otro lado, ciertos enfoques concretados en la perspectiva de las *organizaciones que aprenden* nos devuelven a antiguos esquemas reduccionistas e idealistas que creíamos ya superados. Este artículo parte de la crítica a estos enfoques procedentes en su mayor parte del campo de la gestión de empresas, para a continuación fundamentar un enfoque alternativo enraizado en la perspectiva de los sistemas complejos. En definitiva, trataremos de abrir el paso a *las luces* desde la crítica hacia *las sombras.*

ABSTRACT. The concept of *organisational learning* represents the latest attempt to put the theory of organisation at the service of innovative education, in response to pressure from a society in which the deadlines for any process of change are relentlessly shortened. In this regard, we may consider that it follows in the steps of the two major theoretical traditions that have dealt with the study of organisations at large, and particularly of educational organisations–the tradition of efficiency and the tradition of development and improvement. Insofar as the construct becomes rooted in the educational field, we perceive *a landscape of light and shadows.* On the one hand, we have the possibility of a theory that considers organisation as a complex cognitive system that elaborates knowledge, uses it, transmits it and is developed therefrom, offering us the possibility of bringing together the viewpoint of a planned change and that of complexity and chaos. On the other hand, certain approaches taking shape in the viewpoint of *learning organisations* recall old reductionist and idealistic frameworks that we thought had been overcome. This article takes as its starting point the criticism of these approaches that originate mostly from the business management field, and goes on to provide the grounds for an alternative approach rooted in the viewpoint of complex systems. In short, we shall try to pave the way to *the light* by means of a criticism of *the shadows.*

(*) Universidad de Sevilla.

Fecha de entrada: 03-12-2001 Fecha de aceptación: 20-02-2002

INTRODUCCIÓN

Como ha reconocido Dogson (1993, pp. 376-377) la visión que sobre el aprendizaje organizativo emerge desde la economía y la gestión de empresas es una visión basada en el aprendizaje como producto y, por tanto, es una visión alejada de la tradición que tiene el concepto en la psicología y la pedagogía, preocupadas esencialmente por el *proceso* de aprendizaje. Su planteamiento de base consiste en encontrar, sistematizar y comunicar a las organizaciones las características que éstas *deben* poseer para *convertirse* en organizaciones que aprenden. Ninguna o muy escasa atención se presta al modo en que se produce dicho aprendizaje. En realidad, nos parece que este planteamiento encubre la enésima tentativa para distinguir aquellas empresas *que funcionan* de las que no funcionan (las que ahora se denominan *organizaciones que aprenden* antes se llamaban *eficaces, excelentes,* que *gestionan la calidad total,* que *rediseñan sus procesos,* etc). Por tanto se trata de una actualización de la teoría de cambio planificado, del cambio entendido como *fidelidad* a un modelo, del cambio basado en el conocimiento de los expertos. Inmegart (2000) nos ha dado recientemente un ejemplo de aplicación de este enfoque a las organizaciones educativas en su ponencia *Gestionando organizaciones de aprendizaje.* En ella se trazan 15 líneas maestras que se conjugan todas ellas con el verbo *deber.* Algunos ejemplos son: los directores «deben tener suficiente inteligencia o capacidad innata para gestionar una organización de aprendizaje» o «voluntad y competencia para gestionarla» (p. 59); del mismo modo, el director «debería "saber a dónde va" [...] orientarse en función de metas u objetivos fijados de antemano»; o algo tan etéreo y recurrente como «ser capaz de «alcanzar lo que se propone»» (p. 65).

Este enfoque *normativo* o *prescriptivo* del aprendizaje institucional nos parece inadecuado porque se fundamenta sobre visiones idealistas de las organizaciones. La aspiración de la teoría parece ser fundamentalmente la de describir con precisión un modelo ideal de práctica institucional, en la confianza de que, acto seguido, los miembros de la organización pondrán toda su fuerza de voluntad en alcanzar ese modelo. Podríamos preguntarnos si el trabajo con imágenes ideales (hoy de la organización, ayer del profesor o del director), inalcanzables por su propia definición, impulsa a caminar hacia ese ideal o, por el contrario, desmotiva al *revelar* la distancia entre el lugar donde nos encontramos y el supuesto lugar donde deberíamos estar. Nuestra experiencia en la formación de directores escolares nos dice que éstos no se sienten en absoluto cómodos con el esquema «nosotros los expertos planteamos propuestas ideales y ustedes las aplican»; por mucho que dichas propuestas estuvieran avaladas por la investigación educativa como claros criterios de eficacia y calidad (López Yáñez, 1998).

Por otro lado, la asimilación acrítica que estamos haciendo de una concepción reduccionista del aprendizaje, proveniente de una tradición científica que acaba de descubrir este concepto, por otro lado nuclear de las Ciencias de la Educación, debería hacernos reflexionar sobre la debilidad de nuestra posición epistemológica y sobre la necesidad de una teoría de la educación en general y de una teoría de las organizaciones educativas en particular que nos proteja de modas que prometen más de lo que ofrecen y de predicadores mediáticos.

¿CÓMO HEMOS LLEGADO HASTA AQUÍ?

Creemos que es importante examinar, aunque sea brevemente, el recorrido que

ha efectuado la teoría organizativa hasta llegar a la noción de aprendizaje organizativo. En concreto, examinaremos la huella de ese recorrido en las perspectivas sobre la innovación educativa que han tomado como foco y unidad del cambio a las organizaciones escolares. No es posible comprender este recorrido sin considerar la preocupación fundamental que ha marcado la evolución de la *teoría de la organización* durante las cuatro últimas décadas del siglo XX: la *planificación del cambio,* el desarrollo de una ingeniería que permitiera instalar eficazmente procesos de cambio en las organizaciones sociales. A ello no ha permanecido ajena la literatura sobre innovación educativa, marcada a fuego por la perspectiva del *cambio planificado.*

La idea básica subyacente a las teorías de cambio planificado es que la innovación se produce esencialmente a partir de modelos preestablecidos que se desarrollan mediante una tecnología que incluye fases, estrategias y roles asignados a los diferentes agentes. A partir de esta idea común, queda a la consideración de los distintos enfoques el reparto de responsabilidad entre los denominados *agentes internos* (los miembros de la organización y por extensión de la comunidad educativa) y los *agentes externos.* Sin embargo, la confianza en este modelo ha decaído en los últimos años. Y en ese ambiente es donde hemos de insertar la aparición de la perspectiva del aprendizaje organizativo.

Ascenso a la fama del cambio planeado en la educación

La preocupación y la reflexión sistemáticas acerca del cambio en la educación se instalan por primera vez en la sociedad norteamericana, coincidiendo con la recuperación económica que tiene lugar tras la II Guerra Mundial (Lieberman, 1998). Esta recuperación trae asociada una fuerte dinámica social y la construcción de cientos de universidades públicas a lo largo del país, lo cual representa, por un lado la necesidad, y por otro la posibilidad de estudiar el cambio social y de las instituciones y, al mismo tiempo, la tentación de intervenir en él. En los años sesenta, la consolidación del crecimiento económico, unida al desarrollo social y tecnológico traen una época de optimismo acerca de las posibilidades de diseñar instituciones y procesos de manera que sirvan como engranajes eficaces para esa gran *mecánica social* que está en marcha. Es la época de la racionalización, la planificación y la tecnología. Bennis, Benne y Chin (1953) habían introducido el concepto de *cambio* (social) *planificado* pero todavía tardaría algunos años en ser aplicado al campo educativo. Concretamente hubo que esperar al movimiento de *Guerra a la Pobreza* y a la preocupación por la *igualdad de oportunidades* que desataron una serie de informes federales entre los que destaca el *Informe Coleman,* realizado en 1966. Entonces la sociedad norteamericana volvió la mirada hacia las instituciones educativas para exigirles *cambios* que dieran respuesta a esos problemas que rompían dramáticamente el sueño de bienestar y prosperidad de la pujante y ya muy influyente clase media. La educación respondió lógicamente con esfuerzos y propuestas que estaban imbuidos por el *espíritu de los tiempos.* Así florecieron y se desarrollaron (especialmente en los setenta) movimientos como el de *Escuelas Eficaces* o el de RD & D *(Research, Development and Dissemination),* y la investigación educativa experimentó un espectacular desarrollo bajo el paradigma positivista.

Con el desarrollo socioeconómico, algo más tardío, en la devastada Europa, llegaron al campo educativo las mismas preocupaciones que al otro lado del Atlántico. Y es a partir de aquí cuando empieza a escribirse de modo más o menos conjunto por EE.UU. y los países del

norte de Europa el guión de la teoría y la investigación acerca de la innovación educativa. Hay que destacar un punto de inflexión en esta historia: la influencia que ejerce el movimiento del *Desarrollo Organizativo* en una época (la década de los setenta) en que el movimiento eficientista y racionalista recibía ya las primeras críticas que empezaban a preparar el terreno para la llegada del enfoque etnográfico a la investigación educativa. Miles (1998) ha hecho una revisión más exhaustiva de esta particular *odisea* del cambio escolar. El D. O. se tradujo en el campo educativo en un énfasis sobre el concepto de mejora frente al de eficacia y dio lugar al *Desarrollo Basado en la Escuela* (Bollen, 1987; Holly y Southworth, 1989; Fullan, 1990).

El movimiento para la mejora y el desarrollo escolar ha contemplado el cambio como un proceso esencialmente interno que, sin embargo, puede ser ayudado desde el exterior, mediante la elección y puesta en marcha de la estrategia adecuada y las habilidades desplegadas por los asesores y los líderes internos. Estrategias y habilidades han sido, pues, sus preocupaciones más importantes, aunque algunos autores han empezado a poner en entredicho este enfoque desde dentro del mismo movimiento. Por ejemplo, Hopkins (1996) ha reconocido el agotamiento de la idea de *estrategia,* al tiempo que recomienda volver la mirada sobre la *capacidad interna de cambio* de los centros educativos. Fullan (1998, p. 216), por su parte, nos sitúa en la *década de la capacidad de cambio* después de las *décadas de la implantación* y *del significado.* Miles (1998, p. 62) coincide también en señalar como nuevo elemento crítico en la innovación educativa la *capacidad organizativa local.* La idea de Hargreaves (1998, p. 282) sobre el cambio como un proceso al mismo tiempo *estratégico* y *cultural,* parece completar el camino hasta la visión del cambio como una construcción social que tiene lugar esencialmente en un contexto local a pesar de que pueda ser iniciada o planteada desde el exterior.

Y DE REPENTE DESCUBRIMOS QUE LAS ESCUELAS APRENDEN

En el campo educativo, la idea de aprendizaje organizativo procedente de la empresa ha irrumpido, precisamente, cuando estaba abierto el debate entre los partidarios de la eficacia escolar y los partidarios de la mejora, a los que podríamos sumar los partidarios de hacer la síntesis de ambos (Austin y Reynolds, 1990; Hopkins, Ainscow y West, 1994; Hopkins, 1996).

Esto explica quizás que muchas de las visiones del aprendizaje organizativo sostenidas por los teóricos de la educación se parezcan mucho al discurso de la eficacia escolar o bien al de la mejora; aunque los nuevos discursos aparezcan un poco remozados. Cuando algunos nos plantean listas de factores que poseen las escuelas que aprenden, están reeditando con otro nombre los *decálogos* de la excelencia, los que hicieron decir a Sirotnik (1994, p. 145) «he visto a políticos y administradores de la educación empeñados en remitir enormes listas de variables "dependientes" e "independientes" a directores escolares con recomendaciones para lograr las relaciones causa-efecto esperadas. ¡Aplique los principios de la eficacia escolar...!». Es frecuente asociar aprendizaje y mejora. Así, las organizaciones aprenden «cuando la ejecución de tareas que sus miembros ejecutan individual o colectivamente mejora constantemente, ya sea porque los procedimientos internos se mejoran y/o porque la interrelación entre los objetivos, los recursos y el sistema relacional se hace, a nivel organizativo, menos disfuncional» (Gairín, 2000, p. 73). Creemers (2000, p. 813) plantea que «en las organizaciones que aprenden, ocurre algo

especial, precisamente la eficacia y la mejora», aunque como él mismo reconoce «ni siquiera la relación entre la eficacia y la mejora es tan clara y evidente como se pensó en un principio».

Sin embargo, ni el concepto de eficacia ni el de mejora han arrojado suficiente luz sobre la pertinaz tendencia de las organizaciones a generar cambios desde su interior, sin recurrir a una planificación formal ni a una dirección intencional. Sin duda es este tipo de cambio el que conduce a la rica diversidad que las organizaciones muestran entre sí, a la gran variedad de comportamientos organizativos que podemos encontrar ante situaciones similares. Louis (2000) plantea la necesidad de que la teoría sobre el cambio en la educación avance *más allá del cambio dirigido* y sugiere la perspectiva del *aprendizaje organizativo* como idónea, ya que sintetiza las ideas de *cambio dirigido* y *cambio como anarquía.* Es este enfoque el que nos parece más interesante, el cual podríamos encuadrar bajo el rótulo de *aprendizaje organizativo* (en inglés *organizational learning*/OL). Sin embargo el enfoque predominante en cuanto a producción literaria y en cuanto a *ruido* es el de las *organizaciones que aprenden (learning organizations*/LO). Ambos han sido contrastados por Easterby-Smith (1997) y Easterby-Smith y Araujo (1999). El segundo de ellos es el enfoque preferido de los *consultores estrella* (Senge incluido) que organizan eventos *formativos* con la parafernalia de los cantantes de rock. Y es el enfoque hacia el que vamos a dirigir nuestras críticas.

LAS SOMBRAS

No podemos hacer aquí una revisión exhaustiva de la *teoría sobre el aprendizaje organizativo.* Para una actualización de los conceptos, definiciones y enfoques del aprendizaje organizativo el lector puede consultar el texto fundacional de Argyris y Schön (1978) y las revisiones de Huber (1991), Dogson (1993) y Cohen y Sproull (1996). En cuanto a su aplicación al campo educativo, remitiremos a revisiones recientes de autores españoles: Bolívar (2000), Gairín (2000), Recio (2000) y Santos Guerra (2000), así como la de Mulford (1998) en inglés. Lo que sí haremos será discutir los dos problemas centrales que, desde nuestro punto de vista, hemos de resolver antes de emprender la construcción de una teoría del aprendizaje en las organizaciones. Estas cuestiones son: (a) si el aprendizaje organizativo tiene una entidad propia o si por el contrario sólo los individuos aprenden, y (b) si *aprendizaje organizativo* debe incluir cualquier cosa que una organización aprenda, o sólo determinadas cosas.

¿LAS ORGANIZACIONES APRENDEN O LA GENTE APRENDE EN LAS ORGANIZACIONES?

El primer problema con que se ha topado la teoría es si por aprendizaje organizativo entenderíamos la suma de los aprendizajes de los miembros de la organización u otra cosa diferente cuya naturaleza es organizativa. Es decir, si cabe realmente formular un constructo como el de aprendizaje organizativo o si, por el contrario, sólo los individuos aprenden y entonces el aprendizaje organizativo no es sino la resultante o el producto elaborado en cada instante por dicho proceso individual. Parece implícita en bastantes autores –aunque muchos lo nieguen– la idea de que el aprendizaje organizativo se produce por acumulación de aprendizajes individuales. Según Dogson (1993, pp. 377-378) por ejemplo, «los individuos son la principal entidad que aprende en las organizaciones y [...] quienes crean las formas organizativas que hacen posible el aprendizaje mediante el cual se facilita la transformación de las organizaciones».

Pero si le damos la vuelta a esta proposición comprobamos que emerge una visión más completa del proceso, de un proceso que no tiene fin: lo que Dogson llama *formas organizativas* es lo que en realidad *crea* a los individuos, es decir lo que *produce* la conducta individual que, a su vez, produce formas organizativas que producen y condicionan nuevamente a los individuos. El problema de señalar a los individuos como los *responsables* del aprendizaje organizativo es que oscurece el hecho de que la conducta individual en las organizaciones es modelada socialmente. Como afirmó Simon (1991, p. 125): «Lo que un individuo aprende en una organización depende en gran medida de lo que otros miembros ya saben o piensan, así como de los diferentes tipos de información disponibles en el contexto organizativo».

La idea de aprendizajes individuales que, por acumulación, generan aprendizaje organizativo haría innecesario dicho concepto. Si usamos el constructo *aprendizaje organizativo* es, precisamente, porque permite que nos movamos a un nivel teórico distinto del individual, distinto del análisis *psicológico* de la conducta humana. En este otro nivel, el organizativo, el aprendizaje aparece como una propiedad emergente de las organizaciones, como su principal logro evolutivo. Como Louis (2000) ha señalado, el aprendizaje organizativo requiere el procesamiento social de la información, hasta llegar a interpretaciones sobre los hechos y conocimientos socialmente construidos.

Es el momento de recordar que el aprendizaje sólo es posible dentro de un contexto y fruto de la relación de un sujeto con ese contexto que, por supuesto, incluye a los demás sujetos. Todo aprendizaje surge de una necesidad impuesta a los individuos por los cambios que inevitablemente suceden en su entorno. Como el propio Dogson (1993, p. 380) reconoce, «el aprendizaje organizativo es tan natural como el aprendizaje individual, en la medida en que ambos intentan ajustarse y sobrevivir en un mundo incierto y competitivo». Y más adelante él mismo cuestiona la idea de aprendizaje organizativo como mera acumulación de aprendizajes individuales, manifestando su acuerdo con Hedberg, citándolo (1981, p. 3): «Aunque el aprendizaje organizativo ocurre a través de los individuos, podría ser un error concluir que no es más que el resultado acumulado del aprendizaje de los miembros. Las organizaciones no tienen cerebros, pero poseen sistemas cognitivos y memoria. Sus miembros vienen y van, los líderes cambian, pero la memoria organizativa preserva ciertos comportamientos, mapas mentales, normas y valores a lo largo del tiempo».

¿Organizaciones que aprenden (y organizaciones que no aprenden) o todas las organizaciones aprenden?

Otro problema procedente de la idea de *organizaciones que aprenden* consiste en que nos obliga a pensar en un tipo especial de organización (las que aprenden) en oposición a las demás (que no aprenden) y no en todas las organizaciones, que es lo que debe hacer una teoría con aspiraciones de universalidad. Para empezar, resulta más que dudoso que se pueda trazar con precisión tal línea divisoria. Pero lo importante es que esta dicotomía produce un efecto secundario verdaderamente pernicioso. Nos hace pensar en las organizaciones que aprenden y en las que no aprenden como organizaciones *diferentes,* es decir, como organizaciones de diferente tipo o naturaleza. A partir de ahí, la reflexión en términos dicotómicos lo abarca todo, impidiéndonos la visión de los procesos, de los matices, de la diversidad. Por ejemplo, diremos que las organizaciones que no aprenden desarrollan un aprendizaje *adaptativo,* mientras que el de las

otras es un aprendizaje *generativo,* «donde –en vez de prevalecer pautas y normas ya establecidas– indaga nuevas posibilidades, que incrementan su capacidad para crear en el futuro, reflejando cambios más profundos, a nivel de valores y asunciones que gobiernan el comportamiento de la organización» (Bolívar, 2000, p. 27). También Argyris y Schön (1978) distinguieron dos tipos de organizaciones. «Las del *Modelo I* han institucionalizado unas rutinas defensivas que les impiden aprender de modo generativo» (Bolívar, 2000, p. 42); en ellas la cultura institucional aborta todo intento de pensar o hacer las cosas de manera diferente. Por el contrario, las del *Modelo II,* constituyen el paraíso en las que todo ser humano desearía trabajar: hay concordancia entre la visión que tienen de sí mismas, declarada en los documentos oficiales y las *teorías en uso* que se desprenden de sus acciones; esto les proporciona claridad, apertura a la discusión, capacidad para aprender de sus errores, una práctica deliberativa, etc.

Desde nuestro punto de vista, resulta muy difícil separar lo adaptativo de lo generativo, puesto que el comportamiento es siempre, al mismo tiempo, adaptativo y generativo a la vez. Proponerlos como definitorios de dos tipos diferentes de organizaciones puede explicarse, en todo caso, en el curso de una conversación entre dos gerentes para hacerse una idea rápida e intuitiva sobre la organización, pero no como marco conceptual válido para desarrollar una teoría de las organizaciones. El propio Bolívar ha reunido comentarios de diferentes autores que señalan que ambos tipos de aprendizaje son importantes y pueden ser desarrollados conjuntamente. Él mismo alcanza a decir: «No lleva muy lejos, en la práctica, oponerlos dicotómicamente: en muchos casos, después de haber intentado cambios discontinuos, incrementales, mediante aprendizaje adaptativo, puede ser un medio para dar un salto y consolidar un aprendizaje transformador o generativo» (Bolívar, 2000, p. 34).

En última instancia podemos preguntarnos ¿a quién le sirve una teoría sobre las organizaciones que aprenden? Desde luego, a las que supuestamente aprenden no, porque ellas ya lo hacen. Entonces ¿es a las que no aprenden?, ¿cómo lo hace?, ¿mostrándoles la meta? La teoría que diferencia a las organizaciones que aprenden de las que no aprenden parece asumir implícitamente que la mera formulación de un modelo en los sistemas sociales sirve para que sistemas similares se encaminen dócil y ordenadamente hacia ese modelo. Eso es, sencillamente, una falacia; las cosas *nunca* suceden así. Esa idea procede de la tradición de las teorías de la gestión, pero resulta tan abusivamente simplificadora que uno no se resiste a preguntarse ¿trabajaron los consultores que tan entusiásticamente proponen estas teorías en alguna corporación en la que alguien dijera «así es como hemos de comportarnos a partir de ahora» o «así es como vamos a funcionar» y la organización simplemente cambiara para ajustarse al modelo? Como ha planteado Ludewig (1996, p. 129) «una teoría que estableciera el concepto de socialización sobre la producción del comportamiento adecuado y conforme a las expectativas, no podría explicar el origen de los modelos de comportamiento contrarios». Si en la frase anterior cambiamos *socialización* por *aprendizaje* –por lo demás términos que pertenecen a la misma familia conceptual– se verá que estamos diciendo lo mismo que él plantea.

LA CRÍTICA: UN CAMINO A NINGUNA PARTE

Las dos ideas desplegadas en el apartado anterior, esto es, la de que las organizaciones aprenden cuando se conducen a sí mismas hacia un estado ideal y la de que

quienes aprenden son los miembros de la organización y no las organizaciones mismas, son congruentes entre sí e igualmente rechazables. Ambas remiten a la idea de base de que las acciones organizativas se originan esencialmente a partir de decisiones que sus miembros toman de manera consciente y racional. Se trata de la vieja idea del *actor racional.* Estos actores, con sus decisiones, orientan a la organización hacia metas preestablecidas. De esta manera, por ejemplo, unas organizaciones *optarían* por la colegialidad y otras por el celularismo; unas por la flexibilidad organizativa y otras por la rigidez o la burocracia; unas *decidirían* ser permeables y otras cerrarse sobre sí mismas. A partir de ahí, que la organización sea innovadora, democrática o excelente depende, fundamentalmente, de la amplitud del consenso que puedan alcanzar para serlo. En definitiva, de la fuerza con que deseen serlo. Esto coloca la responsabilidad del aprendizaje de la organización sobre los hombros de sus miembros, ignorando que toda organización conforma un sistema cuyas propiedades no se explican a partir de la suma de las propiedades de los individuos, e ignorando que es fundamentalmente en las propiedades organizativas y no en las individuales donde se encuentran la mayor parte de las explicaciones acerca de la conducta de los miembros dentro de la organización.

Podemos caracterizar este punto de vista de *idealista,* ya que apenas considera la historia o el contexto de la organización. El idealismo es un vicio intelectual al que las disciplinas científicas son más propensas mientras menos desarrollada se halle su base epistemológica. La idea del actor racional parece ignorar que todo comportamiento o decisión individual es un elemento de un proceso social (tiene como referente a la sociedad y al mismo tiempo la transforma) y que en todo proceso social hay aprendizaje.

Cuando miramos el aprendizaje organizativo como el producto de un proceso social y no como la suma de decisiones individuales, inevitablemente se nos revela su complejidad. Entonces ya no depende exclusivamente de la razón, el buen juicio, las metas o las intenciones, sino que también intervienen la historia y el contexto institucional. Entonces nos damos cuenta de que la organización aprende tanto de sus éxitos como de sus fracasos, de sus épocas doradas y de sus *annus horribilis,* de las conmociones que produjeron en su interior los cambios sociales y políticos, de sus sueños y también de sus frustraciones. Desde este punto de vista, los que Santos Guerra menciona como obstáculos para el aprendizaje —«la rutinización de las prácticas profesionales, la descoordinación, la burocratización de los cambios, la dirección gerencialista, la desmotivación del profesorado», etc.— a nosotros nos parecen lisa y llanamente *aprendizajes.* Sólo si los consideramos así nos preocuparemos de comprender las circunstancias y los procesos que los activaron, en vez de preocuparnos tan sólo de eliminarlos y sustituirlos por otros nuevos y, *sin duda,* mejores.

En consecuencia, el aprendizaje no es un estado ideal que alcanzan ciertas organizaciones, sino un proceso natural, intrínseco a la acción de organizar. Para nosotros *aprendizaje institucional* es cualquier respuesta de una institución a los cambios que suceden tanto en su entorno como en su interior. Es un proceso que nunca se detiene y que sigue un curso que no está completa y exclusivamente determinado por las intenciones de sus miembros o de sus líderes, sino que es el resultado de una compleja trama de interacciones. Es el responsable de la diversidad de formas o configuraciones organizativas que se da incluso entre organizaciones que comparten la misma estructura formal. Así es posible aprender a abrirse al entorno tanto como a defenderse de él. Se puede aprender la desidia

tanto como el entusiasmo; la excelencia tanto como la corrupción.

Ese proceso de aprendizaje queda plasmado en estructuras sociales (de vínculos y de poder) y en estructuras de significado (normas, valores, conocimiento, etc.). Por lo tanto, se trata de un proceso *cognitivo* de la propia organización, no de un proceso de acumulación de aprendizajes individuales. En este sentido, la distinción entre lo individual y lo social es sólo válida en el plano formal; en el plano de la acción no es posible separarlos. Si bien es cierto que los individuos somos parte de la sociedad, no lo es menos que lo social es una dimensión de lo individual, desde el momento en que cada uno de nosotros interiorizamos formas de expresión, normas, valores, ideas que son colectivas.

Como ha reconocido el propio Senge, con mucha frecuencia la idea de aprendizaje organizativo no se ha utilizado como descriptiva de una situación o un proceso, sino como proponente de un ideal, de un tipo ideal de organización o como una visión de lo que las organizaciones deberían ser. El problema consiste, desde nuestro punto de vista, en que desde el momento en que se trabaja con un horizonte ideal, se hace extremadamente complicado construir una teoría sobre el modo en que algo funciona.

Por lo demás, el efecto beneficioso de un enfoque alternativo como el que proponemos es su respeto hacia los que trabajan en la práctica. Si su organización *no aprende,* en el sentido de que no se dirige hacia ese estado ideal determinado por los expertos, la administración o la sociedad, no es porque usted o sus compañeros sean unos irresponsables o simplemente malos profesionales, ni porque sus líderes sean incompetentes. Ese *no aprender* será adaptación, aprender a sobrevivir. Y entonces, la responsabilidad tendrá que ser compartida por todos los que de alguna forma participamos en el proceso, incluidos los expertos, la administración y la sociedad. Lo que aparece es una red de responsabilidades, en la que cada agente es a la vez causante y determinado por los otros. En definitiva, se perfila el proceso como el verdadero agente del aprendizaje. En los siguientes apartados trataremos de ofrecer esa visión del aprendizaje organizativo alternativa a la del aprendizaje como un ideal en sí mismo.

Las luces. Aprender como propiedad de los sistemas complejos

Nuestra búsqueda de una teoría realmente comprensiva del aprendizaje y, por extensión, del conocimiento de las organizaciones podría empezar por las siguientes preguntas: ¿Es necesario un cerebro para aprender?, ¿es al menos necesario estar vivo?, ¿no podríamos afirmar que actualmente ciertas máquinas son capaces de aprender de sus acciones y del impacto que causan sobre su entorno? Desde cierto punto de vista, al cual nos adscribimos, aprender requiere nada más –y nada menos– que una estructura cognitiva. Los organismos vivos disponen de esa estructura, la cual les permite, como mínimo, operar con distinciones y, como máximo, preguntarse por sí mismos o por el futuro (en definitiva, una forma más sofisticada de distinción). Pero hay ya también muchos autores que reconocen a los sistemas sociales la capacidad para crear tales estructuras. Los biólogos Maturana y Varela (1998) abrieron la puerta a un cambio radical en nuestra idea de la cognición en su libro *El árbol del conocimiento.* Para ellos, la cognición es un atributo de todos los sistemas vivos y también de los sistemas sociales en tanto que agregados de seres vivos. Desde su punto de vista, son los sistemas los que aprenden y los seres humanos aprendemos, de manera peculiar y altamente sofisticada, en tanto que sistemas dotados de cerebros muy evolucionados.

Aprender consiste entonces en crear estructuras y transformarlas para construir sobre ellas el conocimiento que permite al sistema mantenerse a sí mismo en funcionamiento. Esta idea faculta para aprender a todos los seres vivos sin excepción y no sólo a los poseedores de un cerebro. De hecho no es el cerebro el que aprende, sino el ser vivo en su totalidad. Pero también los sistemas sociales y algunas máquinas lo hacen, en tanto que sistemas cognitivos.

Siguiendo a Luhmann (1996 y 1998), el sociólogo que ha adaptado la teoría de Maturana y Varela sobre la *autopoiesis* a los sistemas sociales, éstos también crean estructuras para sostenerse y autoproducirse, pero se trata de estructuras de comunicación. Con Luhmann los sistemas sociales dejan de ser agregados de individuos y se convierten en flujos comunicativos que se enlazan entre sí. La posibilidad de que acontezca una comunicación depende de la capacidad del sistema para distinguir y asignar algún significado a una comunicación anterior con la que debe enlazarse. Los sistemas sociales son creados y mantenidos mediante actos y sucesos comunicativos y, al mismo tiempo, producen nuevos actos y sucesos comunicativos, los cuales constituyen los elementos propiamente dichos del sistema.

Hemos de aclarar antes de continuar, que estamos utilizando *estructura* de una forma diferente a como se entiende el concepto en la tradición de la llamada ciencia organizativa o teoría de la administración. Para nosotros *estructura* responde a la etimología original del concepto: *struere* significa, sencillamente, *algo construido,* algo que se crea para proporcionar sostén y estabilidad a un conjunto de elementos. Hacer una estructura es colocar en un cierto orden un conjunto de elementos. En este sentido, los sistemas sólo pueden formarse mediante estructuras. Estamos acostumbrados a pensar las estructuras desde el punto de vista de la ingeniería, como artefactos técnicos construidos por el hombre. Pero crear estructuras no es potestativo de los seres humanos. Ante determinadas condiciones de perturbación, las ondas lumínicas se autoorganizan en una estructura a la que denominamos *rayo láser;* cuando la diferencia de temperatura entre el fondo y la superficie de un líquido sometido a un calentamiento constante alcanza cierto valor crítico, las moléculas del líquido se disponen formando una estructura de hexágonos por la que circula ordenadamente el agua fría (hacia abajo, por las paredes de los hexágonos) y el agua caliente (hacia arriba, por el interior de los mismos). Ni siquiera la mayor parte de las estructuras humanas tienen un carácter tecnológico. Una *pandilla* se crea a partir de estructuras consistentes en un determinado reparto de roles, una red de expectativas enlazadas entre sí, un conjunto de reglas del juego o un conjunto de experiencias vividas que permanecen en la memoria de sus miembros, condicionando las acciones presentes y futuras. Ese sistema, como tantos otros, se autoorganiza sin necesidad de recurrir a ningún aparato formal o material. Incluso cuando existen tales aparatos, como en las organizaciones, el sistema se autoorganiza para crear sus propias estructuras que, incluso, pueden operar en contra de las estructuras formal o legítimamente establecidas.

Volviendo al marco teórico que una fundamentación seria del aprendizaje organizativo necesita, encontramos muy prometedora la visión de las organizaciones como sistemas sociales que garantizan su propia *autopoiesis* (autoproducción) (Morgan, 1990) mediante los procesos de comunicación (Luhmann, 1996). Buscando los antecedentes próximos de esta concepción, en la *quinta disciplina* de Senge (1992); Senge et al. (1995, 2000) encontramos un pensamiento sistémico en cierto modo renovado, pero también

con importantes elementos de la *vieja* teoría de los sistemas abiertos, basada en los conceptos de equilibrio y retroalimentación. En realidad, el propósito de Senge no es la elaboración de una teoría propiamente dicha sobre el aprendizaje de las organizaciones entendidas como sistemas. Senge trata de reunir un cuerpo doctrinal para la gestión del cambio en las organizaciones. Quizás por eso sus *disciplinas* conforman una extraña mezcla de herramientas para el análisis, prescripciones saludables, buenos consejos, técnicas pedagógicas y consideraciones éticas. Los arquetipos sistémicos y la dinámica de los ciclos formulados en su obra seminal (Senge, 1992) constituían valiosos esquemas descriptivos y analíticos respectivamente en la línea que venimos reclamando en este artículo del aprendizaje organizativo.

Pero la misma teorización difusa que acompaña a la obra de Senge provoca a veces un solapamiento de los planos descriptivo y prescriptivo que desenfoca su pensamiento sistémico, la *quinta disciplina.* De este modo, algunos deducen que la organización que aprende es aquella que se organiza como sistema, queriendo decir con ello, que se provee de mecanismos formales de coordinación y de integración de las partes en un todo. Pero si sólo consideramos que una organización es un sistema cuando percibimos coordinación, acción concertada y orientada hacia objetivos comunes, formalmente expresados, nos perderemos lo más rico y complejo de las organizaciones: su capacidad para encontrar modos propios y originales de integración ante los cambios que se producen en su interior y en su entorno, cambios cuyo efecto disipador logran en alguna medida neutralizar. La teoría de sistemas es radical en este sentido: todos los sistemas poseen mecanismos de integración, ¡por eso son sistemas! Y no meros agregados de elementos.

Por ejemplo, el celularismo, de modo paradójico, puede ser una fórmula de integración de las partes que trata de eludir la confrontación en un ambiente percibido como hostil. El claustro de un centro educativo podría adoptar una configuración celularista tras un proyecto de innovación visionario, pero que fracasa al no conseguir el grupo patrocinador la reunión de una amplia mayoría en torno a él. Después de un período altamente conflictivo, innovadores y opositores se recluyen en la tranquilidad de sus aulas mientras *retiran a los heridos y hacen recuento de bajas.* Esto no justifica el celularismo, pero comprender su etiología en el contexto de *esta* organización nos ayudará probablemente a superarlo, si conseguimos que el próximo proyecto tenga en consideración sus circunstancias históricas.

Nuestro concepto de aprendizaje organizativo nos ha llevado a la teoría de sistemas. Se hace pues imprescindible que desarrollemos algunos de sus conceptos básicos.

Las estructuras del aprendizaje organizativo

Si cada sistema crea estructuras adecuadas a la naturaleza de sus componentes, la pregunta inevitable es ¿qué estructuras son adecuadas a las organizaciones? Sin embargo, la respuesta debe empezar por aclarar qué entendemos por sistema organizativo y cuáles son sus componentes.

No entenderemos como equivalentes los conceptos de *organización* y *sistema.* Basándonos en la teoría de Luhmann, la *organización* será la unidad que forman el *sistema organizativo* y su *entorno.* Será el término genérico que designe a ambos simultáneamente. El *sistema organizativo* será el sistema definido por el proceso continuo de comunicación que se desarrolla en la organización mientras ésta se mantiene en funcionamiento. Y el *entorno*

será el conjunto de los objetos y de los sujetos que participan en el proceso de la comunicación, en el marco del sistema organizativo. Mientras el Instituto Pablo Neruda, por ejemplo, exista como *organización,* su *sistema organizativo* será el conjunto de actos comunicativos que tienen lugar en él o referidos a él (esto incluye, por ejemplo, lo que los padres hablan con sus hijos sobre él cuando están en su casa). Y su *entorno,* en contra de lo que pudiera parecer a simple vista, no será lo que hay fuera de los límites del Instituto, sino que incluye ¡también! a sus miembros (alumnos, profesores, padres, administradores, vecinos, antiguos alumnos o profesores, etc.) y a sus recursos (edificios, mobiliario, tecnología, reglamentos, planes y un amplio etcétera). Nótese que todos ellos forman parte del entorno del sistema organizativo, no del entorno de la organización. Respecto a la organización, obviamente, son elementos constitutivos. Por supuesto, si fuéramos el administrador y tuviéramos que pagar un salario a toda esa gente que *está* en la organización por el hecho de formar parte del entorno del sistema organizativo, buscaríamos otra delimitación del concepto; pero afortunadamente no es el caso.

En definitiva, un sistema organizativo, como cualquier sistema social, delimita un espacio (temático) de comunicaciones. El sistema es el conjunto de acontecimientos comunicativos relacionados entre sí que tienen lugar bajo esa delimitación. Por lo tanto, *el sistema no es la organización.* Cuando nos preguntamos por los elementos que componen una organización nos remitimos a sus miembros, al espacio físico que los alberga, a los recursos, a las estructuras, a sus programas, incluidos sus objetivos y normas de todo tipo, etc. Cuando nos preguntemos por los elementos del sistema organizativo, nos remitiremos esencialmente a los sucesos comunicativos que tienen lugar en el espacio abstracto (aunque también material) que los elementos anteriores delimitan.

Sin embargo, el sistema organizativo no es simplemente un flujo continuo de comunicaciones enlazadas unas a otras como los trozos de tela que los presos anudan unos con otros para escapar por la ventana de la cárcel. Un sistema organizativo posee también estructuras que permiten a los acontecimientos comunicativos (los elementos del sistema) constituirse en referencia no sólo al suceso anterior, sino también en referencia a otros sucesos del presente o del pasado; o incluso a sucesos que aún no han ocurrido y puede que nunca ocurran, es decir, que no son sucesos propiamente dichos sino tan sólo expectativas respecto a lo que podría ocurrir. Esas estructuras no son materiales; no vinculan objetos entre sí, sino símbolos. Los símbolos contienen significados sobre los que una organización ha alcanzado algún grado de consenso. Este conjunto de símbolos y el universo de significados que ellos configuran es lo que denominamos cultura. La cultura puede ser entendida como una red o estructura de significados compartidos que se manifiestan a través de un conjunto de símbolos que los miembros de la organización, por el hecho de serlo, *saben* interpretar. Coincidiendo con Bolívar (2000, p. 117) «la cultura viene a constituirse en una estructura que, integrando las experiencias pasadas (memoria) y el conocimiento organizativo, funciona como una matriz estructurante de las percepciones y generadora de las acciones». El sistema organizativo se vale de la cultura para producir la operación que le es propia: la comunicación. Ella es la base, el referente, de toda comunicación. Tanto si el acto comunicativo lleva implícito la aceptación, el rechazo o la confrontación de puntos de vista, la cultura será la estructura sobre la que se establezca la comunicación, ya que estará conformando de un modo u otro las

expectativas de aquellos que participan en ella.

Pero la comunicación no sólo produce y se basa en símbolos; también produce y se basa en acciones. Y las acciones también son organizadas mediante estructuras, que son esencialmente estructuras de influencia o de poder. De este modo, las expectativas a las que toda comunicación se refiere no son sólo expectativas referidas a cómo nuestro interlocutor va a entender nuestra propuesta, sino también en cómo va a actuar ante ella. Esta formulación nos permite integrar la teoría de los sistemas sociales de Luhman con la teoría de la acción comunicativa de Habermas en un intento de superar el debate que ellos mismos establecieron. Tan sólo tendríamos que corregir a Habermas en el sentido de que toda acción en el seno de un sistema es comunicativa y no necesita responder a una intención para ello. Lo importante es que toda acción deja huella, se integra en una estructura –de poder– y en cierto modo la modifica.

Mintzberg (1992) ha analizado las estructuras o configuraciones del poder en las organizaciones y los itinerarios que éstas siguen pasando de unas estructuras a otras. El poder emerge entonces como una modalidad de las relaciones sociales en el interior de la organización que adopta simultáneamente la forma de *red* y de *discurso.* Como en la trama de una película, los personajes siguen un guión. Ese guión entrelaza, une y da coherencia a la acción. Los miembros de la organización cumplen ese guión, escrito socialmente a lo largo de un proceso histórico, al mismo tiempo que lo interpretan (lo cual implica que nunca es seguido al pie de la letra, sino que en cierto modo se reescribe). Foucault (1978) ha analizado el proceso histórico mediante el cual el poder pasa de ser una fuerza que obliga y castiga a ser esencialmente una red de conocimiento y una red social. Considera al poder una «red productiva (porque produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos) que atraviesa todo el cuerpo social más que como una instancia negativa que tiene como función reprimir» (p. 182).

En definitiva, los modos de entender y los modos de hacer de los participantes en un sistema organizativo delimitan y son delimitados por las dos estructuras básicas que conforman la unidad, la identidad del sistema: la cultura y el poder. Bajo este punto de vista, las organizaciones aprenden observándose a sí mismas desde sus propias estructuras; estructuras que tienen un carácter *cognitivo* porque se basan en el conocimiento ya adquirido y producen nuevo conocimiento, a lo largo de un proceso comunicativo que no se detiene mientras la organización existe como tal. Estas estructuras no están dadas de antemano sino que se construyen socialmente. Y hay que insistir en que *construidas socialmente* no quiere decir, necesariamente, construidas de manera consciente y deliberada. Nos parece demasiado restrictiva la idea de que *el conocimiento no es utilizable por los contextos locales sino cuando ha sido* «socialmente procesado», *mediante alguna discusión colectiva y acuerdo sobre su validez y aplicabilidad* (Bolívar, 2000, p. 152). Al igual, que en los sistemas psíquicos, en los sociales el procesamiento de la información no siempre adopta pautas *racionales.*

Complejidad: la irreductibilidad de los sistemas

A continuación hemos de aclarar el concepto de complejidad, ya que hemos definido el aprendizaje como una propiedad o atributo de los sistemas complejos. La complejidad de un sistema no está determinada tanto por el número de sus elementos como por la necesidad de mantenerlos conectados entre sí. Para decirlo claramente: el hecho de que dispongan de estructuras de conexión es lo que hace

complejos a los sistemas. No es necesariamente más complejo un gran centro escolar que otro pequeño. Y con toda seguridad aquél no será más complejo si acaba de ser inaugurado mientras que éste es reconocido como una institución en su localidad. La razón principal es que el centro pequeño habrá creado a lo largo de su historia profundas y variadas estructuras de conexión: estructuras de creencias, de expectativas, de influencia, de afinidades sociales, de comunicación, etc. Por el contrario, el otro centro tan sólo contará con su estructura formal y administrativa; por el momento, su sistema relacional será aún muy débil y su papel en el mantenimiento de la conexión entre los elementos, muy poco relevante.

De este modo, el aprendizaje aparece como un recurso del sistema ante la complejidad; ante su propia complejidad interna y ante la complejidad del entorno, de la cual debe dar cuenta. Aprendizaje significa autoorganización del sistema, que continuamente responde a los cambios externos e internos con ajustes en sus estructuras: cambian los sistemas de creencias, las expectativas, las alianzas, la configuración del poder, los modos de hacer y de expresarse, etc. Todo se transforma, y no necesariamente porque alguien decida hacerlo, sino porque lo de antes deja de tener sentido o validez y se hace necesaria una nueva pauta.

Pero lo más importante para la comprensión de una organización es que el reconocimiento de su complejidad deja sin validez las explicaciones basadas en las características de los elementos, puesto que éstos quedan modificados por las estructuras en las que se integran. Ante un conflicto, por ejemplo, de muy poco nos van a servir las explicaciones basadas en las características personales o en la historia de los participantes. Todo conflicto tiene sus propias reglas del juego que se despliegan con bastante autonomía respecto de los actores; de hecho, con frecuencia observamos que los actores van cambiando mientras la estructura del conflicto se mantiene casi intacta; y tenemos en el panorama internacional ejemplos muy dolorosos.

La otra consecuencia importante es que al vincular la complejidad a la riqueza y variedad de las estructuras que conectan los elementos del sistema y no a los elementos mismos, es decir, a su número o a sus características, se difumina la posibilidad de distinguir las causas de sus efectos. Actuamos de manera agresiva y, como lo hacemos dentro de un sistema, hay consecuencias: alguien en otro lugar responde agresivamente y ello aviva nuestra agresividad. Además, con toda seguridad, la primera acción de la secuencia que hemos descrito no será realmente *la primera,* sino que vendrá encadenada a acciones anteriores, propias y ajenas. Las causas producen efectos que se convierten en causa de aquello que los causó. La recursividad se convierte en el patrón explicativo básico. Como decía Senge, eso nos obliga a pensar en bucles en vez de líneas.

Aprender presupone autonomía

Hemos afirmado que el aprendizaje organizativo es una respuesta del sistema a la complejidad interna, así como a la complejidad del entorno en el que se mueven. Sin embargo la imagen de las organizaciones corriendo con la lengua fuera tras entornos cambiantes que les obligan a comportarse de una determinada manera, no es adecuada. Hemos de entender al entorno como una fuente de perturbación para todo sistema. Pero su complejidad hace que los sistemas siempre dispongan de más de una alternativa como respuesta a esa perturbación. De este modo se descarta cualquier tipo de determinismo en la relación entre sistema y entorno. Una vez se demuestra que una pauta ya no es válida en un escenario diferente, el sistema *decidirá* la nueva pauta a

adoptar y lo hará en ocasiones en base a razones que nos parecerán incomprensibles a quienes lo observamos desde el exterior. En todo caso, se trata de *decisiones* inconscientes en la mayor parte de los casos.

Por eso decimos que aprender presupone autonomía. En realidad, la secuencia de conceptos es más larga: aprender es una respuesta a la complejidad; la complejidad presupone variedad de estructuras; y esta variedad garantiza la autonomía del sistema. El resultado es que sólo se puede aprender si se dispone de estructuras propias. Y esas estructuras garantizan que ningún comportamiento podrá ser completamente determinado desde el exterior. Un alumno sólo puede aprender algo si dispone de las estructuras cognitivas necesarias en las que este aprendizaje quedará afirmado. Exactamente lo mismo ocurre en las organizaciones: aprenden sobre la base de un conocimiento social previamente adquirido y que se modifica como consecuencia del proceso de aprendizaje. También hemos de hablar de un aprendizaje significativo de las organizaciones; o de un aprendizaje que no es significativo (por ejemplo, el que es promovido desde agencias externas o, con frecuencia, las grandes reformas) y, por ello, no puede ser institucionalizado o genera aprendizajes sensiblemente diferentes a los que se buscaban.

Incertidumbre: el dominio de la lógica interna

El aprendizaje organizativo, entendido como permanente reconstrucción de las estructuras de conexión del sistema, es el esquema básico desde el que se enfrenta la complejidad y se reduce la incertidumbre que ésta genera. Sin embargo, la incertidumbre no podrá nunca ser reducida completamente, puesto que la complejidad crea mayor y nueva complejidad. El aumento de la complejidad de las estructuras del sistema (la cultura organizativa, la trama del poder, la red de relaciones, la historia de las situaciones conflictivas con sus conexiones invisibles...) incrementa la incertidumbre desde el momento en que ningún miembro de la organización tiene una visión completa de la totalidad del sistema y, por tanto, de sus estructuras. Como planteaban Peters y Waterman (1984), hemos de acostumbrarnos a convivir en las organizaciones con la ambigüedad y la paradoja, y ello exige un mayor rigor y una mayor precisión en nuestras herramientas analíticas.

Complejidad y autonomía dotan a las organizaciones de una *lógica interna* para la que nadie dispone del *mapa* o *código* completo que le permita su desciframiento. A ningún miembro de la organización le es revelada la lógica interna del sistema sin esfuerzo analítico por su parte. Ni que decir tiene que una mínima comprensión de la misma se requiere para cualquier tipo de intervención externa. Este trabajo de análisis debería constituir el punto de partida de cualquier proceso organizativo, ya sea de dirección, de innovación, de asesoramiento, de evaluación, de gestión de un conflicto, de formación, de enseñanza... o de aprendizaje.

Desequilibrio y creatividad

Como ha afirmado Stacey (1996, p. 5) la asunción que comparten las perspectivas clásicas de la teoría de sistemas es la de que los sistemas tienden a estados estables de equilibrio en su proceso de adaptación al entorno; desde este punto de vista, dicha tendencia garantiza la predictibilidad de su comportamiento, desde el momento en que un observador sea capaz de interpretar las tendencias en el entorno y el impacto que causarán sobre el sistema.

Sin embargo, el pensamiento sistémico se ha ido desplazado progresivamente hacia la idea opuesta: los sistemas se caracterizan por un permanente estado de desequilibrio que los impele hacia la autotransformación. El equilibrio se hace

imposible. Sin embargo, las estructuras sistémicas a las que hemos estado aludiendo tienen la propiedad de crear *orden desde el ruido.* Ellas son las que garantizan una cierta estabilidad a partir de configuraciones relativamente perdurables que hacen reconocible –y analizable– al sistema.

En todo caso, el comportamiento rutinario de los sistemas es constatable tan fácilmente como su capacidad para darnos sorpresas. Las ideas de autonomía, autoorganización, de una lógica interna no determinada completamente ni por el entorno ni por un agente racional o por varios, nos llevan a un nuevo corolario: los sistemas se mueven en el dominio de la creatividad. Ante el mismo entorno cambiante y desestabilizador, algunas empresas cambiarán de estrategia, otras de clientela, otras imprimirán cambios en sus productos, otras en su estructura, otras simplemente cambiarán de mobiliario, de sede o de logotipo y otras experimentarán cambios múltiples. Algunas se harán mejores a los ojos de los usuarios o de ellas mismas; y otras peores en su *modus operandi,* pero puede que más efectivas. Unas se harán más claras y accesibles, otras se corromperán. Unas difundirán poder hacia la periferia o incluso desplazarán una parte hacia el exterior; otras lo concentrarán en un núcleo central, sobre todo si hay una amenaza externa, real o imaginaria, una crisis o un período de escasez de recursos. No hay una única fórmula ni tampoco ninguna clase de determinismo en la selección de la fórmula que se empleará; es decir, no podremos establecer, dado un conjunto de circunstancias internas y externas, cuál será la fórmula a adoptar. Puesto que las organizaciones, en tanto que sistemas, son sensibles a las condiciones iniciales, puede que pequeñas variaciones entre dos organizaciones cualesquiera determinen muy diferentes caminos a seguir por cada una de ellas.

Nosotros mismos, en una investigación aún en curso, hemos encontrado dos maneras radicalmente opuestas de reaccionar ante un mismo problema en centros escolares de pequeñas comunidades rurales: la gran rotación del personal docente que tiene lugar cada curso escolar. Algunos centros escolares han optado por reforzar el núcleo estable de profesores con la creación de una fuerte identidad y conservando para sí mismos los resortes formales del poder. Esto coloca a los profesores recién llegados en la *periferia social* de la institución, creándoles un sentimiento de escasa pertenencia a la misma. En otros centros, por el contrario, es el núcleo estable de profesores el que se coloca a sí mismo en la periferia, entregando todo el poder a *los nuevos* y adoptando lo que podríamos definir como una identidad *gris* o *de perfil bajo,* pero conservando importantes resortes informales de influencia que son activados tan pronto como lo consideran oportuno. Para nosotros, eso se llama aprendizaje organizativo.

La creatividad como aprendizaje en el límite del caos

Hay muchas evidencias en diversos campos científicos de que las transformaciones de los sistemas se aceleran en situaciones alejadas del equilibrio. En los sistemas físicos se trata del equilibrio termodinámico, pero en los sistemas sociales las situaciones alejadas del equilibrio representan sucesos y experiencias que no se pueden integrar con facilidad en las estructuras preexistentes y, en consecuencia producen crisis y conflictos. Sin embargo, las situaciones de desequilibrio no sólo producen una particular dramática interna; afortunadamente también estimulan la creatividad y, en consecuencia, el aprendizaje del sistema. De esta forma, las tendencias disipativas de los

sistemas complejos (Prigogine, 1997), su perseverancia para orientarse en dirección al límite del caos (Lewin, 1995) garantizan, paradójicamente, su supervivencia.

Esta idea del caos como un elemento constitutivo de la dinámica de los sistemas complejos se va abriendo paso progresivamente en el campo educativo (Fullan, 1993 y 1998; Hargreaves, 1998). No obstante, es preciso colocar la noción de caos en el marco conceptual más amplio del pensamiento sistémico. Para la teoría de sistemas, caos y orden son dos conceptos complementarios que tratan de explicar el mismo fenómeno: la capacidad autoorganizadora de los sistemas complejos. Bajo este punto de vista, el caos es estructurante, esto es, crea las condiciones de las que surge un nuevo orden. Eso no nos dice nada acerca de la calidad, la bondad o la moralidad del orden resultante, los cuales habremos de juzgar desde otro marco de referencia diferente. Tan sólo nos permite analizar su viabilidad.

Dado el carácter creativo del caos en los sistemas, nos parece desenfocada la visión de una tendencia *natural* que la acción organizativa debe combatir. Esta visión aparece en Fullan (1998) cuando afirma: «En Change Forces concluí que el «sistema» es intrínsicamente no-lineal y endémicamente fragmentado e incoherente; que esta forma de ser es muy propia de las sociedades dinámicamente complejas. La única defensa viable, decía, era desarrollar más y más profundas capacidades de aprendizaje para aprender más allá del sistema, para crear pautas individuales y grupales de coherencia» (p. 222). Desde nuestro punto de vista, es cierto que la no linealidad o, lo que es lo mismo, la recursividad y sus consecuencias, la paradoja y la incertidumbre, son propiedades intrínsecas de los sistemas complejos. Pero éstos son, intrínsecamente también, coherentes. Lo que ocurre es que esa coherencia emerge, como hemos visto más arriba, desde una lógica interna que no siempre puede ser entendida por un observador externo, o con la que éste puede no estar de acuerdo. Cuando dicho observador no puede establecer, con su propia lógica, esa coherencia, advierte caos.

La idea de Fullan de que «en sociedades complejas como la nuestra, hemos de aprender [...] a crecer más allá del sistema» (p. 222), se nos antoja una idea antiecológica, que crea la ficción de que no pertenecemos al sistema (el mundo, la sociedad, una organización) y nos lleva a un punto de partida que hace difícil una intervención eficaz en los procesos de cambio en las organizaciones. Es una idea que nos aboca hacia un activismo ciego, que cree que no necesita comprender la lógica de los sistemas de los que formamos parte, sino tan sólo ser conscientes de nuestros propósitos, ordenarlos, secuenciarlos adecuadamente... ¡y conseguirlos! Frente a la propuesta de Fullan de *actuar a pesar del sistema* nosotros pensamos que sólo es materialmente posible *actuar con o dentro del sistema,* utilizando –eso sí– sus propios recursos en un sentido creativo y orientado a la mejora.

Conocimiento de las organizaciones y adaptación

El aprendizaje organizativo podría considerarse el uso y la creación de conocimiento social por cualquier medio y orientado hacia cualquier dirección. Este punto de vista descarta deliberadamente la identificación del aprendizaje y la mejora, por entenderlo un punto de vista que no lleva a la teoría a ninguna parte y le resta universalidad y potencial analítico. Creemos que el concepto de mejora cabe en una teoría del aprendizaje organizativo pero en un nivel lógico –el *nomotético*– diferente y subordinado al nivel *ideográfico.* La prioridad de una teoría de los sistemas sociales ha de ser comprender los fenómenos que tiene a su

cargo; sólo a partir de ahí podrá luego juzgarlos o intervenir en ellos.

En consecuencia y en el plano ideográfico, pensamos que sólo podemos considerar verdaderamente útil una teoría que explique tanto la mejora como el deterioro en las instituciones, porque ambas forman parte del mismo proceso: el de creación y recreación del conocimiento organizativo. Un proceso que no es ni más ni menos que la respuesta evolutiva de cada institución ante la transformación de su entorno y de sí misma. Existe una tendencia a mirar el cambio de segundo orden con mejores ojos que el cambio de primer orden y quizás por eso reservamos un concepto tan importante como el de *aprendizaje* para este tipo de cambio. Pero no podemos dejar de reconocer que cuando una institución se cierra a nuevas reformas porque cree no poder absorber las existentes, está también desarrollando un aprendizaje, mediante el que acomoda *la realidad* a *su realidad* (o al menos, a la visión que ha construido acerca de ésta). Ese cambio adaptativo podrá ser juzgado de forma negativa desde una lógica ajena a la organización. Pero *desde su punto de vista,* se verá probablemente como un cambio necesario, ligado a su supervivencia. Obviamente, podemos y debemos hacer esfuerzos para *enseñar* a la organización a ver las cosas de otra manera, pero es imprescindible que nosotros aprendamos antes a *ver* la organización del modo en que ella se ve a sí misma.

Una organización no aprende sólo cuando reflexiona, gestiona el conocimiento, trabaja cooperativamente, se orienta hacia la innovación, flexibiliza sus estructuras, se halla disponible para el cambio, adopta una cultura *adecuada,* etc.). También aprende cuando adopta una cultura *inadecuada,* cuando resiste, cuando bloquea iniciativas, cuando se corrompe o cuando excluye a sus miembros o allegados. Las configuraciones críticas que adopta una institución (Fernández, 1994) también son estructuras aprendidas. Aprender es descubrir nuevos modos de *ser.* O dicho de otro modo, *ser,* vivir, es aprender. No se puede disociar lo uno de lo otro. El aprendizaje abre a los sistemas a un mundo de posibilidades en donde nada está predeterminado.

En consecuencia, el desarrollo de una organización, no debe ser planteado exclusivamente en términos de encontrar los cambios que sean *realmente* positivos y descartar los que sean *realmente* negativos. La sociedad y sus instituciones negocian permanentemente la forma que ambas adoptarán para acoplarse mutuamente y a cada coyuntura histórica. Esta debería ser la base de una perspectiva ecológica de las organizaciones (Sirotnik, 1998). En ese sentido, el desarrollo sostenible de las instituciones, requiere un diálogo que concilie su propia forma de ver las cosas con la mirada de *los demás,* sea la de la administración, la de los *expertos,* o la de la sociedad en general.

Todo cambio se produce a partir de la identidad

El *aprendizaje organizativo* constituiría el motor de tal desarrollo. Este sería el concepto que nos podría ayudar a entender el cambio en las organizaciones como un proceso que es, a la vez, adaptativo y generativo, estabilizador y morfogénico, integrando así la perspectiva de la innovación con la de la evolución. En todo caso, intuimos que la comprensión del modo en que las organizaciones se adaptan ha de decirnos mucho acerca del modo en que es posible crear algo *diferente* en ellas.

El aprendizaje organizativo garantiza la evolución del sistema, esto es, el mantenimiento de cierta forma estable (incluidas funciones y estructuras) a través de continuos cambios. De modo perspicaz Etkin y Schvarstein (1997) se refieren a las organizaciones como *entidades diseñadas*

para no cambiar que cambian continuamente. Estabilidad y cambio se presentan como elementos o partes del mismo problema. También Sergiovanni (1998) reconoce que *estabilidad y cambio parecen coexistir a causa de la tendencia de la estabilidad a absorber los cambios sin alterar las asunciones y las formas implícitas.*

Efectivamente, un sistema no puede entender el mundo circundante ni entenderse a sí mismo más que desde su propia *identidad,* desde su mundo de significados y desde sus valores. Cuando cambia su modo de ver el mundo es que sus señas de identidad han cambiado. En este sentido, no son las organizaciones educativas, como propone Quartz (1995) (citado por Sergiovanni, 1998, p. 576) sino todas las instituciones sociales, las que se caracterizan por «una cultura dominante de reformas estabilizadoras que trata de refinar la práctica docente para no permitir que cambios radicales tengan lugar» (p. 240). En toda institución se da la tendencia a evitar los cambios radicales que, obviamente, cuestionan su identidad. Lo cual no quiere decir que estos cambios no puedan darse ni, mucho menos, que no *deban* darse. En consecuencia y desde esta perspectiva, la identidad no es un concepto estático sino que incluye la dinámica mediante la cual las instituciones se transforman a sí mismas.

CONCLUSIÓN

Hemos criticado la idea del aprendizaje organizativo como un estado ideal que alcanzan ciertas organizaciones por reduccionista y ajena a la fructífera tradición teórica de las ciencias de la educación sobre el aprendizaje como el proceso que define y regula la interacción de un sistema con su medio.

Frente a ella, hemos planteado que los sistemas aprenden por el hecho de desarrollar estructuras basadas en el conocimiento y en la comunicación, mediante las que interpretan de manera colectiva el significado de los acontecimientos que tienen que ver con ella y mediante las que orientan la acción. Esta concepción reúne el potencial suficiente para aglutinar las teorías derivadas de la tradición del cambio planificado y, al mismo tiempo, de las teorías de la complejidad, el caos y la evolución en las organizaciones.

Bajo este punto de vista, el aprendizaje aparece como una propiedad de los sistemas complejos mediante la que afrontan la complejidad inherente a su entorno y a sus propias estructuras; también como un proceso basado en la comunicación que produce esas estructuras mediante las que la organización alcanza algún tipo de funcionamiento integrado y coherente con su propia *lógica interna.* En consecuencia, el aprendizaje lleva a las organizaciones por caminos diversos y esencialmente imprevisibles: tanto la crisis y el conflicto como la estabilidad; tanto los pequeños ajustes como la creatividad y la innovación; tanto la mejora como la corrupción o el deterioro. Todos los estadios de aprendizaje son dignos de ser tenidos en cuenta cuando analizamos la evolución del sistema organizativo. Las acciones intencionales que conducen a la innovación y a la mejora están obligadas a comprender la identidad de la organización para establecer allí el punto de partida.

La teoría que necesitamos ha de estar preocupada sobre todo por el proceso de aprendizaje; orientada hacia la descripción de cómo las instituciones aprenden y cómo usan el conocimiento adquirido; hacia el modo como construyen y reconstruyen sus estructuras de conexión en base a lo que han aprendido; y hacia el modo como esas estructuras condicionan los nuevos aprendizajes. Una teoría, que nos aclare cómo se institucionalizan las pautas y normas que rigen la acción organizativa. Una teoría, en definitiva, orientada al análisis más que a la prescripción, que proporcione a los agentes de cambio una plataforma de comprensión

del contexto organizativo *local* sobre la cual, ellos mismos, puedan diseñar estrategias de cambio adaptadas a cada organización y desarrolladas con los recursos con que ésta cuenta.

BIBLIOGRAFÍA

AUSTIN, G.; REYNOLDS, D.: «Managing for improved school effectiveness: an international survey», en *School Organization, 10* (1990), 2-3, pp. 167-178.

BENNIS, W. G., BENNE, K. D.; CHIN, R.: *The planning of change.* New York, Holt, Rinehart and Wiston, 1961.

BOLÍVAR, A.: *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades.* Madrid, La Muralla, 2000.

BOLLEN, R.: «School-Based Review in the context of educational policy», en D. HOPKINS (ed): *Improving the quality of schooling.* London, Falmer Press, 1987, pp. 21-27.

COHEN, M. D.; SPROULL, L. S.: *Organizational learning.* Londres, Sage, 1996.

CREEMERS, B.: *Eficacia y mejora en las organizaciones que aprenden.* Ponencia presentada al III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao, ICE Universidad de Deusto, 2000.

DOGSON, M.: «Organizational Learning: A Review of Some Literatures», en *Organization Studies,* 14 (1993), 3, pp. 375-394.

EASTERBY-SMITH, M.: «Organizational learning: contributions and critiques», en *Human Relations,* 50 (1997), p. 9.

EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, L.: *Organizational learning: current debates and opportunities. Organizational learning and the learning organization.* Londres, Sage, 1999.

ETKIN, J.; SCHVARSTEIN, L.: *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio.* Buenos Aires, Paidós, 1997.

FERNÁNDEZ, L.: *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.* Buenos Aires, Paidós, 1994.

FOUCAULT, M.: *Microfísica del poder.* Madrid, La Piqueta, 1978.

FULLAN, M.: «Staff Development Innovation and Institutional Development», en B. JOYCE (Ed.): *School Culture Through Staff Development.* Virginia, ASCD, 1990, pp. 3-25.

— *Change forces: probing the depths of educational reform.* London, Falmer, 1993.

— «The meaning of educational change: a quarter of a century of learning», en A. HARGREAVES et al. (Eds.): *International Handbook of Educational Change.* The Neatherlands, Kluwer Academic Publishers, 1998.

GAIRÍN, J.: *Cambio de cultura y organizaciones que aprenden.* Ponencia presentada al III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao, ICE Universidad de Deusto, 2000.

HARGREAVES, A.: «Pushing the boundaries of educational change», en A. HARGREAVES et al. (Eds.): *International Handbook of Educational Change,* The Neatherlands, Kluwer Academic Publishers, 1998.

HOLLY, P.; SOUTHWORTH, G.: *The Developing School.* London, Falmer Press, 1989.

HOPKINS, D.: *Estrategias para el desarrollo de los centros educativos.* Ponencia presentada al Congreso Internacional sobre Dirección Participativa y Evaluación de Centros. Bilbao, 1996.

HOPKINS, D.; AINSCOW, M.; WEST, M.: *School improvement in an era of change.* Londres, Cassell, 1994.

HUBER, G. P.: «Organizational learning. The contributing processes and literature», en *Organization Science,* 2 (1991), 1.

INMEGART, G.: *Gestionando organizaciones de aprendizaje.* Ponencia presentada al III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao, ICE Universidad de Deusto, 2000.

LEWIN, R.: *Complejidad. El caos como generador de orden.* Barcelona, Tusquets, 1995.

LIEBERMAN, A.: «The growth of educational change as a field of study: understanding its roots and branches», en A. HARGREAVES et al. (Eds.): *International Handbook of Educational Change* The Neatherlands, Kluwer Academic Publishers, 1998.

LÓPEZ YÁÑEZ, J.: *Malos tiempos para la lírica. Formación de directivos escolares en momentos de crisis.* V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Universidad Complutense de Madrid, 1998.

LOUIS, K. S.: «Más allá del cambio dirigido. Reconsiderando cómo mejoran las escuelas», en A. ESTEBARANZ (Ed.): *Construyendo el cambio. Perspectivas y propuestas de innovación educativa.* Secretariado de Publicaciones. Universidad de Sevilla, 2000.

LUDEWIG, K.: *Terapia sistémica. Bases de teoría y práctica clínicas.* Barcelona, Herder, 1996.

LUHMAN, N.: *Introducción a la teoría de sistemas.* Barcelona, Anthropos, 1996.

— *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general.* Barcelona, Anthropos, 1998.

MANHEIM, K.: *Man and society in an age of reconstruction.* New York, Harcourt, Bruce and World, 1940.

MARCH, J. G.; SIMON, H. A.: *Organizations.* New York, John Wiley, 1958.

MATURANA, H.; VARELA, F.: *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano.* Santiago de Chile, Universitaria, 1998, 14.ª edición.

MILES, M. B.: «Finding keys to school change: a 40-year odyssey», en A. HARGREAVES et al. (Eds.): *International Handbook of Educational Change,* The Neatherlands, Kluwer Academic Publishers, 1998.

MINTZBERG, H.: *El poder en la organización.* Barcelona, Ariel, 1992.

MORGAN, G.: *Imágenes de la organización.* Madrid, RA-MA, 1990.

MULFORD, W.: «Organizational learning and educational change», en A. HARGREAVES et al. (Eds.): *International Handbook of Educational Change,* The Neatherlands, Kluwer Academic Publishers, 1998.

PETERS, T. y WATERMAN, R.: *En busca de la excelencia.* Barcelona, Folio, 1984.

PRIGOGINE, I.: *El fin de las certidumbres.* Madrid, Taurus, 1997.

RECIO, E. M.: *El desafío de las organizaciones que aprenden* (LO) a las instituciones de enseñanza y formación (IEF). Ponencia presentada al III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao, ICE Universidad de Deusto, 2000.

SANTOS GUERRA, M. A.: *La escuela que aprende.* Madrid, Morata, 2000.

SENGE, P. M.: *La quinta disciplina.* Barcelona, Granica, 1992.

— *La quinta disciplina en la práctica.* Barcelona, Granica, 1995.

— *Schools that learn.* New York, Doubleday, 2000.

SERGIOVANNI, T.: «Organization, market and community as strategies for change: what works best for deep changes in schools», en A. HARGREAVES et al. (Eds.): *International Handbook of Educational Change,* The Neatherlands, Kluwer Academic Publishers, 1998.

SIMON, H.: «Bounded rationality and organizational learning», en *Organization Science, 2* (1991), 1, pp. 125-134.

SIROTNIK, K. A.: «Ecological images of change», en A. HARGREAVES et al. (Eds.): *International Handbook of Educational Change,* The Neatherlands, Kluwer Academic Publishers, 1998.

SIROTNIK, K. A.: «La escuela como centro del cambio», en J. M. ESCUDERO; M. T. GONZÁLEZ (Eds.): *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y de la función docente?* Madrid, Ediciones Pedagógicas, 1994.

STACEY, R. D.: *Complexity and creativity in organizations.* San Francisco, Berrett-Koehler, 1996.

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO: HALLAZGOS CIENTÍFICOS DE SUS EFECTOS EN EL AULA

NATALIO EXTREMERA (*)
PABLO FERNÁNDEZ-BERROCAL (*)

RESUMEN. La inteligencia emocional (IE) es un constructo tan interesante como controvertido. A pesar de la aparición de múltiples libros, revistas y manuales sobre la importancia de la promoción de la IE, pocos datos científicos han avalado sus efectos beneficiosos en el aula. En este artículo se ofrece una visión científica del concepto de IE tratando de desligarnos de otras concepciones más populares. De partida, se expone el planteamiento teórico de Mayer y Salovey (1997), se esbozan los diferentes procedimientos de evaluación y se enumeran datos empíricos sobre la influencia de la IE en el contexto escolar. Por último, son planteadas una serie de implicaciones educativas que se derivan del estudio riguroso del concepto.

ABSTRACT. Emotional Intelligence (EI) is both an interesting and a controversial construct. Although many popular books, magazines and handbooks have emphasized the importance of developing EI, few scientific supports have confirmed the potential positive effects of EI in schools. In this article, a scientific view about the concept of EI is presented separating from more popular conceptualizations. The Mayer and Salovey's theoretical formulation is presented (1997) and different assessment methods are explained. Besides, empiric findings about the effects of EI in educational context are listed. Finally, we discussed several educational implications derived from rigorous study of EI.

INTRODUCCIÓN

En la última década, profesores y educadores han convertido en tema usual de discusión la aparición de un nuevo concepto psicológico: Inteligencia Emocional. Para el público en general, el concepto de inteligencia emocional (IE) se convirtió en popular a raíz del *best-seller* de Goleman (1995). La propuesta de este psicólogo-periodista del *New York Times* sobre las contribuciones de la IE para la sociedad y el individuo levantaron tal euforia que el concepto apareció en la portada del *Times Magazine* (Gibbs, 1995). Tras el éxito del libro de Goleman, fueron

* Universidad de Málaga.

Fecha de entrada: 19-08-2002 Fecha de aceptación: 10-04-2003

numerosos los autores que buscaron, a costa de este nuevo constructo, una explicación generalizada de todos los males de la sociedad actual. Llevados en más o menos grado por la «moda emocional», lanzaron todo tipo de conjeturas y afirmaciones sobre su potencial efecto beneficioso en el aula. Tales aseveraciones siguen sin haber sido demostradas científicamente. Para muchos, la IE es una nueva etiqueta de algo que ya existía muchos años atrás (Davies, Stankov y Roberts, 1998), aunque esto dependerá del acercamiento teórico de partida. Los modelos sobre IE han sido de lo más variado, incluyendo concepciones y habilidades muy diferentes (Bar-On, 1997; Cooper y Sawaf, 1997; Elias, Tobias y Friedlandar, 1999; Goleman, 1995 y 1998; Gottman, 1997; Martín y Boeck, 1997; Shapiro, 1997). Los libros de auto-ayuda, los medios de comunicación y la multitud de páginas *web* sobre IE surgidas tras el libro de Goleman no han contribuido a dar una imagen científica. No obstante, aun en desigualdad de oportunidades, la lucha por incorporar en las aulas y en otros ámbitos de interés, un acercamiento con carácter científico y consistente va cada día ganando terreno (Cobb y Mayer, 2000; Fernández-Berrocal y Ramos, 2002; Mayer y Cobb, 2000; Salovey y Sluyter, 1997). Por ejemplo, empecemos con un simple pero controvertido interrogante. ¿Qué significa ser un alumno/a emocionalmente inteligente? Muchos educadores afirmarían ser capaces de distinguir a un alumno emocionalmente inteligente de otro que no lo es, pero la dificultad real reside en determinar qué cualidades específicas lo caracterizan. Lo que nos lleva a otra pregunta, ¿son esas características componentes de la IE o factores sociales y de personalidad ya existentes anteriormente (por ejemplo extraversión, autoestima, optimismo, asertividad...)? Este problema no es exclusivo de la comunidad educativa, en el campo científico de la IE la confusión y la falta de acuerdo conceptual han imperado sobre la objetividad y la rigurosidad (Davis et al., 1998; Mestre, Guil, Carreras, y Braza, 2000). Este artículo pretende eliminar la confusión terminológica sobre el concepto de IE, esbozar los procedimientos de su evaluación y recopilar aquellos trabajos de investigación que han comprobado la incidencia de la IE en el contexto educativo y en la vida de los estudiantes adolescentes, tanto dentro como fuera del aula.

LA CREACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU EVOLUCIÓN HACIA ACERCAMIENTOS MÁS CIENTÍFICOS Y RIGUROSOS

A principios de los noventa, Mayer y Salovey continuaron con una tendencia iniciada por Thorndike en los años veinte (Thorndike, 1920) y perpetuada por otros grandes psicólogos como Weschsler (1940), Gardner (1983) o Sternberg (1988; 1996) (para un revisión histórica del concepto de IE ver Molero, Saiz y Esteban, 1998). Estos investigadores, sin menospreciar la importancia de los aspectos cognitivos, reconocían el valor esencial de ciertos componentes denominados «no cognitivos», es decir, factores afectivos, emocionales, personales y sociales que predecían nuestras habilidades de adaptación y éxito en la vida. Es en ese ambiente de descontento por la visión psicométrica de la inteligencia donde Mayer y Salovey proponen el concepto de IE promulgando una perspectiva de inteligencia más global (Gardner, 1983; Sternberg, 1988; Thorndike, 1920; Weschler, 1940). La IE se acuña como una forma de inteligencia genuina, basada en aspectos emocionales, que incrementa la capacidad del grupo clásico de inteligencias para predecir el éxito en diversas áreas vitales. En la actualidad, aceptada como una inteligencia más (Mayer, Caruso y Salovey, 1999; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2001), la IE se plantea como un

acercamiento general que incluye las habilidades específicas necesarias para comprender, regular y experimentar las emociones de forma más adaptativa (Mayer y Salovey, 1993; Salovey, Hsee y Mayer, 1993). La primera conceptualización de Salovey y Mayer definía a la IE como:

> Una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos.
>
> (Salovey y Mayer, 1990)

Su modelo original distinguía un conjunto de habilidades emocionales adaptativas y conceptualmente relacionadas: a) evaluación y expresión de las emociones; b) regulación de las emociones y c) utilización de las emociones de forma adaptativa (Salovey y Mayer, 1990).

Tomando como pilar básico este primer modelo, el equipo de Mayer y Salovey ha redefinido su concepción teórica e incluido algún nuevo componente y, tras más de diez años de investigaciones (para una revisión en castellano de sus investigaciones más importantes ver Fernández-Berrocal y Ramos, 1999), ha concebido un modelo de IE basado en el procesamiento emocional de la información (Mayer y Salovey, 1997; Mayer et al., 1999; Mayer, Caruso y Salovey, 2000c; Mayer, Salovey y Caruso, 2000a, Mayer, Salovey y Caruso, 2000b). Con esta conceptualización, pretenden alejarse de aquellos modelos y acercamientos teóricos sobre IE substancialmente diferentes denominados modelos mixtos o modelos basados en rasgos de personalidad (Bar-On, 1997; Cooper y Sawaf, 1997; Goleman, 1995 y 1998), quizá de mayor difusión pública y repercusión social, pero que no aportan nada nuevo al campo científico de la inteligencia (Mayer, et al., 2000a). Estos modelos aprovecharon la idea surgida en el equipo de Salovey y Mayer (1990) popularizada cinco años más tarde por Goleman (1995) y propusieron sus propias definiciones de persona emocionalmente inteligente, pero sin basarse en ningún apoyo científico. Así pues, Mayer y Salovey (1997) buscando salir de la desvirtuación hecha a la IE por ciertos autores, realizan una formulación teórica centrada en la IE como habilidad mental y definen la IE como:

> La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.
>
> (Mayer y Salovey, 1997)

Sin ninguna duda, esta revisión constituye la conceptualización de IE más sostenida hasta la fecha. Actualmente, los autores mantienen las habilidades incluidas en esta reformulación (Mayer et al., 1999) y siguen definiendo la IE como:

> La capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones.
>
> (Mayer et al., 2000a)

Según esta definición de IE, se trataría de la habilidad para unificar las emociones y el razonamiento, utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional (Mayer y Salovey, 1997).

Por su parte, los modelos mixtos se centran en rasgos de comportamiento estables y variables de personalidad (por ejemplo, empatía, asertividad, impulsividad, optimismo, etc.), así como otras variables sin ninguna constatación de su verdadero vínculo con la IE (por ejemplo, motivación y felicidad) (Mayer et al., 1999 y 2000a). Por ejemplo, Goleman (1995) realiza una interpretación del concepto en su libro

Inteligencia Emocional en la que incluye componentes muy dispares. En él reconoce que el término de IE no fue creado por él y que lo tomó prestado de los trabajos de Salovey y Mayer. No obstante, en su libro segmenta una serie de habilidades integrantes del concepto que poco tiene que ver con el acercamiento científico del término. En su concepción de IE incluye un conjunto de atributos de personalidad (por ejemplo, autoconciencia, control de impulsos, manejo del estrés, etc.), rasgos motivacionales (por ejemplo, auto-motivación) o áreas comportamentales (por ejemplo, manejo de las relaciones interpersonales) que acaparan casi todas las áreas de la psicología dejando de ser, a nuestro parecer, un modelo explicativo coherente general. Otro acercamiento posterior es el desarrollado por Bar-On (1997), que distingue cinco factores generales subdivididos en 15 componentes de orden menor (ver también, Bar-On, 2000). Algunos de sus subcomponentes como comprobación de la realidad, manejo del estrés o control de impulsos van más allá de lo que se entiende por emoción o inteligencia (Mayer, et al., 2000b) y se convierte en un cajón de sastre para incluir las habilidades positivas de una persona equilibrada.

No es de extrañar que haya habido tanta confusión en la comunidad educativa sobre qué significa realmente ser inteligente. Nosotros vamos a defender la postura basada en el modelo de Salovey y Mayer (Mayer, et al., 1999; Mayer y Salovey, 1997; Salovey y Mayer, 1990). Tal acercamiento ha mostrado su robustez científica y viabilidad a lo largo de más de una década de incesantes investigaciones sobre el tema. En este tiempo la IE ha surgido como una nueva forma de inteligencia necesaria de desarrollar, complementaria a las demás y que debe fomentarse en un sistema educativo más amplio y no sólo ceñido a las inteligencias tradicionales (Lopes y Salovey, en prensa).

EL MODELO DE IE DE MAYER Y SALOVEY (1997)

En su modelo teórico, Mayer y Salovey enumeran, en orden ascendente, las diferentes habilidades emocionales que integran el concepto, desde los procesos psicológicos más básicos (percepción emocional) hasta los de mayor complejidad (regulación de los estados afectivos). El modelo se resume en la tabla I.

Percepción, evaluación y expresión de las emociones

Esta habilidad se refiere al grado en el que las personas identifican convenientemente sus propias emociones, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstas conllevan. De igual modo, se incluye la percepción de los estados emocionales de otras personas, objetos, colores y diseños a través del lenguaje, el comportamiento, el sonido o la apariencia (por ejemplo, los sentimientos generados por un cuadro o por la visita a una catedral gótica). También abarcaría la capacidad para expresar apropiadamente las emociones y los sentimientos percibidos en los demás y las necesidades asociadas a los mismos en el momento oportuno y del modo correcto. Esta habilidad implicaría la facultad para discriminar acertadamente la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás. Por ejemplo, un bebé percibe su llanto de malestar o su alegría reflejada en la cara de sus padres que experimentan y viven, de manera empática, los sentimientos de su hijo. Conforme crece, su percepción y evaluación emocional empezará a discriminar con más exactitud entre una sonrisa sincera y otra de carácter educado o irónico.

TABLA I

Modelo de habilidad de inteligencia emocional (adaptado de Mayer y Salovey, 1997)

Percepción, evaluación y expresión de emociones:

- Habilidad para identificar emociones en nuestros estados físicos y psicológicos.
- Habilidad para identificar emociones en otras personas u objetos.
- Habilidad para expresar emociones con seguridad y expresar las necesidades relacionadas a esos sentimientos.
- Habilidad para discriminar la expresión de emociones honestas y deshonestas, exactas o inexactas.

Facilitación emocional del pensamiento:

- Habilidad para redirigir y priorizar nuestro pensamiento basado en los sentimientos asociados a objetos, eventos u otras personas.
- Habilidad para generar y revivir emociones con el fin de facilitar juicios o recuerdos.
- Habilidad para capitalizar las oscilaciones emocionales para tomar múltiples puntos de vista; habilidad para integrar esas perspectivas inducidas por nuestros sentimientos.
- Habilidad para usar los estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la creatividad.

Comprensión y análisis de la información emocional; utilización del conocimiento emocional:

- Habilidad para comprender cómo se relacionan las diferentes emociones.
- Habilidad para percibir las causas y las consecuencias de los sentimientos.
- Habilidad para interpretar los sentimientos complejos tales como las emociones contradictorias y las combinaciones de sentimientos múltiples.
- Habilidad para comprender y predecir las transiciones y evoluciones entre emociones.

Regulación de emociones:

- Habilidad para estar abierto a los sentimientos, tanto aquellos que son placenteros como a los desagradables.
- Habilidad para escuchar y reflexionar sobre nuestras emociones.
- Habilidad para captar, prolongar o distanciarse de un estado emocional determinado, dependiendo de si su significado es útil e informativo.
- Habilidad para manejar las emociones propias y las de los demás.

De esta manera, la percepción de emociones se perfila como un proceso psicológico básico con carácter universal (Mayer, DiPaulo y Salovey, 1990) y constituye una habilidad previa necesaria para elaborar cualquier estrategia de regulación emocional. La percepción de nuestras propias emociones y las ajenas modula la manera de comportarnos, de pensar y establece las pautas de interacción con los demás y las estrategias a seguir. Por su parte, la capacidad de evaluación emocional facilita el uso de señales afectivas en la formación de juicios y toma de decisiones. Por último, la expresión eficaz de emociones garantiza una comunicación efectiva con otras personas,

permite conocer las necesidades y objetivos de los demás y mostrar nuestros temores, angustias y deseos.

Facilitación y asimilación emocional

La IE no es sólo ser conscientes de nuestras emociones, sino asumir que éstas a su vez actúan sobre nuestros pensamientos y nuestro modo de procesar la información de manera funcional. Las emociones sirven para modelar y mejorar el pensamiento al dirigir nuestra atención hacia la información significativa de modo más rápido. Además, las emociones facilitan el cambio de perspectiva, la formación de juicios y la consideración de nuevos puntos de vista de los problemas debido a las continuas fluctuaciones emocionales. Por ejemplo, ser capaz de anticipar cómo uno se sentiría si cierto acontecimiento sucediera puede ayudar a elegir decisiones acertadas en el momento oportuno (Damasio, 1994).

Los diferentes tipos de humor facilitan el surgimiento de estilos distintos de razonamiento (por ejemplo, deductivo *vs.* inductivo). Los estados de humor positivos conducen a un pensamiento más creativo y son beneficiosos para resolver problemas que requieren reestructuración, razonamiento inductivo, ruptura del pensamiento convencional y realizar conexiones entre conceptos aparentemente no relacionados (Palfai y Salovey, 1993). Por otro lado, las emociones de tristeza serían más eficaces para desarrollar tareas de detección de errores, atención sistemática de la información, razonar deductivamente y resolver problemas que requieren un procesamiento lógico de la información (Salovey y Mayer, 1990; Salovey et al., 1993).

Comprensión y análisis de las emociones: conocimiento emocional

El conocimiento emocional abarcaría la capacidad para comprender las emociones junto con una mayor comprensión de las conexiones entre pensamientos y sentimientos, sus determinantes y sus consecuencias. Comprendería la capacidad para designar o etiquetar las emociones y reconocer las conexiones entre la palabra y el estado emocional, así como entender las relaciones entre las diversas emociones y las situaciones a las que obedecen. Igualmente, incluye la habilidad para interpretar el significado de las emociones complejas, como las generadas durante una situación interpersonal, junto a la destreza para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros (por ejemplo, pasar del enojo a la culpa) y la aparición de sentimientos simultáneos (por ejemplo, sentimientos de amor y odio hacia una misma persona). Por ejemplo, un padre de familia llega a casa de mal humor tras una disputa de trabajo y una hora más tarde se siente invadido por un sentimiento de culpabilidad. Probablemente, ciertos eventos han provocado ese cambio de estado anímico. Es posible que haya expresado su furia con su mujer e hijos o ha descubierto que no llevaba razón en la pelea con su compañero. En conclusión, reconocer nuestras emociones, entender cómo evolucionan y comprender las implicaciones emocionales, cognitivas y de comportamiento de nuestros propios sentimientos es un elemento esencial en las personas con IE.

Regulación reflexiva de las emociones

Esta última habilidad comprendería los procesos emocionales de mayor complejidad, es decir, la regulación consciente de las emociones para lograr un crecimiento emocional e intelectual. Con objeto de conseguir una efectiva regulación de nuestras propias emociones y de las de las personas que conforman nuestro entorno social, se necesita previamente percibir,

evaluar y expresar nuestros estados afectivos; usar eficazmente nuestras emociones integrándolas en nuestra forma de pensar; y, finalmente, comprender cómo se desarrollan y evolucionan. Existe constancia de diferencias individuales en la habilidad para regular con efectividad y manejar nuestros estados afectivos (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). Esta regulación conlleva un proceso reflexivo al cual se ha aludido como meta-regulación emocional (Mayer y Salovey, 1997). Tal factor incluiría la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como desagradables, y reflexionar sobre los mismos para descartar o utilizar la información que los acompaña en función de su utilidad. Además, englobaría la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas sin reprimir ni exagerar la información que comunican. Es decir, saber cómo calmarse o apaciguar a otra persona tras un arrebato repentino de furia, ser capaz de manejar la ansiedad de tu hijo ante la realización de un examen, tener la capacidad para animar o entusiasmar a tus alumnos con una propuesta de trabajo novedosa o hacerlos sentir más cautelosos o precavidos ante un trabajo más duro de lo que parece es una destreza emocional compleja y una herramienta muy importante de influencia personal y social.

MÉTODOS DE MEDICION CIENTÍFICOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Tras explicar el planteamiento teórico que ha originado la mayoría de los estudios empíricos, se va a detallar qué instrumentos de medida han sido empleados en la difícil tarea de probar la existencia de esta nueva inteligencia. En los inicios del concepto, donde la existencia de herramientas psicométricas estandarizadas sobre IE era más un propósito de intenciones que una realidad, los investigadores empleaban medidas que evaluaban aspectos que se presuponían relacionados con la IE (por ejemplo, la empatía, la asertividad, las habilidades sociales, la alexitimia, la creatividad, etc.). Desde entonces, ha habido una auténtica explosión de medidas de IE, pero no todas cumplen los criterios estadísticos y psicométricos necesarios para ser considerados como tales. Aquí revisaremos los instrumentos de evaluación de la IE que muestran suficiente soporte científico y que son utilizados en investigaciones relacionadas con el contexto escolar (Ciarrochi, Chan, Caputi y Roberts, 2001; Salovey, Woolery y Mayer, 2001).

En las investigaciones educativas se emplean tres procedimientos de evaluación de la IE: el primer grupo incluye los instrumentos clásicos de medidas basados en cuestionarios y auto-informes cumplimentados por el propio alumno; el segundo grupo incluye medidas para observadores externos basadas en cuestionarios que son rellenados por compañeros del alumno o el propio profesor; el tercer grupo son las llamadas medidas de habilidad o de ejecución de IE.

En el primero, los instrumentos están compuestos por enunciados verbales cortos en los que el alumno evalúa su IE mediante la propia estimación de sus niveles en determinadas habilidades emocionales. Este indicador se denomina «índice de inteligencia emocional percibida o auto-informada» y nos informa de las creencias de los alumnos sobre si pueden percibir, discriminar y controlar sus emociones. Existen varios cuestionarios sobre inteligencia emocional percibida como el TMMS (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995, adaptación al castellano por Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira, 1998) la escala de IE de Schutte (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998, adaptación al

castellano por Chico, 1999), el inventario EQ-i de Bar-On (1997, adaptado al castellano por MHS, Toronto, Canadá) o el CIE *(Cuestionario de Inteligencia Emocional;* Mestre, 2003).

El segundo grupo de medidas consiste en instrumentos basados en la observación externa; en este sentido se solicita la evaluación por parte de los compañeros de clase o el profesor para que nos dé su opinión sobre cómo el alumno es percibido con respecto a su interacción con el resto de compañeros, su manera de resolver los conflictos en el aula o bien su forma de afrontar las situaciones de estrés. Esta forma de evaluación es complementaria al primer grupo de medidas y sirve de información adicional y como medida para evitar posibles sesgos de deseabilidad social. Algunos cuestionarios, como EQ-i de Bar-On (1997), incluyen un instrumento de observación externa complementario al cuestionario que debe cumplimentar el alumno. En otras ocasiones, se emplean técnicas sociométricas para que el alumnado y profesorado valoren al resto de la clase en diferentes adjetivos emocionales y estilos de comportamiento habituales.

El tercer grupo, más novedoso en su procedimiento y formato, evalúa cómo un estudiante resuelve determinados problemas emocionales comparando sus respuestas con criterios de puntuación predeterminados y objetivos (Mayer et al., 1999; Mayer, 2001). Por ejemplo, si queremos evaluar la percepción o la regulación emocional se examina si el adolescente es capaz de reconocer emociones en ciertas expresiones faciales o, mediante la presentación de un conflicto interpersonal, se valora la idoneidad de la estrategia de manejo emocional utilizada para resolverlo. Existen dos medidas de habilidad para evaluar inteligencia emocional, el MEIS (Mayer, Caruso y Salovey, 1999) basado en el modelo de Salovey y Mayer (1990) y su versión mejorada el MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2002; Mayer, et al., 1999).

ÁMBITOS DE ESTUDIO DE LA IE EN EL AULA

Aunque todavía no hay un bagaje amplio de investigaciones sobre este nuevo concepto, la IE, desde perspectivas científicas, está ya mostrando su influencia en diversos ámbitos de actuación. El entusiasmo popular ha dejado de ser ilusorio a raíz de los continuos datos empíricos que empiezan a constatar los beneficios de poseer un nivel adecuado de IE. En este apartado se detallarán diversas áreas dentro del contexto escolar donde se han confirmado relaciones significativas entre IE y aspectos importantes de la vida de los adolescentes tanto dentro como fuera del aula. En la tabla II se ofrece un resumen de las diferentes investigaciones que se presentan.

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AJUSTE PSICOLÓGICO

Nuestro grupo de investigación lleva varios años investigando la influencia de este concepto sobre el ajuste psicológico en diversas poblaciones, elaborando y adaptando medidas de evaluación de IE, así como descubriendo sus conexiones con otras variables emocionales y cognitivas relacionadas. De forma abreviada, en 1998 se realizó la primera adaptación y baremación al castellano en adolescentes de una prueba para evaluar la inteligencia emocional intrapersonal *(Trait Meta-Mood Scale)* y los resultados mostraron unas propiedades psicométricas muy similares a la de la escala original americana (Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos, y Ravira, 1998). Mostramos nuestra preocupación por seguir líneas de investigación empíricas rigurosas y

TABLA II

Resumen de las investigaciones más relevantes sobre IE en el ámbito escolar

ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN	FUENTE	INSTRUMENTO	MUESTRA	RESULTADOS
AJUSTE PSICOLÓGICO	Fernández-Berrocal, Alcaide, y Ramos (1999)	Medida de autoinforme: Trait-Meta mood Scale (TMMS)	Estudiantes adolescentes de ESO españoles	• Los alumnos depresivos presentaban bajas puntuaciones en IE (baja Claridad y Reparación emocional), mayor ansiedad y pensamientos rumiativos. • Mayor IE en mujeres que en varones.
	Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001)	Medida de autoinforme: EI Schutte Scale	Estudiantes adolescentes australianos	• Los alumnos con alta IE presentaban mejores relaciones interpersonales, más satisfacción interpersonal, comportamientos más adaptativos de regulación y mejor identificación emocional.
	Ciarrochi, Chan y Caputi (2000)	Medida de habilidad: MEIS	Estudiantes universitarios australianos	• Alta IE se relacionó con mayor empatía, mayor satisfacción vital y mejor calidad de las relaciones sociales.
	Salovey, Stroud, Woolery y Epel (2002)	Medida de autoinforme: Trait-Meta mood Scale (TMMS)	Estudiantes universitarios americanos	• Alta IE se relacionó con menos síntomas físicos, niveles más bajo de ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, menos afrontamiento pasivo y mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo menores niveles de rumiación y percepción de estresores como menos amenazantes.
	Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995)	Medida de autoinforme: Trait-Meta mood Scale (TMMS)	Estudiantes universitarios americanos	• Alta IE (Claridad) se asoció con una recuperación más rápida y eficaz ante una emoción estresante inducida experimentalmente.
	Lopes, Salovey y Straus (2003)	Medida de habilidad: MSCEIT	Estudiantes universitarios americanos	• Alta IE se relacionó con relaciones más positivas con los amigos, mejor vínculo parental y menor número de conflictos e interacciones negativas con amigos cercanos.
	Ciarrochi, Deane y Anderson (2002)	Medida de autoinforme: EI Schutte Scale	Estudiantes universitarios australianos	• Alta IE se relacionó con respuestas al estrés con menos ideaciones suicidas y menores síntomas de depresión y desesperanza.
RENDIMIENTO ESCOLAR	Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (en revisión)	Medida de autoinforme: Trait-Meta mood Scale (TMMS)	Estudiantes adolescentes de ESO españoles	• Alta IE se relacionó con menor sintomatología ansiosa y depresiva y menor tendencia a tener pensamientos intrusivos, y justamente los que presentaron menores síntomas de depresión obtuvieron mejor rendimiento académico. • Alta IE al principio del curso académico predecía significativamente la nota media del alumnado al finalizar el año. • Controlado habilidades cognitivas y variables de personalidad, los niveles de IE de los universitarios predecían las notas obtenidas al finalizar el año lectivo.
	Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim (1998)	Medida de autoinforme: EI Schutte Scale	Estudiantes universitarios australianos	
	Barchard (2000)	Medida de habilidad: MSCEIT	Estudiantes universitarios americanos	
CONDUCTAS DISRUPTIVAS	Rubin (1999)	Medida de habilidad: MEIS	Estudiantes adolescentes americanos	• Alta IE de los alumnos se relacionó con menos comportamientos agresivos en el aula, así como una mejor valoración del profesor en conductas prosociales. • Los alumnos con menor tendencia a justificar comportamientos agresivos tenían una mayor habilidad para poder distinguir sus emociones (alta Claridad emocional), más capacidad para reparar emociones negativas y prolongar las positivas (alta Reparación) mayores puntuaciones en salud mental, niveles más bajos de impulsividad y una menor tendencia a la supresión de pensamientos negativos. • Alta IE se asoció con menor consumo de tabaco en los últimos 30 días, menor consumo semanal de tabaco y menos consumo de alcohol en la última semana. • En varones, alta IE se relacionó con una mayor tendencia al consumo de drogas ilegales, mayor consumo de alcohol, mayor número de peleas y relaciones más negativas con los amigos. • Alta IE y mejor ajuste psicológico se asociaron a menor consumo de tabaco y alcohol.
	Extremera y Fernández-Berrocal (en prensa)	Medida de autoinforme: Trait-Meta mood Scale (TMMS)	Estudiantes adolescentes de ESO españoles	
	Trinidad y Johnson (2002)	Medida de habilidad: MEIS	Estudiantes adolescentes americanos	
	Brackett y Mayer (en prensa)	Medida de habilidad: MSCEIT	Estudiantes universitarios americanos	
	Maldonado y Extremera (2000)	Medida de autoinforme: Trait-Meta mood Scale (TMMS)	Estudiantes adolescentes de ESO españoles	

Nota: Las investigaciones citadas aparecen en el mismo orden que figura en el texto.

posicionarnos en un modelo teórico contrastado (Fernández-Berrocal y Ramos, 1999). Posteriormente, hemos realizado investigaciones generalizando la influencia de la IE a otros contextos no educativos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002b; Fernández-Berrocal, Ramos y Orozco, 1999) de laboratorio (Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera, 2003) e incluso hemos analizado las posibles influencias culturales (Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera, 2001) o cognitivas (Fernández-Berrocal, Ramos y Extremera, 2001) que afectan a nuestro equilibrio emocional. En el ámbito educativo, la evaluación de la IE en el aula supone una valiosa información para el docente en lo que respecta al conocimiento del desarrollo emocional de los alumnos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001a; Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a; Fernández-Berrocal y Extremera, 2002). De esta manera, tanto el profesor como el orientador obtendrían datos fidedignos que marcarían el punto de inicio en la enseñanza transversal. Uno de los primeros aspectos en los que se investigó el impacto de la IE fue como fuente de bienestar psicológico en los adolescentes. En este sentido, Fernández-Berrocal et al. (1998 y 1999) realizaron un estudio correlacional con estudiantes adolescentes de Enseñanza Secundaria Obligatoria utilizando una extensa batería de cuestionarios sobre ajuste psicológico tales como depresión, ansiedad y supresión de pensamientos así como una medida de inteligencia emocional intrapersonal (TMMS; que evalúa tres aspectos de IE: Atención, Claridad y Reparación). Cuando se dividía a los adolescentes en grupos en función de sus niveles de sintomatología depresiva, los alumnos con un estado normal se diferenciaban de los clasificados como depresivos en una mayor claridad hacia sus sentimientos y unos niveles más elevados de reparación de sus emociones. En cambio, los escolares clasificados como depresivos tenían menores niveles en estos aspectos de IE y mayores puntuaciones en ansiedad y en la frecuencia de pensamientos repetitivos y rumiativos que trataban de apartar de su mente. Según los autores, la creencia entre los alumnos de poder prolongar los propios estados emocionales positivos e interrumpir los negativos, así como la de que pueden experimentar con claridad sus sentimientos, asegura un nivel aceptable de salud mental, entendiendo ésta como la ausencia de síntomas de ansiedad y depresión (Fernández-Berrocal et al., 1999).

En otros estudios llevados a cabo en Australia con adolescentes de entre 13 y 15 años se encontraron resultados muy similares e interesantes. Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001) constataron que las mujeres presentaban mayores puntuaciones en IE que los varones, que los adolescentes con alta IE eran más capaces de establecer y mantener relaciones interpersonales, presentaban mayor número de amigos o mayor cantidad de apoyo social, sentían mayor satisfacción de esas relaciones establecidas en la red social, tenían más habilidades para identificar expresiones emocionales y presentaban comportamientos más adaptativos para mejorar sus emociones negativas cuando se controlaban los efectos de otras variables psicológicas como autoestima o ansiedad. Entre estudiantes universitarios, los que presentaron mayor nivel en IE, evaluada con una medida de habilidad (MEIS), informaban de una mayor empatía, satisfacción ante la vida y mejor calidad en sus relaciones sociales (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000).

Estudios realizados en Estados Unidos han mostrado que los alumnos universitarios con más inteligencia emocional percibida (TMMS) informaban de menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal,

mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas y menos rumiación. Cuando estos alumnos son expuestos a tareas estresantes de laboratorio, perciben los estresores como menos amenazantes y sus niveles de cortisol y de presión sanguínea son más bajos (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002) e, incluso, se recuperan emocionalmente mejor de los estados de ánimos negativos inducidos experimentalmente (Salovey et al., 1995). En otros estudios realizados también en Estados Unidos, pero utilizando medidas de habilidad (MSCEIT), se hallaron evidencias sobre la relación entre IE y la calidad de las relaciones sociales (Lopes, Salovey y Straus, en prensa). Los estudiantes que puntuaron alto en IE mostraban mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos e interacciones más positivas, percibían un mayor apoyo parental e informaban de menos conflictos con sus amigos más cercanos, incluso cuando se controlaban variables de personalidad e inteligencia. Además, otros estudios presentan evidencias de que los estudiantes universitarios con alta IE respondían al estrés con menos ideaciones suicidas, comparados con aquellos con baja IE, e informaban de menor depresión y desesperanza (Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002). En la actualidad, las líneas de investigación abiertas buscan analizar los vínculos de la IE con una gran cantidad de aspectos educativos y variables relevantes como la autoestima, la percepción de felicidad, el optimismo, el clima familiar, la agresividad y la ira, o el consumo de sustancias adictivas, entre otros.

Inteligencia emocional y rendimiento escolar

Constatada su capacidad como predictor del equilibrio emocional, nuestro equipo de investigación ha examinado posteriormente la viabilidad del constructo como factor explicativo del rendimiento escolar en estudiantes de ESO, no como una relación directa entre IE y logro académico, sino analizando el efecto mediador que una buena salud mental ejerce sobre el rendimiento medio escolar de los estudiantes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001b; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, en revisión). El estudio se llevó a cabo en dos Institutos de Málaga capital con estudiantes de 3.º y 4.º de ESO. que cumplimentaron una serie de medidas emocionales y cognitivas y en el que también se recogieron sus notas académicas del primer trimestre. Los resultados mostraron nuevamente que altos niveles de IE predecían un mejor bienestar psicológico y emocional en los adolescentes, es decir, menor sintomatología ansiosa y depresiva y menor tendencia a tener pensamientos intrusivos. Además, se observó que aquellos alumnos clasificados como depresivos presentaban un rendimiento académico peor que los alumnos clasificados como normales al finalizar el trimestre. En general, los resultados de este estudio, tomados en su conjunto, permitieron vislumbrar ciertos componentes no académicos que inciden en el rendimiento escolar del alumno. El estudio puso de relieve conexiones entre rendimiento escolar e IE. Concretamente, la inteligencia emocional intrapersonal, es decir, el metaconocimiento para atender a nuestros estados afectivos, experimentar con claridad los sentimientos propios y poder reparar los estados emocionales negativos, influía decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final, como ya han demostrado estudios previos (Chen, Rubin y Li, 1995; Haynes, Norris y Kashy, 1996). De hecho, algunos estudios anteriores americanos realizados en población universitaria habían avalado relaciones directas entre IE y rendimiento académico. Schutte et al. (1998) condujeron un

estudio longitudinal para comprobar si las puntuaciones en inteligencia emocional percibida evaluadas al empezar el curso académico predecirían las puntuaciones obtenidas en las notas finales del primer curso académico. Los datos demostraron que las puntuaciones IE predecían significativamente la nota media del alumnado (Schutte et al., 1998). En la misma línea, Barchard (2000) realizó otra estudio con estudiantes universitarios evaluando sus niveles de IE mediante una prueba de habilidad de IE (MSCEIT) pero controlando habilidades cognitivas que tradicionalmente se han visto relacionadas con el rendimiento (habilidad verbal, razonamiento inductivo, visualización) junto con variables clásicas de personalidad (Neuroticismo, Extraversión, Apertura, Amabilidad y Responsabilidad). Estos resultados nuevamente mostraron que los niveles de IE de los universitarios predecían las notas obtenidas al finalizar el año lectivo. Por tanto, la IE se suma a las habilidades cognitivas como un potencial predictor no sólo del equilibrio psicológico del alumnado sino también de su logro escolar.

Inteligencia emocional y conductas disruptivas

Una medición adecuada de la IE permite obtener datos muy útiles y novedosos sobre el funcionamiento y los recursos emocionales del alumno así como información sobre el grado de satisfacción vital y de bienestar en el ámbito individual, social y familiar. Así, los educadores tienen un indicador del nivel de habilidad emocional del alumno para afrontar futuros contratiempos personales permitiéndoles actuar con rapidez en caso de tener que subsanar problemáticas escolares más graves. Algunos estudios previos han relacionado la violencia y la falta de comportamiento pro-sociales de los alumnos con medidas de habilidad de IE (MEIS). Los hallazgos han evidenciado relaciones significativas entre alta IE en los alumnos y una evaluación por parte de los compañeros de menor tasa de comportamientos agresivos en el aula, así como una mejor valoración del profesor en conductas pro-sociales (Rubin, 1999). Datos preliminares con población adolescente malagueña (de edades entre los 14 y 19 años) muestran también asociaciones en la dirección esperada entre altos niveles de IE (evaluada con el TMMS) y menor número de acciones impulsivas, un temperamento menos agresivo y una menor justificación de la agresión en los adolescentes. Además, cuando se dividió a los alumnos en función de sus niveles de justificación de la agresión (alto nivel de justificación de la agresión *vs.* bajo nivel de justificación de la agresión) obtuvimos un perfil emocional muy concreto. Aquellos estudiantes con menor tendencia a justificar comportamientos agresivos informaban una mayor habilidad para poder distinguir sus emociones (alta Claridad emocional), más capacidad para reparar emociones negativas y prolongar las positivas (alta Reparación), mayores puntuaciones en salud mental, niveles más bajos de impulsividad y una menor tendencia a la supresión de pensamientos negativos (Extremera y Fernández-Berrocal, en prensa). En esta misma línea, aunque ha sido largamente ignorado por los investigadores y educadores, el desarrollo de habilidades emocionales intra e interpersonales enmarcadas dentro de la IE debería jugar un papel esencial en el desarrollo moral, la internalización de valores, la creación de normas y juicios morales y los conductas pro-sociales en los adolescentes (Pizarro y Salovey, 2002).

Por otro lado, en relación con el consumo de sustancias adictivas, investigaciones realizadas en Estados Unidos con adolescentes y utilizando medidas de habilidad de IE (MEIS para adolescentes), obtuvieron datos empíricos que constataban que una elevada

IE se relaciona con un menor consumo de tabaco y alcohol en la adolescencia. Específicamente, los adolescentes con niveles más altos de IE informaban haber consumido menos tabaco en los últimos 30 días, fumaban menos y habían bebido menos alcohol que los adolescentes que puntuaron bajo en IE. Estos resultados proporcionan evidencias de que una baja IE es un factor de riesgo para el consumo de tabaco y alcohol. Según los autores, los adolescentes emocionalmente inteligentes detectan mejor las presiones de los compañeros y afrontan más adecuadamente las discrepancias entre sus emociones y las motivaciones del grupo, lo que lleva a un incremento en la resistencia grupal y a una reducción del consumo de alcohol y tabaco (Trinidad y Johnson, 2002). Otros estudios demuestran que una baja IE (evaluada con el MSCEIT), especialmente en varones, es un factor de riesgo de conductas negativas en la vida y, en particular, se relaciona con una mayor tendencia al consumo de drogas ilegales, mayor consumo de alcohol, mayor número de peleas y relaciones más negativas con los amigos (Brackett, Mayer y Warner, en prensa). Estudios preliminares en España muestran relaciones significativas entre una alta inteligencia emocional percibida, un mejor ajuste psicológico y un menor consumo de sustancias legales (Maldonado y Extremera, 2000). Es posible que aquellos adolescentes con un mayor repertorio de competencias afectivas basadas en la comprensión, el manejo y la regulación de sus propias emociones no necesiten utilizar otro tipo de reguladores externos (por ejemplo, tabaco, alcohol y drogas ilegales) para reparar los estados de ánimo negativos provocados por la variedad de eventos vitales y acontecimientos estresantes a los que se exponen.

IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Una cuestión inicial suscitada por la expectación del concepto y sus posibles aplicaciones en el sistema educativo es si tiene sentido crear en las instituciones educativas una política centrada en mejorar la IE (Mayer y Cobb, 2000). En los centros escolares, los profesores están cada vez más habituados a la presencia de adolescentes con problemas tan cotidianos como la violencia entre compañeros de clase o hacia los propios profesores, el consumo de drogas, embarazos no deseados, maltrato físico, fracaso escolar o trastornos emocionales diversos. Para estos alumnos los nombres de los ríos de España, las partes del sistema nervioso o las ecuaciones de segundo grado no son el área prioritaria de enseñanza. Por otra parte, el sistema educativo está centrado en crear estudiantes académicamente preparados y, en el caso de que se observe un déficit en ciertas asignaturas troncales, recurre a estrategias de reestructuración curriculares como aumentar las horas de la asignatura, elección de nuevo material didáctico, reasignación de profesores, o revaloración de los métodos de evaluación. Estas respuestas, si bien necesarias, son insuficientes para atajar unas carencias escolares causadas por problemas que nada tienen que ver con la claridad del contenido de la asignatura y sí con los problemas familiares, emocionales y sociales subyacentes. A ello se une la ausencia de programas dirigidos a potenciar las habilidades afectivas, emocionales y sociales de los alumnos con objeto de afrontar y superar los continuos avatares y sucesos que ponen a prueba y, en numerosas ocasiones, consiguen desbordar la resistencia vital de los adolescentes. Por otra parte los profesores, como ha señalado Teruel (2000), se encuentran con ciertas carencias que dificultan la situación: la falta de materiales aplicables en el aula, el vacío en la formación del profesorado y la necesidad de que los profesores se sitúen profesional y personalmente frente a estas nuevas demandas educativas. En este sentido, las estrategias curriculares propuestas por la LOGSE

tampoco cubren las necesidades de ciertos estudiantes y no sirven como método de prevención eficaz y de creación de futuros ciudadanos constructivos y respetuosos con la sociedad actual. Por si fuera poco, las limitaciones obvias de tiempo y espacio obligan a los educadores a decidir qué habilidades básicas deben enseñar en el aula y cuáles podrán ser desarrolladas por los alumnos en su vida cotidiana. Entonces, ¿qué es lo que necesitan aprender los niños para evitar futuros problemas?

En nuestra opinión, el modelo de IE de Salovey y Mayer proporciona un medio eficaz para determinar las habilidades emocionales básicas del niño y crear una base emocional que sirva para la adquisición y promoción de otras competencias sociales, emocionales y afectivas más complejas. Muchos de los programas de aprendizaje socio-emocional se centran claramente en aspectos cognitivos (por ejemplo, creatividad, razonamiento, solución de problemas) y otros se centran meramente en habilidades sociales (por ejemplo, asertividad, presión de grupo, manejo de conflictos). Este modelo de IE y los datos preliminares presentados en este artículo sugieren que existe un conjunto de habilidades emocionales interrelacionadas que los programas de aprendizaje socio-emocional en el aula deberían enfatizar: atender a los sentimientos, comprender las emociones y usarlas en nuestro razonamiento para solucionar problemas y aprender a regular los estados afectivos propios y ajenos. En cambio, la mayoría de programas vigentes ni cubren los componentes básicos propuesto en los modelos científicos de IE, ni han sido diseñados específicamente para fomentar estas habilidades, más bien el objetivo se centra en la disminución de comportamientos problemáticos y en la reducción de riesgos mayores sin llegar a la raíz de la cuestión (Zeidner, Roberts y Matthews, 2002).

La mayoría de los problemas socio-emocionales están originados por una serie de factores de riesgo, y la obligación de padres y profesorado es conferir a los alumnos habilidades personales y estrategias emocionales que funcionen como elementos protectores. Los factores de riesgo son muy variados y gran cantidad de ellos se encuentran fuera de las aulas por lo que escapan a nuestro control (por ejemplo, pobreza extrema, familia con conductas antisociales o consumo de drogas, maltrato y abuso físico, entornos sociales deprimidos). Sin embargo, la dotación de estrategias y habilidades emocionales básicas sirve como factor protector de estos problemas. En la literatura científica, se reconoce que el déficit en ciertas habilidades como el manejo de conflictos, la resolución de problemas interpersonales, la gestión del estrés, el control del impulso, la empatía o la autoestima son causantes de gran número de problemas de inadaptación social en la adolescencia (Elias, Hunter y Kress, 2001; Kusché y Greenberg, 2001; Shrier, Harris, Sternberg y Bearslee, 2001). En todas estas competencias socio-emocionales subyace como elemento común la capacidad para procesar la información emocional de forma eficaz.

Ahora bien, ¿se puede verdaderamente enseñar la IE? Según Mayer y Cobb no tiene sentido hablar de enseñar una inteligencia ya que ésta misma hace referencia a la capacidad para aprender y, afortunadamente, los seres humanos somos fabulosos aprendices y podemos instruirnos en muchas áreas, incluida el conocimiento emocional (Mayer y Cobb, 2000). Es más, algunos autores afirman que su potenciación debería inculcarse desde los inicios en la educación primaria, estimuladas desde el Diseño Curricular Básico ya que es el nivel educativo en el que más se puede influir con una adecuada trayectoria en el desarrollo de las capacidades afectivas, motivacionales y sociales del niño

(Sanz de Acedo y Sanz de Acedo, 1997). En Estados Unidos se ha propuesto como objetivo educativo indispensable el aprendizaje de las habilidades emocionales, sociales y prácticas para asegurar un desarrollo saludable en la adolescencia y durante todo el curso de la vida (Lopes y Salovey, en prensa).

En concreto, se han desarrollado programas psicopedagógicos a través de organizaciones dirigidas al fomento explícito del aprendizaje social, emocional y académico *(CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emocional Learning;* para una revisión de los programas actuales ver www.casel.org). Estos programas llevan varios años consiguiendo resultados prometedores con este tipo de acciones educativas en aspectos tan vitales como la reducción del consumo de sustancias adictivas y el descenso de comportamientos agresivos y hostiles en clase (Abbot, O'Donnell, Hawkins, Hill, Kosterman y Catalano, 1998; Battistich, Schaps, Watson, Solomon y Lewis, 2000), mejor afrontamiento de los estresores relacionados con el proceso de escolarización, y menor consumo de alcohol y tabaco (Bruene-Butler, Hampson, Elias, Clabby y Schuyler, 1997), así como más comportamientos prosociales y menor porcentaje de conductas autodestructivas y antisociales (Elias, Gara, Schuyler, Branden-Muller y Sayatte, 1991). Es interesante resaltar que aquellos centros que se benefician de este tipo de programas, muestran una disminución del número de alumnos que abandona sus estudios, así como un incremento en el promedio de asistencia a clase (Wilson, Gottfredson y Najaka, 2001), lo cual es un indicador indirecto de los resultados académicos.

En España también empiezan a aparecer programas de alfabetización emocional y de aprendizaje socio-afectivo que educan al alumno en una serie de capacidades elementales y necesarias para el bienestar individual y la convivencia humana como son las habilidades sociales, de autocontrol, asertividad, empatía, manejo del estrés, autoestima, resolución de conflictos, presión de grupo... (Bisquerra, 2000; Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1999; Sánchez Doreste, 2002; Vallés y Vallés, 1999). En definitiva, y contestando a la pregunta formulada por Mayer y Cobb, sí podemos enseñar la IE y, es más, ante la evidencia existente estamos obligados a hacerlo.

Todos –profesores, padres y alumnos– empezamos a ser conscientes de que una auténtica formación requiere cubrir el desarrollo intelectual, pero también el potencial emocional, afectivo y social a través de un currículo educativo integrador y realista que satisfaga las necesidades de nuestro mundo cambiante. Quizá sea el momento de pasar a la acción.

CONCLUSIONES

El objetivo de este artículo ha sido mostrar que la inteligencia emocional no es sólo un término de moda, sino un constructo útil y bien fundamentado. En primer lugar, hemos dibujado la visión más científica del concepto de IE tratando de separarla de otras concepciones más populares como las de Goleman tan extendida en el ámbito educativo. Para ello, se ha expuesto el planteamiento teórico de Mayer y Salovey (Mayer y Salovey, 1997) centrado en las habilidades emocionales básicas y en el procesamiento emocional de la información. Además, se han descrito los diferentes procedimientos de evaluación de la IE y su utilidad. Posteriormente, se han presentado las investigaciones realizadas en diferentes países sobre la relevancia de la IE en diferentes aspectos del ámbito escolar como la influencia de las habilidades emocionales en el ajuste psicológico, en el rendimiento académico y en la adaptación en el aula. Por último, se ha subrayado la posibilidad real de enseñar las habilidades de inteligencia emocional en el

aula y, concretamente, hemos enfatizado la necesidad de enseñar a los niños y adolescentes programas de aprendizaje socio-emocional que de forma explícita contengan y resalten las habilidades emocionales del modelo de Mayer y Salovey basado en la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones.

BIBLIOGRAFÍA

ABBOTT, R. D.; O'DONNELL, J.; HAWKINS, D.; HILL, K. G.; KOSTERMAN, R. y CATALANO, R. F.: «Changing teaching practices to promote achievement and bonding to school», en *American Journal of Orthopsychiatry,* 68 (1998), pp. 542-552.

BARCHARD, K. A.: *Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success?* Tesis doctoral, University of British Columbia, Vancouver, 2000.

BAR-ON, R.: «Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory», en R. BAR-ON y J. D. A. PARKER (Eds.): *Handbook of Emotional Intelligence.* San Francisco, Jossey-Bass, 2000, pp. 363-388.

— *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence.* Toronto: Multi-Health Systems, 1997.

BATTISTICH, V.; SCHAPS, E.; WATSON, M.; SOLOMON, D. y LEWIS, C.: «Effects of the Child Development Project on students' drug use and other problem behaviours», en *Journal of Primary Prevention,* 21 (2000), pp. 75-99.

BISQUERRA, R.: *Educación emocional y bienestar.* Praxis, Barcelona, 2000.

BRACKETT, M. A.; MAYER, J. D. y WARNER, R.: «Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour», en *Personality and Individual Differences* (en prensa).

CHEN, X.; RUBIN, K. y LI, B.: «Depressed mood in Chinese children: Relations with school performance and family environment», en *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 63 (1995), pp. 938-947.

CHICO, E.: «Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia Emocional», en *Boletín de Psicología,* 62 (1999), pp. 65-78.

CIARROCHI, J. V.; CHAN, A. C. y CAPUTI, P.: «A critical evaluation of the emotional intelligence construct», en *Personality and Individual Differences,* 28 (2000), pp. 539-561.

CIARROCHI, J. V.; CHAN, A. C.; CAPUTI, P. y ROBERTS, R.: «Measuring emotional intelligence», en J. CIARROCHI; J. P. FORGAS; J. MAYER (Eds.): *Emotional intelligence in everyday life: A Scientific Inquiry.* Philadephia, Psychology Press, 2001, pp. 25-44.

CIARROCHI, J.; CHAN, A. y BAJGAR, J.: «Measuring emotional intelligence in adolescents», en *Personality and Individual Differences,* 31 (2001), pp. 1105-1119.

CIARROCHI, J.; DEANE, F. y ANDERSON, S.: «Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health», en *Personality and Individual Differences,* 32 (2002) pp. 197-209.

COBB, C. D. y MAYER, J. D.: «Emotional intelligence: What the research says», *Educational leadership, November* (2000), pp. 14-18.

COOPER, R. K. y SAWAF, A.: *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization.* New York, Grosset Putnam, 1997.

DAMASIO, A. R.: *Descartes' Error: Emotion, reason and the human brain.* New York, Grossett/Putnam y Sons, 1994 (trad. cast. Grijalbo Mondadori, 1996).

DAVIES, M.; STANKOV, L. y ROBERTS, R. D.: «Emotional intelligence: in search of an elusive construct», en *Journal of Personality and Social Psychology,* 75 (1998), pp. 989-1015.

DÍAZ-AGUADO, M. J.; ROYO, P.; SEGURA, M. P. y ANDRÉS, M. T.: *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes.* Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid, 1999.

ELÍAS, M. J.; GARA, M. A.; SCHUYLER, T. F.; BRANDEN-MULLER, L. R. y SAYETTE, M. A.: «The promotion of social competence: Longitudinal study of a preventive school-based program», en *American Journal of Orthopsychiatry,* 61 (1991), pp. 409-417.

ELÍAS, M. J.; HUNTER, L. y KRESS, J. S.: «Emotional intelligence and education», en J. CIARROCHI; J. P. FORGAS y J. MAYER (Eds.): *Emotional intelligence in everyday life: A Scientific Inquiry.* Philadephia: Psychology Press, 2001, pp. 133-149.

ELÍAS, M. J.; TOBIAS, S. E. y FRIEDLANDER, B. S.: *Emotionally intelligent parenting: How to raise a self-disciplined, responsible, and socially skilled child.* New York, Harmony Books, 1999 (trad. cast. Paza y Janes, 1999).

EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.: «¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes?», en *Libro de Actas de las III Jornadas de Innovación Pedagógica: La Inteligencia Emocional, una brújula para el siglo XXI,* Granada, 2001b, pp. 146-157.

— «El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997): implicaciones educativas para padres y profesores», en *Libro de Actas de las III Jornadas de Innovación Pedagógica: La Inteligencia Emocional, una brújula para el siglo XXI,* Granada, 2001a, pp. 132-145.

— «La educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia», en P. FERNÁNDEZ-BERROCAL y N. RAMOS DÍAZ (Eds.): *Corazones Inteligentes.* Barcelona, Kairos, 2002a, pp. 353-375.

— «Relations of perceived emotional intelligence and health-related quality of life in middle-aged women», en *Psychological Report,* 91 (2002b), pp. 47-59.

— «La inteligencia emocional en el aula como factor protector de conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional», en *Libro de Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz,* Granada, en prensa.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y EXTREMERA, N.: «La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela», en *Revista Iberoamericana de Educación,* 29 (2002), pp. 1-6.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y RAMOS DÍAZ, N.: *Corazones Inteligentes.* Barcelona, Kairos, 2002.

— «Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional», en *Ansiedad y Estrés,* 5 (1999), pp. 247-260.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; ALCAIDE, R. y RAMOS, N.: «The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in high-school students», en *Bulletin of Kharkov State University N.º 439 «Personality and Transformational Processes in the Society. Psychological and Pedagogical Problems of the Modern Education»,* 1-2 (1999), pp. 119-123.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; ALCAIDE, R.; DOMÍNGUEZ, E.; FERNÁNDEZ-MCNALLY, C.; RAMOS, N. S. y RAVIRA, M.: «Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares», en *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica,* Málaga, 1998.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; EXTREMERA, N. y RAMOS, N.: «Perceived emotional intelligence, psychological adjustment and academic performance in high school students», en *Personality and Individual Differences,* en revisión.

— «Inteligencia Emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico», en *Boletín de Psicología, 70* (2001), pp. 79-95.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; RAMOS, N. y OROZCO, F.: «La influencia de la inteligencia emocional en la sintomatología depresiva durante el embarazo», en *Toko-Ginecología Práctica,* 59 (1999), pp. 1-5.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; SALOVEY, P.; VERA, A.; RAMOS, N. y EXTREMERA, N.: «Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar», en *Revista Electrónica de Motivación y Emoción,* 4 (2001), pp. 1-15.

GARDNER, H.: *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* New York, Basic Books, 1983.

GIBBS, N.: «The EQ factor», en *Time,* octuber 2, 1995, pp. 60-68.

GOLEMAN, D.: *Emotional Intelligence.* New York, Bantam Books, 1995 (trad. cast. Kairós, 1996).

— *Working with Emotional Intelligence.* New York, Bantam Books, 1998 (trad. cast. Kairós, 1999).

GOTTMAN, J.: *The heart of parenting: How to raise an emotionally intelligent child.* New York, Simon y Schuster, 1997 (trad. cast. Javier Vergara, 1997).

HAYNES, M.; NORRIS, M. y KASHY, D.: «The effects of depressed mood on academic performance in college students», en *Journal of College Student Development,* 37 (1996) pp. 519-526.

KUSCHE, C. A. y GREENBERG, M. T.: «PATHS in your classroom: Promoting emotional literacy and alleviating emotional distress», en J. COHEN (Ed.): *Social emotional learning and the elementary school child: A guide for educators.* New York, Teachers College Press, 2001, pp. 140-161.

LOPES, P. N. y SALOVEY, P.: «Toward a broader education: Social, Emotional and Practical skills», en H. J. WALBERG; M. C. WANG; R. P. WEISSBERG y ZINS (Eds.): *Building School Success on Social and Emotional Learning* (en prensa).

LOPES, P. N.; SALOVEY, P. y STRAUS: «Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships», en *Personality and Individual Differences* (en prensa).

MALDONADO, V. y EXTREMERA N.: «La prevención del consumo de drogas en el medio escolar», en *Ponencia presentada en el IX Jornadas Provinciales de Drogodependencias,* Málaga, 2000.

MÄRTIN, D. y BOECK, K.: *EQ, Qué es inteligencia emocional.* Editorial EDAF, Barcelona, 1997.

MAYER, J. D.; CARUSO, D. y SALOVEY, P.: «Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence», en *Intelligence,* 27 (1999), pp. 267-298.

— «Selecting a measure of emotional intelligence: the case for ability scales», en R. BAR-ON y J. D. A. PARKER (Eds.): *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace,* San Francisco, Jossey-Bass, 2000c, pp. 320-342.

— «Models of emotional intelligence», en R. J. STERNBERG (Ed.): *Handbook of human intelligence,* 2.ª ed., New York, Cambridge University Press, 2000b, pp. 396-420.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. y SITARENIOS, G.: «Emotional intelligence as a standard intelligence», en *Emotion,* 1 (2001), pp. 232-242.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P. y CARUSO, D.: «Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability», en R. BAR-ON y J. D. A. PARKER (Eds.): *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace.* San Francisco, Jossey-Bass, 2000a, pp. 92-116.

— *MSCEIT Item Booklet* (Research Version 1.1.) Toronto, Canada, Multi-Health Systems, 1999.

— *Technical Manual for the MSCEIT v. 2.0.* Toronto. Canada, MHS Publishers, 2002.

MAYER, J. D. y COBB, C. D.: «Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense?», en *Educational Psychology Review,* 12, (2000), pp. 163-183.

MAYER, J. D. y SALOVEY, P.: «The intelligence of emotional intelligence», en *Intelligence,* 17 (1993), pp. 433-442.

— «What is emotional intelligence?», en P. SALOVEY y D. SLUYTER (Eds.): *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators.* New York, Basic Books, 1997, pp. 3-31.

MAYER, J. D.: «Emotion, intelligence and emotional intelligence», en J. P. FORGAS (Ed.): *Handbook of affect and social cognition.* Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2001, pp. 410-431.

MAYER, J. D.; DIPAOLO, M. T. y SALOVEY, P.: «Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence», en *Journal of Personality Assessment,* 54 (1990), pp. 772-781.

MESTRE, J. M.: *Validación empírica de una prueba para medir la inteligencia emocional en una muestra de estudiantes de la bahía de*

Cádiz. Tesis Doctoral, Universidad de Cádiz, 2003.

MESTRE, J. M.; GUIL, R.; CARRERAS, M. y BRAZA, P.: «Cuando los constructos psicológicos escapan del método científico: el caso de la inteligencia emocional y sus implicaciones en la validación y evaluación», en *Revista Electrónica de Motivación y Emoción,* 3 (2000), pp. 1-28.

MOLERO, C.; SAIZ, E. y ESTEBAN, C.: «Revisión histórica del concepto de inteligencia: Una aproximación a la inteligencia emocional», en *Revista Latinoamericana de Psicología,* 30 (1998), pp. 11-30.

PALFAI, T. E. y SALOVEY, P.: «The influence of depressed and elated mood on deductive and inductive reasoning», en *Imagination, Cognition and Personality,* 13 (1993), pp. 57-71.

PIZARRO, D. y SALOVEY, P.: «Being and becoming a good person: The role of emotional intelligence in moral development and behavior», en J. ARONSON (Ed.): *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education.* San Diego, CA, US: Academic Press, 2002, pp. 247-266.

RAMOS, N.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y EXTREMERA, N.: «Inteligencia emocional en situaciones de estrés agudo», en A. GIMÉNEZ (Ed.): *Procesos psicológicos e intervención: investigaciones en curso.* Facultad de Psicología, Málaga, 2003, pp. 26-30.

RUBIN, M. M.: *Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents.* Tesis doctoral, Immaculata College, Inmaculata, PA, 1999.

SALOVEY, P.; STROUD, L.; WOOLERY, A. y EPEL, E.: «Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports: Furthers explorations using the Trait Meta-Mood Scale», en *Psychology and Heatlh,* 17 (2002), pp. 611-627.

SALOVEY, P. y MAYER, J. D.: «Emotional intelligence», en *Imagination, Cognition, and Personality,* 9 (1990), pp. 185-211.

SALOVEY, P. y SLUYTER, D.: *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators.* New York, Basic Books, 1997.

SALOVEY, P.; HSEE, C. y MAYER, J. D.: «Emotional intelligence and the self- regulation of affect», en D. M. WEGNER y J. W. PENNEBAKER (Eds.): *Handbook of mental control.* Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1993, pp. 258-277.

SALOVEY, P.; MAYER, J. D.; GOLDMAN, S.; TURVEY, C. y PALFAI, T.: «Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale», en J. W. PENNEBAKER (Ed.): *Emotion, disclosure, and health.* Washington, D.C., American Psychological Association, 1995, pp. 125-154.

SALOVEY, P.; WOOLERY, A. y MAYER, J. D.: «Emotional intelligence: Conceptualization and measurement», en G. J. O. FLETCHER y M. S. CLARK (Eds.): *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes.* Malden, MA, Blackwell Publishers, 2001, pp. 279-307.

SÁNCHEZ DORESTE, J.: «La educación de las emociones a través de la lectura», en P. FERNÁNDEZ-BERROCAL y N. RAMOS DÍAZ (Eds.): *Corazones Inteligentes.* Barcelona, Kairos, 2002, pp. 377-393.

SANZ DE ACEDO, M. L. L. y SANZ DE ACEDO, R. L.: «La educación infantil y la inteligencia emocional», en *Comunidad educativa,* 2 (1997), pp. 44-47.

SCHUTTE, N. S.; MALOUFF, J. M.; HALL, L. E.; HAGGERTY, D. J.; COOPER, J. T.; GOLDEN, C. J. y DORNHEIM, L.: «Development and validation of a measure of emotional intelligence», en *Personality and Individual Differences,* 25 (1998), pp. 167-177.

SHAPIRO, L. E.: *How to raise a child with a higher EQ.* New York, Harper Collins, 1997 (trad. cast. Javier Vergara. 1997).

SHRIER, L. A.; HARRIS, S. K.; STERNBERG, M. y BEARDSLEE, W. R.: «Associations of depression, self-esteem, and substance use with sexual risk among adolescents», en *Preventine Medicine,* 33 (2001), pp. 179-189.

STERNBERG, R. J.: *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life.* New York, Simon y Schuster, 1996.

— *The Triarchic Mind: A New Theory of Human Intelligence.* Nueva York, Viking, 1988.

TERUEL, M. P.: «La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros», en *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado,* 38 (2000), pp. 141-152.

THORNDIKE, E. L.: «Intelligence and its uses», en *Harpers's Magazine,* 140 (1920), pp. 227-235.

TRINIDAD, D. R. y JOHNSON, C. A.: «The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use», en *Personality and Individual Differences,* 32 (2002), pp. 95-105.

VALLÉS, A. A. y VALLÉS, C. T.: *Desarrollando la IE.* Editorial EOS, 1999.

WECHSLER, D.: «Nonintellective factors in general intelligence», en *Psychological Bulletin,* 37 (1940), pp. 444-445.

WILSON, D. B.; GOTTFRESDSON, D. C. y NAJAKA, S. S.: «School-based prevention of problem behaviours: A meta-analysis», en *Journal of Quantitative Criminology,* 17, *Psychology,* 37 (2001), pp. 247-272.

ZEIDNER, M.; ROBERTS, R. D. y MATTHEWS, G.: «Can emotional intelligence be schooled? A critical review», en *Educational Psychologist,* 37 (2002), pp. 215-231.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA: ALUMNOS CON ALTERACIONES DE PERSONALIDAD

ESTEBAN SÁNCHEZ MANZANO (*)

RESUMEN. La atención a la diversidad de los alumnos en la escuela ha sido un paso muy importante para la plena integración social de los niños excepcionales. Las alteraciones de la personalidad en los niños y adolescentes son entidades muy complejas y los límites de las diferentes alteraciones son ambiguos. En este artículo presentamos un modelo clasificatorio para que los profesores y orientadores puedan hacer las correspondientes intervenciones educativas, después de evaluar a los alumnos que manifiestan algunos de los síntomas que explicamos. En el fondo de gran parte de estas alteraciones está la ansiedad, por lo que es recomendable que desde la escuela se hagan programas de entrenamiento y relajación, habilidades sociales y autocontrol. Los alumnos con alteraciones de personalidad, aunque no sean alteraciones graves, tienen, también, bajo rendimiento escolar por lo que es necesario que la escuela les ofrezca los apoyo pedagógico.

ABSTRACT. The attention to the diversity of the students in the school has been a very important step for the full social integration of the exceptional children. The alterations of the personality in the children and adolescents are very complex entities and the limits of the different alterations are ambiguous. In this article we present a model classificatory so that the professors and guide can make the corresponding educational interventions, after evaluating the students that manifest some of the symptoms that we explain. The anxiety is in the bottom of great part of these alterations, for what is advisable that from the school programs of training and relaxation, social abilities and self-control are made. The students with alterations of personality, not serious alterations, they have, also, low school yield for what is necessary that the school offers them the pedagogic support.

Las alteraciones de la personalidad hacen referencia a un conjunto de perturbaciones o anormalidades que se dan en las dimensiones emocionales, afectivas, motivacionales y de relación social. A diferencia de la dimensión cognitiva (percepciones, memoria, atención, inteligencia, creatividad, lenguaje), al hablar de personalidad se da preferencia a los procesos emotivos y tendenciales del individuo, aunque los diferentes factores

(*) Universidad Complutense de Madrid.

Fecha de entrada: 24-07-2002 Fecha de aceptación: 03-11-2003

ejercen una influencia directa entre sí. Para poner un ejemplo, un niño con una capacidad intelectual alta puede padecer un estado depresivo (problema emocional y afectivo) que influye negativamente en sus resultados académicos; aún poseyendo potenciales óptimos para aprender, el estado de ansiedad con depresión impide el aprendizaje; es más, un porcentaje elevado de alumnos que sufren fracaso escolar es debido, no a una inteligencia baja, sino a algún problema de personalidad.

El empleo del término «personalidad», al tratarse de niños muy pequeños, no puede tomarse en el mismo sentido que se usa al hablar de jóvenes o adultos, pues los niños no tienen una organización estable de su persona, ya que ésta se encuentra en proceso de desarrollo y formación. A pesar de todo, si se usa el término «personalidad» es por ser un término general que tiene en cuenta no sólo la conducta manifiesta, sino, también, los procesos que subyacen a dicha conducta: emociones, afectos, motivaciones etc.

Por «personalidad» se entiende lo propio que un individuo tiene y aquello que le distingue de otros. Podría definirse, de acuerdo con la propuesta de Jaspers, como «todos los procesos y manifestaciones psíquicos en cuanto son indicación de una unidad individual, de un "todo" comprensible como unidad a través del tiempo, que son vividos por un individuo con la conciencia de que se trata de la conciencia de su propio sí mismo». (Dorsch, 1976), «Personalidad» guarda una estrecha relación con «persona», cuyo término tiene connotaciones filosóficas. Etimológicamente «persona» es un término derivado de «prósopo», (en griego significa máscara teatral); según algunos; otros hacen derivar la palabra de «persum», (en etrusco significa cabeza o cara); y, por fin, hay quien piensa que su derivación es de «per se unam» (en latín significa unidad substancial).

En la historia de la psicología varios investigadores y especialistas han descrito el desarrollo de la personalidad desde la infancia; entre los más representativos se pueden señalar a Freud, Piaget, Gesell, Erikson y Wallon. Todos ellos están de acuerdo en que existen estadios o etapas en el desarrollo y la configuración de la personalidad. Dichas etapas mantienen cierta estabilidad en el tipo de comportamiento, sucesión, jerarquización y periodos críticos. Pero estas etapas no están estrictamente marcadas y, aunque por lo general, existe una sucesión que guarda relación con la edad, no todos los individuos consiguen superar las etapas al mismo tiempo y de la misma forma.

En definitiva, cada personalidad individual ha de considerarse como el resultado final de una interacción entre factores biológicos y ambientales. Ello hace que los desajustes o trastornos de la personalidad sean el producto de diferentes causas biológicas o medioambientales, y, aunque tengamos que clasificar según ciertas categorías comúnmente aceptadas, cada niño que padece alguno de los trastornos de personalidad ha de ser diagnosticado y tratado individualmente, pues la misma causa puede tener síndromes diferentes y un determinado síndrome puede ser la manifestación de causas diversas, condicionados por la constitución biológica y el medio familiar, escolar y social en el que el niño se encuentra. Los obstáculos que impiden que una determinada personalidad se desarrolle eficazmente se conocen con el nombre de «frustración», y ésta corresponde a las circunstancias que determinan que una necesidad o motivo fracasen en ser satisfechos. El estado emocional que acompaña a este hecho se denomina «presión psicológica», «tensión» o «ansiedad».

Los trastornos de personalidad hay que limitarlos, por tanto, a problemas emocionales, afectivos y sociales. Estos últimos, cuando haya evidencias de que han sido causados por perturbaciones emocionales o afectivas subyacentes, y no cuando son causados por situaciones ambientales

propiamente, aunque sea muy difícil separar en ocasiones las causas y las consecuencias de dichos trastornos; los cuales son más bien una red compleja en la que es difícil determinar las causas y los efectos. Heward (1997) explica que los términos más utilizados por los especialistas, al hablar de este tipo de trastornos, son los siguientes: *niños con perturbaciones emocionales, inadaptaciones sociales, trastornos psicológicos, discapacidad emocional, e, incluso, psicóticos, cuando su conducta es extremadamente anormal o extraña.* El mismo autor habla de *trastornos emocionales y de conducta* para referirse al tema que estamos tratando. La mayoría de los alumnos que sufren trastornos emocionales son físicamente sanos y su conducta introvertida, agresiva o de otra índole es un grave obstáculo para su integración escolar. Muchos de los alumnos con problemas emocionales tienen gran dificultad para establecer relaciones sociales (Cartledge y Milburn, 1995). Y aproximadamente las dos terceras partes de los niños que tienen problemas emocionales tienen también conductas antisociales. En las clases exhiben comportamientos tales como: no estar en su mesa de trabajo, correr por el aula, molestar continuamente a los compañeros, pegarlos y reñir con ellos, no hacer caso al profesor, quejarse en exceso, distorsionar la verdad, tener berrinches y no hacer los deberes (Valdés et al., 1990). Y Heward, en referencia a Walker afirma que «los niños que en la etapa preescolar muestran signos de conducta antisocial no la abandonan, sino que más bien la fijan a lo largo de la escolarización, con resultados desastrosos para sí mismos y para los demás». Esto nos ha de hacer reflexionar sobre la importancia que ha de tener en los centros educativos un plan de identificación de los niños con problemas de personalidad y que sean convenientemente tratados a fin de prevenir conductas desastrosas para ellos mismos y para la sociedad.

La *emoción* ha sido definida, según indica Pinillos (1975), como «una agitación del ánimo acompañada de fuerte conmoción somática»; pues, en efecto, toda emoción lleva a manifestaciones externas de cambios en el estado fisiológico de la persona: en el ritmo cardiaco, en la respiración, en la circulación sanguínea, etc. El mismo autor da otra definición más explícita cuando dice que la emoción es «un estado de alteración afectiva, originado normalmente por una situación que amenaza o frustra al sujeto, o lo excita, y que se manifiesta somáticamente por cambios glandulares y de la musculatura lisa, por alteraciones conductuales y naturalmente, por cambios neurofisiológicos y endocrinos considerables». Los trastornos emocionales llevan a estados de ansiedad o un estado patológico de anticipación de peligro o dolor, como ya dijera Freud en *Más allá del principio de placer.*

Aunque no todos los trastornos de personalidad llevan a conductas de inadaptación social, sin embargo, según lo anteriormente señalado, hay una frecuencia de que las perturbaciones emocionales dan como consecuencia un desajuste social.

La *inadaptación social,* aplicada aquí tan sólo como aquélla que está causada por un trastorno emocional, puede ser definida como *la expresión clínica de la reacción consistente en un acusado malestar, superior al esperable, dada la naturaleza del estresante o un deterioro significativo de la actividad social o profesional (o académica)* (DSM IV, 1995). Se podría decir, que el niño con un problema emocional adopta una actitud defensiva ante el mundo que le rodea, hasta el punto que se retrae en sus actividades académicas de forma significativa. Muchos problemas académicos son el producto de perturbaciones de personalidad subyacentes al propio niño; para solucionar el problema escolar no basta con la aplicación de técnicas pedagógicas, sino que se necesitan técnicas propiamente psicológicas que

eliminen el estado defensivo en el que el niño se encuentra.

El Departamento de Educación de los EEUU, al hablar de trastornos emocionales o de personalidad con incidencia en el currículum, dio la siguiente definición:

- El término se refiere a un desorden que muestra una o más de las siguientes características durante un período extenso de tiempo y en un grado elevado y que afecta negativamente al rendimiento escolar:
  - *Una incapacidad para aprender que no puede expliacarse por causas intelectuales, sensoriales o sanitarias;*
  - *una incapacidad para entablar y mantener relaciones interpersonales satisfactorias con los compañeros y profesores;*
  - *unos tipos de conducta y sentimientos inapropiados en circunstancias normales;*
  - *un sentimiento general de infelicidad y de presión;*
  - *una tendencia a desarrollar síntomas o temores respecto a los problemas personales o escolares.*
- El término incluye a los niños esquizofrénicos (o autistas), pero no a los que padecen problemas de adaptación social, a menos que se determine que sufren trastornos emocionales graves (Heward, 1997).

Como puede observarse esta definición incluye un conjunto amplio de síndromes que proceden de problemas emocionales, afectivos y, de forma más extensiva, de personalidad.

La *clasificación* de los trastornos de personalidad es a veces ambigua y resulta oscura para los educadores, pues como advirtieron Rutter (1978), Spitzer y Cauntwel (1980) no existe un sistema claro de clasificación de los trastornos psiquiátricos en la infancia que sea natural y correcto, pues es difícil que se base en hechos y no en conceptos teóricos. Tampoco las diferentes clasificaciones tienen índices de fiabilidad y validez adecuadas, pues los profesionales no se ponen de acuerdo y las predicciones no son buenas. Importa mucho tener en cuenta que los trastornos psicológicos infantiles no son entidades discretas, sino que, por el contrario, forman parte de un contínuum que entre una y otra entidad clasificatoria no tiene perfiles claros, debiendo atender más al desarrollo del trastorno que a la clasificación. En este sentido Heward, (1997) ha señalado que la clasificación hecha en DSM IV (1995) en 230 categorías diferentes de diagnóstico o etiquetas que identifican diferentes tipos de trastornos de conducta en los niños son poco útiles para la educación y el tratamiento más adecuado de estos niños.

Quay et al. (1986), después de haber analizado un amplio conjunto de clasificaciones, dividió los trastornos de personalidad infantil en cuatro grupos:

- *Perturbaciones de la conducta* en las que se incluyen a niños desobedientes, rebeldes, agresivos, autoritarios y caprichoso;
- *ansiedad-introversión,* aplicable a niños tímidos, sentimientos de inferioridad, culpabilidad, infelices;
- *inmadurez* o niños con torpeza, poca atención, pasividad, ensoñaciones, preferencia de juegos con niños más pequeños;
- *agresión socializada* que se manifiesta en absentismo escolar, pertenencia a pandillas, delincuencia.

Aunque la clasificación de los trastornos de personalidad en la infancia tenga las dificultades que se han apuntado, sin embargo, hemos de partir de algún sistema clasificatorio en la escuela pues no todos los

síndromes tienen las mismas repercusiones curriculares y hemos de tener claro a qué nos referimos cuando se habla de determinado tipo de conducta perturbada. Dividiremos los trastornos de personalidad en tres grandes apartados, según se hizo en el libro de *Principios de educación especial* (Sánchez Manzano, 2001):

PROBLEMAS ESPECÍFICOS DEL COMPORTAMIENTO

En este apartado se clasifican conductas psicopatológicas concretas teniendo en cuenta las causas o los efectos de las mismas y que no tienen una repercusión en la personalidad global como tal. Estarían catalogadas en el grado menor de perturbación, estas son: la hiperactividad, la agresividad, trastornos del sueño, enuresis, encopresis, anorexia, tics, onicofagia, etc. En este artículo se hablará de la hiperactividad y de la agresividad, al ser los problemas que tienen una mayor incidencia en el ámbito escolar.

REACCIONES NEURÓTICAS

Ya se ha señalado que la personalidad de los niños está en vías de desarrollo, por tanto, los niños tienen reacciones neuróticas, pues no existe un síndrome neurótico como tal del que puede hablarse semejante al de los adultos. Son éstas, reacciones de ansiedad generalizada que se traslucen en diferentes síndromes: depresión, fobia, obsesión (que expondremos en este artículo), y otros síndromes más.

AUTISMO Y PSICOSIS INFANTIL

La psicosis infantil o el autismo son síndromes graves de la personalidad en general. Hay una desorganización de la conducta y de la relación del niño con las demás personas y con el ambiente. La psicosis infantil o el autismo no será tratado en este artículo al considerar que es un síndrome con características propias que por su gravedad rebasa los límites de los problemas menores.

Esta clasificación responde a lo que pensamos ha de ser una clasificación para la Educación Especial, con un objetivo primordialmente psicopedagógico, cuyas características han de ser: *simplicidad* a fin de ser fácilmente identificado un alumno en el contexto escolar y el proceso entendido como un contínuum que va desde problemas relativamente simples hacia problemas más complejos de ansiedad y problemas muy graves o psicóticos, entendiendo todo ello como una red que se conecta con las profundidades psicológicas del niño, más que como un haz discreto de conductas.

LA HIPERACTIVIDAD

La hipercinesia o hiperactividad ha sido definida por la OMS (1993) como un:

> Trastorno cuyas características esenciales son la incapacidad para mantener la atención y la tendencia a distraerse. En la niñez temprana el síntoma más llamativo es la hiperactividad extrema sin inhibiciones, aunque mal organizada y no regulada, que en la adolescencia puede cambiar a hipoactividad. También son síntomas comunes la impulsividad, las fluctuaciones acentuadas del ánimo y la agresividad. A menudo hay retraso en el desarrollo de habilidades específicas y las relaciones sociales son malas y perturbadas.

En el DSM-IV (1995) se denomina a este síndrome como *trastorno por déficit de atención* al estar en él siempre presentes las dificultades de atención.

Ajuriaguerra y Marcelli (1987) distinguen la *inestabilidad motriz* con continuo movimiento y la *inatención,* propiamente dicha, o *inestabilidad psíquica;*

ambas formas van asociadas pero, a veces, una prevalece sobre la otra. Por otra parte la OMS en el CIE-10 (1994) dice que:

> Muchos expertos reconocen también la existencia de entidades sindrómicas del trastorno hiperactivo. De los niños que cumplen criterios varios, pero que no muestran anormalidades del tipo hiperactividad/impulsividad se dice que padecen déficit de atención; por el contrario, los niños que se quedan cortos en los criterios para las anomalías de la atención, pero que cumplen los criterios de las otras áreas, padecerán un trastorno de la actividad.

Hasta los 4 años cierta hiperactividad es normal en los niños; la excesiva actividad en la infancia temprana es una consecuencia del desarrollo que se produce. A partir de esta edad el niño deberá ir controlando sus propios impulsos y deberá seleccionar los estímulos a los que en cada momento ha de atender, de modo que, en la etapa de educación primaria, no persistan dichos síntomas.

Se han señalado diferentes causas de la hiperactividad: *Neurológicas* o una disfunción cerebral mínima, pues se han hallado anormalidades en el trazado del EEG en el 50% de niños hiperactivos. En los niños mayores el síndrome se asocia a una falta de madurez de la corteza, que se caracteriza porque los ritmos rápidos de las regiones anteriores no llegan a desplazar la actividad theta (Small et col. 1978). Se ha sugerido la teoría de una deficiencia en *proteínas* o *carencias nutricionales* crónicas de vitaminas y minerales (niacina, la B3, la B6 y la C). Las alergias pueden producir, también, irritabilidad y desatención. *Ambientales,* ya sean familiares, pues una familia con tensiones y conflictos puede alterar la estabilidad emocional del niño, o psicopedagógicas.

La *evaluación* de la hiperactividad ha de hacerse, especialmente, mediante una observación sistemática al niño. La identificación por métodos de observación por parte de los padres y de los maestros es fundamental.

Para establecer un diagnóstico de hiperactividad la OMS (CIE-10, 1994) recomienda que se tenga en cuenta la presencia clara de niveles anómalos del *déficit de atención, hiperactividad* e *inquietud* a través del tiempo y en situaciones diferentes, y que éstos no eran causados por otros trastornos como el autismo o problemas afectivos. Establece, de igual modo, los criterios para hacer un diagnóstico diferencial, siguiendo los parámetros siguientes:

- Una *falta de atención* (a menudo no acaba las cosas que empieza; a menudo no parece escuchar, se distrae con facilidad; le cuesta concentrarse en el trabajo escolar etc.).
- *Hiperactividad* (inquietud con movimientos de manos o pies; abandono del asiento en clase; patrón excesivo de actividad motora, etc.).
- *Impulsividad* (actúa antes de pensar; cambia con excesiva frecuencia de una actividad a otra; le cuesta guardar turno en los juegos o en las colas, etc.).

La *intervención* ha de ser médico-psicopedagógica, pues la eficacia en el tratamiento según los expertos, está en la combinación de varios métodos.

La *destroanfetamina* (sulfato de dexedrina) y el *metilfenadiato* (ritelín) son medicamentos útiles en el síndrome de hiperactividad.

Una terapia encaminada al remedio de carencias nutricionales crónicas de vitaminas, como la niacina, la B3, la B6 y la C, puede dar buenos resultados. Se han presentado terapias dietéticas varias; al igual que la terapia *megavitaminica* a base de niacina o piacinamida 1 ó 2 grs., diariamente, en función del peso corporal; ácido ascórbico, 1 ó 2 grs., diariamente; pantotenato cálcico 400 a 600 grs. diarios es efectiva, según sugiere Valett (1986).

Desde el punto de vista psicoterapeútico se han señalado tratamientos diferentes:

- La *autosugestión* o la *hipnosis.*
- La *modificación de conducta:* condicionamiento positivo, negativo, castigo, tiempo fuera, etc.
- El *biofeeback* o técnica de autocontrol y autocorrección.
- La *psicoterapia,* encaminada de modo especial a eliminar sentimientos negativos y destructivos de sí mismo y de los demás.
- La *terapia cognitiva,* mediante entrenamiento en ejercicios para aprender a estructurar tareas y aplicación de estrategias destinadas a la búsqueda impronta de hipótesis.

REACCIONES AGRESIVAS

Cierto grado de agresividad es natural en los seres humanos y no ha de considerarse patológico, sólo se considerará un trastorno cuando hay un alto grado de agresividad y una conducta destructiva. Por ello, se ha distinguido entre *la agresividad,* como *competividad* o superación, y *la agresión* que implica una necesidad de actuar destructivamente. La agresión puede aparecer en los niños de muy diversas formas, desde las más a las menos primitivas: morder, golpear, tirar objetos, quemar, hablar mal, desacreditar, etc. ¿Es la agresión una reacción a la frustración, entendida ésta como una vivencia de fracaso, de perjuicio, de injusticia (reales o imaginados)? Así parece que lo han entendido algunos autores.

Ajuriaguerra y Marcelli (1987) han descrito el desarrollo de las conductas *heteroagresivas* diciendo que las primeras conductas manifiestamente agresivas aparecen al final del segundo año y durante el tercero. Entre los 2 y 3 años el niño adopta un comportamiento negativista. A los 4 expresa verbalmente su agresividad.

En la mayoría de los casos estas conductas desaparecen, pero algunos niños siguen manteniéndose violentos; cuando el niño persiste en estas conductas negativistas y agresivas se denomina «verdugo familiar violento», pues, en estos casos, es un continuo problema familiar. Algunos alumnos son especialmente agresivos en los centros escolares: riñen, pegan, intimidan a sus compañeros más allá de lo que pudiera considerarse normal incluso no es infrecuente, el ataque a los profesores por parte de algunos alumnos violentos. Todo ello nos debe hacer reflexionar para buscar las verdaderas causas de este tipo de comportamientos y poner los remedios necesarios.

Existen excepcionales casos de niños parricidas. La impulsividad, la inmadurez afectiva y la carencia de una estructura familiar estable se encuentran en estos casos.

Hay quien distingue entre *heteroagresividad* y *autoagresividad.*

- *La heteroagresividad* consiste en la necesidad de actuar coercitivamente sobre los demás. Aparece como reacción a una amenaza (o que el sujeto interpreta como amenaza) y contra el propio poder.
- *La autoagresividad* se da si la agresividad se dirige contra uno mismo, cuando ésta es inhibida y reprimida por normas sociales con resultado de odio hacia la propia persona. Niños con manifiesta inhibición, introversión o culpabilidad pueden impulsar la agresividad contra ellos mismos; en ocasiones, la autoagresividad puede llevar a la automutilación y al suicidio. Un 10% de tentativas de suicidio de niños y adolescentes corresponde a niños menores de 12 años. Existe una mayor incidencia en niños que en niñas.

Entre las *causas* que están en la base de las conductas agresivas se han descrito causas *cerebrales y ambientales.* Entre las primeras se habla de que determinados centros cerebrales favorecen conductas agresivas y otros las inhiben. Estos centros se sitúan en regiones del tálamo y del hipotálamo. También se piensa que la testosterona influye en la agresividad.

Entre las causas ambientales se ha sostenido que un medio psicosocial inadecuado hace que la agresividad se convierta en destructiva. Duché (1964) señalaba los elementos psicológicos más importantes que favorecen la agresividad: impulsividad, hiperemotividad ansiosa, retraso afectivo, depresión como reacción a una desgracia física o a un conflicto escolar o familiar.

Podemos decir que la falta de afecto familiar está en la base de la agresividad patológica en una alta proporción de casos.

Para la *evaluación* es de suma importancia la información recogida de la familia y de los profesores. Los tests de personalidad nos proporcionarán el grado de agresividad para poder evaluar la conducta de forma cuantitativa.

Para calificar una conducta de agresividad se ha de tener en cuenta un patrón repetitivo y persistente de conducta agresiva que viola los derechos elementales de los demás y se manifiesta por alguna de las siguientes características: violencia sádica contra personas o bienes y robos, fuera de casa, con enfrentamiento y agresión a las víctimas.

La *intervención psicopedagógica* deberá dirigirse hacia las causas que generan dichas conductas; y en el caso de que el medio familiar o social del niño refuerce estos comportamientos agresivos, el tratamiento irá dirigido al medio en el que el niño vive para que no provoque estas conductas. La terapia de conducta y la psicoterapia individual y de grupo son técnicas eficaces y necesarias para la solución de estos problemas.

REACCIONES NEURÓTICAS INFANTILES

Las reacciones neuróticas infantiles o reacciones de ansiedad infantil tienen límites vagos y no pueden entenderse sino es en la dinámica evolutiva del niño. Eysenck (1962) pensaba que «los síntomas neuróticos son modelos aprendidos de conducta, los cuales por una u otra razón, resultan inadaptados». Este mismo autor dice que el sujeto hereda a la vez una predisposición a la neurosis (neuroticismo) y una dimensión de su personalidad (introversión o extraversión) que orienta las manifestaciones neuróticas eventuales, ya sea hacía una neurosis obsesiva (polo introvertido), ya sea hacia una neurosis histérica (polo extravertido). Para Wolpe (1958) la conducta neurótica es «un hábito persistente de una conducta inadaptada, adquirida por aprendizaje en un organismo fisiológicamente sano»; la ansiedad «es, generalmente, el constitutivo central de esta conducta, estando, invariablemente, presente en las situaciones causales».

Para la OMS (1994) los trastornos de ansiedad en los niños y en los adultos se «presentan de modo diferente [...], y que por tanto es necesario desarrollar categorías adicionales para los niños».

Los autores Lebovici y Brarrinsweig (1967) han dicho que la fórmula neurótica infantil es más inhibida y más compleja que la del adulto y que la existencia o agrupaciones de síntomas neuróticos en el niño no conduce al diagnóstico de una organización neurótica específica. En el niño la fórmula neurótica tiene un carácter extensivo, pudiendo pasar de una forma fóbica a una obsesiva. Además, las características neuróticas pueden evolucionar en el curso del desarrollo de la personalidad; por esto, no se puede predecir la forma que tomará la patología en la edad adulta, ni tan siquiera si se manifestará. Para Ajuriaguerra (1975) la *ansiedad* se caracteriza por un sentimiento de peli-

gro inminente con actitud de espera, que provoca un desorden más o menos profundo. Rank (1928) decía que el primer trauma es el nacimiento; de este modo escribía: «Creo que el nacimiento es la primera situación peligrosa experimentada, que es un profundo choque, tanto a nivel psicológico como fisiológico. Este choque crearía una reserva de angustia y toda angustia posterior tendría como fuente la angustia del nacimiento».

Para Spitz (1979) existen tres estadios en el desarrollo de la angustia:

- En el primer trimestre no se puede hablar de angustia sino de estado de tensión fisiológica.
- En el segundo trimestre de la vida existe la reacción al miedo, esta reacción es siempre a un *objeto presente* en el entorno.
- Entre los 6 y 8 meses aparecen manifestaciones que pueden llamarse propiamente de angustia.

Se han distinguido entre *reacciones de angustia episódica y reacciones de angustia aguda o crónica.*

- Las *reacciones de angustia episódica* con una duración variable. La persistencia depende en gran medida del entorno.
- Las *reacciones de angustia aguda* o *crónica,* manifestadas mediante crisis que sobrevienen varias veces al día; el niño manifiesta pánico, con ojos desencajados, tembloroso, sudor, trastornos respiratorios, cardíacos y abdominales. El comienzo es brusco y puede durar entre varios minutos y media hora.

En el CIE-10 (1994) se habla de una *ansiedad por separación* con temor a que las personas cercanas le abandonen o desaparezcan y con temor injustificado a quedarse solo; una *ansiedad social* o trastornos al ser expuesto a la presencia de gente no familiar con evitación social; *ansiedad por rivalidad entre hermanos* o sentimientos negativos muy intensos hacia un hermano menor; *ansiedad fóbica* o miedo muy intenso que viene acompañado de una incapacidad social importante.

Las fobias

Las fobias en los niños son temores injustificados y no razonables ante objetos, seres o situaciones.

Se ha de diferenciar entre angustia difusa, miedo y fobia.

- La *angustia difusa* no se refiere a ningún objeto ni situación particular.
- El *miedo* responde a la percepción de un peligro real.
- La *fobia* será diferente, según se la considere como una reacción de miedo condicionada, o como el desplazamiento del miedo a un objeto o a una situación específica, o hacía otra situación más inofensiva.

Para Ajuriaguerra (1975) las *manifestaciones fóbicas* pueden multiplicarse infinitamente. Se puede tratar de miedos a una acción exterior por elementos insólitos; miedo a personajes irreales (fantasmas, brujas...); temor a un ataque corporal; temor a suciedad, enfermedad o contagio; temor a la oscuridad; etc.

Se han descrito tres categorías de circunstancias asociadas con la fobia: *Las fobias de objetos y animales* por las que el temor se fija en un objeto concreto o en algún animal; *las fobias impulsivas,* temor a producir daño a alguien; y *las fobias de situación* en circunstancias determinadas, como espacios abiertos o cerrados, en la escuela, etc.

Un gran número de fobias remiten de forma espontánea, si se sabe conducir al niño con ayuda y dándole la seguridad necesaria para que supere el miedo; sin embargo, en algunas ocasiones, las fobias pueden ser la base de una neurosis obsesiva más estructurada o, a veces, las fobias

pueden ser los primeros síntomas de una psicosis infantil; por todo ello es preciso estar muy atentos a la duración de la fobia (grado de cronicidad) y a la fuerza de la misma (grado de intensidad).

La fobia escolar es una situación fóbica por el hecho de asistir a la escuela o la ansiedad que produce al niño el propio maestro o los compañeros. Es más frecuente en el hijo único y más en la niña que en el niño. La edad de aparición es entre los 5 y los 13 años.

Los *síntomas* de la fobia escolar son: ansiedad aguda con rabia, cólera y oposición violenta antes de ir a la escuela. En algunas ocasiones la ansiedad se somatiza por medio de vómitos, dolores abdominales, cefaleas, etc.

Johnson (1941) distinguió entre los niños que se niegan a ir a la escuela y presentan, además, desórdenes de conducta y, a veces, conductas delictivas (niños que hacen novillos), de aquellos otros niños que por motivos irracionales se niegan a ir a la escuela y que tienen reacciones de ansiedad o pánico cuando se les obliga a ir (fobia escolar).

Se han dividido las fobias escolares en *agudas* y *crónicas,* según el tiempo; y atendiendo a la forma, *inducidas* y *comunes.* La forma *inducida* es traumática y tiene como raíz una relación patológica padres-hijos. En este tipo de fobias se ha apuntado el factor *psicológico* de una dependencia mal resuelta entre el hijo y la madre; las madres de estos niños son ansiosas, ambivalentes, tienen una hipersolicitud aprensiva hacía su hijo. También, otros factores *socioambientales* pueden ser causas de ansiedad, tales como los cambios de escuela, cambios de país, enfermedad de los padres, enfermedad del niño, etc.

En la *evaluación* debemos advertir si el rechazo a la escuela es por una fobia o por otro motivo. Y, además, si la fobia a la escuela es una fobia a separarse de su madre, al maestro, a los compañeros, un temor a la escuela como tal o a la didáctica empleada, etcétera.

La elección del tratamiento dependerá de la edad del niño y del diagnóstico, ya se trate de que la fobia escolar se haya generado en la relación madre-hijo, en este caso se deberá tratar esta relación, o, por el contrario, que la fobia sea propiamente escolar, en cuyo caso el tutor y los profesores deberán poner los medios para la solución. A veces, el niño podrá necesitar algún tratamiento psicológico, como una terapia de apoyo, si la fobia se hace crónica.

Las obsesiones

Las *obsesiones* son ideas, pensamientos, imágenes o impulsos persistentes no producidos voluntariamente, sino como impuestos a la propia conciencia, aun haciendo intentos de ignorarlos o suprimirlos. Y las *compulsiones* son conductas repetitivas que se efectúan según determinadas reglas de una forma estereotipada. A esa cualidad intrusa de las obsesiones se la denomina «egodistonia», pues el contenido de la obsesión es ajeno fuera de su control, reconociendo que son el producto de su mente y no vienen impuestas desde fuera (DSM- IV, 1995).

En el niño no se puede desligar el contexto ni el momento evolutivo.

Algunos de los síntomas obsesivos son:

- *Un pensamiento intruso:* temores, dudas, escrúpulos, perfeccionismo, etc.
- *Impulsos obsesivos o* acciones contenidas, por las que el propio sujeto siente atracción irresistible.
- *Actos obsesivos o* «ritos» y «ceremonias» que son comportamientos mágicos.

Se ha asociado la obsesión a una madre ansiosa y perfeccionista. Los ritos del

adormecimiento son manifestaciones obsesivas menores que desaparecen cuando los padres tranquilizan a sus hijos, pero pueden evolucionar a mayor gravedad cuando los padres son perfeccionistas.

Para la *evaluación* del grado de obsesión los mejores instrumentos son una observación sistemática y los tests de personalidad, interpretados, estos últimos, por un experto.

Las ideas y pensamientos persistentes, que el sujeto trata de evitar y a pesar de todo se imponen, formalizan un diagnóstico de obsesión; del mismo modo, las conductas repetitivas y estereotipadas sin finalidad alguna y una falta de sentido corresponden a una compulsión.

Para el *tratamiento* de las obsesiones se ha utilizado terapia farmacológica a base de tranquilizantes y antidepresivos (properitiazina). Las técnicas psicoterapeúticas, especialmente las conductistas, se aplican con eficacia. Los métodos de relajación son apropiados para el comienzo del tratamiento con el fin de que el sujeto pueda autocorregir su conducta obsesivo-compulsiva.

La depresión

Los síntomas depresivos en el niño han de considerarse de modo diferente de los síntomas de la depresión en el adulto, de aquí que la misma noción de depresión ha de ser diferente.

Spitz (1946) ha descrito la angustia del 6.º mes en el niño normal y advierte que los niños que sufren una carencia emocional pueden presentar una *depresión anaclítica,* que se caracteriza por un desinterés progresivo hacia el ambiente, pérdida de apetito y un trastorno de desarrollo en el peso general. Después de los tres meses se ha observado una disminución de la motricidad y comienzan trastornos en el sueño.

Lowe y Cohen (1987) han definido la depresión como «un patrón de respuesta psicobiológicamente integrado; puede presentarse un intento de salida adaptativa mediante un estado hipometabólico tras un período de responsabilidad vegetativa y conductual aumentada tras una pérdida importante, un trauma físico, un cambio social o un trastorno metabólico».

Como señalan Cantwell y Carlson (1987), la literatura médica a penas ha tenido en cuenta la enfermedad afectiva de la infancia como causa de déficit sociales, físicos o académicos. Se ha puesto de manifiesto que la depresión infantil, independiente de las dificultades de aprendizaje, podría ser un estado frecuente en niños con un bajo rendimiento escolar. La depresión no es rara en el niño. Se han descrito algunos de los síntomas asociados a la depresión: trastornos digestivos, trastornos del sueño, cefaleas, retraso motor, etc. El suicidio puede ser el último estadio de una depresión grave.

En este artículo se expone la depresión por ansiedad, excluyendo otro tipo de depresiones que se dan más en los adultos que en los niños y adolescentes. En la CIE-10 (1994) se distingue una *depresión leve* de ansiedad, de la que no se especifican criterios para el diagnóstico, al haber gran número de combinaciones, y una *depresión persistente (neurótica),* denominada también *distimia.* En la distimia la tristeza está presente la mayor parte del día. El estado de ánimo en los niños puede ser irritable; también hay pérdida o aumento de apetito, insomnio o hipersomnia, fatiga, baja autoestima, dificultades de concentración, sentimientos de desesperanza. En los niños y adolescentes este trastorno hace que disminuya el rendimiento escolar y la interacción social; estos niños están irritables y son muy inestables; tienen escasas habilidades sociales. La distimia tiene con frecuencia un inicio temprano (DSM IV, 1995).

Se han apuntado como *causas* de depresión en los niños un *componente hereditario* y una *base endógena* en la depresión. Se admite que el denominador común de las reacciones depresivas es la pérdida del objeto de amor deseado, ya sea real o imaginado por el niño. La psicología evolutiva ha puesto de relieve cómo los niños desarrollan vínculos específicos y duraderos hacía los cuidadores que les proporcionan bienestar, comodidad y seguridad. Buscan la proximidad con los padres, cuando se sienten amenazados o en situaciones nuevas, y utilizan representaciones internas de los padres para enfrentarse a la ansiedad. Cuando se produce una interrupción de la relación del niño con sus padres se produce malestar y rabia, que, después, pueden ir seguidos de apatía (Bowlby, 1980).

Los tests de personalidad y los informes de los familiares son los mejores instrumentos para el diagnóstico. Los criterios más importantes de diagnóstico que se recogen en el DSM- IV (1995) son:

- Estado de ánimo depresivo crónico, observado por el individuo y los demás al menos durante un año en los niños y adolescentes, en el que el estado de ánimo puede ser irritable.
- Pérdida o aumento significativo de apetito.
- Insomnio o hipersomnia.
- Fatiga.
- Autoestima muy pobre.
- Dificultades de concentración.
- Desesperanza.

Se ha observado, que la relación padres-hijo y las relaciones con los compañeros están muy alteradas en los niños deprimidos duramente la fase aguda de la enfermedad. La intervención tendente a la mejora de las relaciones entre el niño y sus padres y a la mejora en las actitudes sociales es básica para el niño deprimido.

En el *tratamiento* se aplican técnicas psicoterapéuticas y terapias conductistas. La terapia cognitiva está dirigida a modificar los pensamientos y actitudes negativos y las formas desadaptativas del paciente deprimido. La *terapia de autocontrol* es otra de las técnicas que se emplean. En un estudio comparativo de las técnicas aplicadas Weissman (1979) señaló la existencia de seis estudios controlados de terapia cognitiva, ocho de terapia conductista, tres de psicoterapia interpersonal y dos de terapia de grupo y terapia de pareja. También se ha descrito un *programa terapéutico multimodal individual* para cada niño con depresión, y, dependiendo de los resultados del diagnóstico, el programa incluye: terapia biológica (fármacos antidepresivos), psicoterapia (individual, familiar y de grupo), modificación de conducta. En casos agudos se aplican fármacos antidepresivos, tales como: imipramina durante cinco semanas para el trastorno mayor; amitriptilina en siete meses en trastornos graves o en tres meses en depresión secundaria; fenobarbital en dos semanas para el grupo fóbico; etc.

CONCLUSIONES

Los trastornos de personalidad en los niños y adolescentes son entidades complejas, por esto la clasificación de dichos trastornos es ambigua y los límites de uno y otro síndrome no son precisos ni discretos, sino por el contrario, todos estos síndromes forman parte de un contínuum extenso y difícilmente clasificable. A pesar de todo, la Educación Especial necesita alguna clasificación con el fin de evaluar, educar y tratar más eficazmente a este tipo de niños, a sabiendas de que no existen problemas de personalidad, sino personas que tienen determinados problemas. La escuela es una parte importante para la atención y ayuda de estos niños y jóvenes.

De manera general, en todos los trastornos de personalidad, originados por ansiedad, es recomendable que se haga una intervención escolar para que el alumno restablezca la relación con los compañeros. De este modo, el *entrenamiento en habilidades sociales* es fundamental, pues estos alumnos muestran grandes deficiencias sociales y participan en continuas peleas. Enseñar al alumno afectado el control de sus impulsos y a relacionarse con los demás es la primera intervención que la escuela debe hacer. El *autocontrol* es una buena medida. Se ha de enseñar al alumno a corregir su propia conducta antisocial: seleccionando el objetivo a mejorar, registrando la conducta, especificando los procedimientos para mejorar la conducta, implementando esos procedimientos y evaluando el autocontrol. Todo ello, asistido por el conocimiento que han de tener los profesores para aplicar diferentes técnicas de refuerzo: modelado, retirada de contingencias, extinción de conductas, conductas alternativas, economía de fichas, etc. Ha de tenerse en cuenta, también, que estos alumnos tienen un bajo rendimiento escolar y, por lo tanto, habrá que darles clases de apoyo para que no sean fracasados escolares. La pericia, aceptación y empatía del profesor son de suma importante en la educación de los niños y jóvenes con problemas de personalidad.

BIBLIOGRAFÍA

AJURIAGUERRA, J.: *Manual de psiquiatría infantil.* Barcelona, Toray-Masson, 1975.

AJURIAGUERRA, J. y MARCELLI, D.: *Manual de psicopatología del niño.* Barcelona, Masson, 1987.

ASOCIACIÓN DE NEUROPSQUIATRÍA INFANTO-JUVENIL: *Terapias conductuales y cognitivas en psicopatología infanto- juvenil.* Madrid, Alhambra, 1987.

BOWLBY, J.: *Attachment and loss.* Nueva York, Basic boocks, 1980.

CANTWELL, D. P.: «Formas de intervención en la depresión infantil», en D. P. CANTWELL y G. A. CARLSON (eds): *Trastornos afectivos en la infancia y adolescencia.* Barcelona, Martínez Roca, 1987.

CARTLEDGE, G., y MILBURN, J. F.: *Teaching social skills to children and youth: innovative approaches.* MA, Allyn y Bacon. Needham Heights, 1995.

CATTELL, R. B.: *El análisis científico de la personalidad.* Madrid, Fontanella, 1972.

DSM-IV: *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales.* Barcelona, Masson, 1995.

DORSCH, F.: *Diccionario de psicología.* Barcelona, Herder, 1976.

DUCHÉ, D. J.: «Les tentatives de suicide cher l'enfant et l'adolescence», en *Psychiatie Enfant,* 7 (1964), pp. 1-114.

EYSENCK, H. J.: *Conditionnements et néuroses.* París, Gauthier-Villars, 1962.

GALINDO, E. et al.: *Modificación de conducta en la educación especial.* México, Trillas, 1986.

HERWARD, W. L.: *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial.* Madrid, Printice Hall, 1997.

JACOBSON, E.: *Progresive relaxation.* Chicago, University of Chicago Press, 1938.

JOHNSON, A. M.: «Schod phobia American», en *Journal Orthopychiatry,* 11 (1941), pp. 702-711.

KRIPPER, S.: «The use of hiponosis and the improvement of academic achievernent», en *The Journal of Special Education,* Vol. 4, 4 (1970), pp. 451-460.

LABOUCEUR, R. et al.: *Principios y aplicaciones de las terapias de la conducta.* Madrid, Debate, 1981.

LEBOVICI, S. y BRAUNSWEIG, D.: «A propos de la néurose infantile», en *Psychiatrie Enfant,* 10/1 (1967), pp. 41-123.

LOWE, T. L. y COHEN, D. J.: «Investigación biológica sobre la depresión infantil», en D. P. CANTWEIL y G. A. CARISON (eds.):

Trastornos afectivos en la infancia y adolescencia. Barcelona, Martínez Roca, 1987.

MACIA ANTÓN, D. y MÉNDEZ CARRILLO, F. X.: *Aplicaciones clínicas de la evaluación y modificación de conducta.* Madrid, Pirámide, 1988.

OMS: *CIE-10. Trastornos mentales y del comportamiento.* Madrid, Meditor, 1994.

PINILLOS DÍAZ, J. L.: *Principios de Psicología.* Madrid, Alianza, 1975.

QUAY, H. C.: «Clasification», en H. C. QUAY y J. S. VERRY: *Pychopathological disorders of childbood.* (3.ª ed.). Nueva York, Jonh Willey y Sons, 1986.

RANK, O.: *Le traumatisme á le naissance.* Paris, Payot, 1928.

RUTTER, M.: «Classafication», en RUTHER, M. y HERSEV (eds.): *Chil Psychiatry.* Londres, Blackweil Scientific Publications, 1978.

SÁNCHEZ MANZANO, E.: «La educación familiar y los hijos problemáticos», en V. GARCÍA HOZ (Dir.): *La educación personalizada en la familia.* (Vol. 7). Madrid, Rialp, 1990.

— *Principios de educación especial.* Madrid, CCS, 2001.

SMALL, J. et al.: «Clinical EEG studies of short and long term stimulant drug of Kyperkinetic children», en *American Journal of Psychiatry,* vol. 130, 7 (1978), pp. 786-798.

SPITZ, R. A.: «Anaclitie depresion», en *Psychoanalysic Study of the Child,* 2 (1946), pp. 313-342.

— *El primer año de vida del niño.* Madrid, Aguilar, 1979.

TAZDIN, A. E.: *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas.* México, El Manual Moderno, 1987.

VALDÉS, K. A. et al.: *The national longitudinal transition study of special education study,* Vol. 3. SRI International. Palo Alto, CA, 1990.

VALETT, R. E.: *Niños hiperactivos. Guía para la familia y la escuela.* Madrid, Cincel, 1987.

WEISSCMAN, M. M.: «The psychological tratement of depresion», en *Arch. Gen Psychiatry,* 36 (1979), pp. 1261- 1269.

WOLPE, J.: *Psychotherapy by reciprocal inhibition.* Stanford Unniversity Press, 1958.

YATES, A. J.: *Terapia del comportamiento.* México, Trillas, 1983.

ENSEÑANDO POR PROYECTOS EN LA ESCUELA: LA CLASE DE LAURA CASTELL

AURORA LACUEVA (*)
FRANCESC IMBERNON (**)
ROSA LLOBERA (**)

RESUMEN. Presentamos un estudio educativo de caso acerca de una profesora de sexto grado y sus estudiantes, que desarrollan un proyecto de aula. Los propósitos de nuestra investigación son incrementar la comprensión de la enseñanza por proyectos, iluminando sus logros, dificultades y ocasionales debilidades, y contribuir con ideas y propuestas al mayor desarrollo teórico y práctico de esta metodología pedagógica. Durante el proyecto observado, los estudiantes diseñaron planes de trabajo, buscaron información en fuentes diversas, colaboraron entre sí, escribieron informes, comunicaron resultados al resto de la clase, participaron en el gobierno del aula, y realizaron auto-evaluación y co-evaluación. Sin embargo, su proyecto sufrió el impacto de un exceso de actividades hetero-estructuradas que la profesora incluyó para asegurar el cumplimiento de los requisitos del currículo oficial. Por otra parte, el tópico escogido era también un requisito de la programación oficial, y el modo en que fue tratado resultó demasiado «académico». Una actividad paralela, denominada mini-proyecto individual, demostró ser de naturaleza más auténtica e investigativa. Al final del artículo, ofrecemos algunas reflexiones y propuestas para la enseñanza por proyectos en la escuela.

ABSTRACT. We present an educational case study on a sixth grade teacher and her students, who developed a classroom project. The purpose of our research is to increase the understanding of teaching by projects, shedding light on the achievements, difficulties and occasional weaknesses, and contributing with ideas and proposals to the greater theoretical and practical development of this educational method. During the project we observed, the students designed work plans, they looked for information in a number of sources, collaborated with each other, drew up reports, communicated outcomes to the rest of the class, and carried out self-evaluations and co-evaluations. However, their project suffered the effects of an excess of hetero-structured activities that the teacher included to ensure compliance with the official curriculum requirements. On the other hand, the chosen topic was also a requirement of the official program, and the treatment it was given turned out to be too «academic». A parallel activity, called the individual mini-project, proved to be more authentic and research-oriented. At the end of the article, we provide some reflections and proposals for teaching by projects at school.

(*) Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
(**) Universidad de Barcelona.

Fecha de entrada: 25-10-2002 Fecha de aceptación: 28-03-2003

INTRODUCCIÓN

La enseñanza por proyectos abre interesantes y promisorias posibilidades para la formación de los niños en la escuela. Los proyectos permiten a los estudiantes actuar como pequeños investigadores en el mundo en que viven, y les capacitan para procesos como el planteamiento de hipótesis, la observación, la experimentación, el estudio de campo, la documentación y la reconstrucción sistemática de sus ideas sobre un tema, entre otros (Harlen, 1998; Roth, 1995). En ocasiones, estos trabajos pueden enfatizar la indagación tecnológica, y requerir el diseño de procesos o productos, su desarrollo y evaluación, y su eventual mejoramiento (Eggleston, 1992; Benenson, 2001; Cajas, 2001). También pueden estimular el análisis crítico de problemas sociales, la valoración de alternativas de acción, el diseño de acciones de cambio e, incluso, el desarrollo de algunas de ellas, con lo que se lograría que las niñas y los niños supieran no sólo indagar, sino también actuar como ciudadanos más cultos, críticos y participativos (Hurd, 1982; Aikenhead, 1997; Fusco y Barton, 2001).

Desde nuestra perspectiva, consideramos «enseñanza por proyectos» a los trabajos escolares que tratan de adecuarse a una serie de características; El trabajo debe:

- surgir de un problema o una inquietud que los estudiantes han propuesto o escogido, contando con el apoyo inteligente del educador y la escuela;
- implicar una indagación diseñada por los estudiantes con ayuda del docente, que puede significar varias semanas de actividad, y que normalmente abarca fases de investigación documental y también de algún tipo de investigación empírica;
- fructificar en productos que son presentados o comunicados a otros (Lacueva, 2000).

Varios rasgos clave del trabajo por proyectos le otorgan su preeminencia como estrategia pedagógica. En primer lugar, parte de las nociones que los estudiantes ya poseen y estimula su aplicación, su confrontación empírica y teórica, y su desarrollo; asimismo, moviliza la afectividad infantil a favor del proceso de aprendizaje e implica la participación de sofisticados mecanismos metacognitivos, pues los estudiantes expresan sus intereses, asumen retos y toman decisiones; además, el trabajo por proyectos promueve la colaboración entre iguales, y con el docente y otros expertos, y puede estimular la «problematización» y el pensamiento crítico. Este tipo de trabajo incita a profundizar en los conocimientos de diversas disciplinas e integrarlos, da un significado más intenso al estudio de las asignaturas escolares, y contribuye a una adquisición más firme y potente de las nociones (Brown, 1994; Blumenfeld y otros, 1997).

Sin embargo, la sistematización y las formas de implementación de tan poderosa propuesta no resultan todavía claras, a pesar de los esfuerzos realizados a partir, al menos, de las primeras décadas del siglo XX, que han tenido destacados protagonistas, como Freinet, Dewey y Kilpatrick. Muchas experiencias positivas son poco conocidas, y, por otra parte, algunas soluciones del pasado requieren una actualización, mientras otras nos llevan por caminos poco fructíferos debido a sus características enrevesadas y/o su formalismo. Una vez que se han desarrollado valiosas estrategias, éstas han de extenderse y adaptarse a otras escuelas y a otros estudiantes a lo largo y ancho del mundo, enriqueciéndose en el proceso. Sin olvidar que hace falta también mejorar otras realidades escolares, en particular de la escuela pública de muchos países «en vías de desarrollo», ya que, la situación en que

se encuentran las infraestructuras, el mobiliario, las bibliotecas de aula y plantel, los equipos y los instrumentos, el uso de nuevas tecnologías y la propia carrera docente, entre otras, obstaculiza el trabajo pedagógico de calidad.

Es relevante acotar que, allí donde la enseñanza por proyectos logra establecerse de modo satisfactorio, se abren interesantes oportunidades para el estudio en profundidad del aprendizaje humano, no en contextos artificiales y de corto alcance, ni en rígidas y limitadas aulas tradicionales, sino en ambientes auténticos y propicios.

En la presente investigación, tratamos de incrementar el conocimiento «en-la-acción» de las características y posibilidades de esta estrategia pedagógica a partir del seguimiento crítico del trabajo de una profesora que desarrolla un proyecto de aula con sus estudiantes.

PROPÓSITOS Y METODOLOGÍA

Nuestro trabajo es un estudio de caso, en la línea de lo que Stenhouse (1991) denomina «estudio educativo de casos»: investigaciones cuyo propósito es mejorar la práctica educativa y, por lo tanto, la condición de los niños y la profesionalidad de los profesores. Son estudios que se orientan hacia el desarrollo de la teoría y/o el refinamiento de la prudencia (entendida «aristotelianamente»), mediante *la documentación sistemática y reflexiva de la experiencia.*

En esta investigación, nos interesa documentar el trabajo por proyectos desarrollado por una educadora y reflexionar críticamente sobre él. Pretendemos apoyarnos en el mismo para ampliar y sistematizar consideraciones teóricas y orientaciones prácticas que faciliten la implementación más generalizada de esta importante estrategia. Coincidimos con Crawford (2000) en que hay escasez de investigaciones acerca de cómo diseñar ambientes de enseñanza que promuevan la indagación estudiantil y el aprendizaje que ésta puede traer consigo: «los detalles de los eventos diarios en el mundo real del aula se dejan a la imaginación y, a menudo, a la frustración del docente que lucha por aplicar estrategias basadas en la indagación» (p. 917).

Este caso, junto a otros dos no presentados aquí, fue escogido tras consultar con doce expertos educacionales, visitar once escuelas, participar en dos seminarios donde se presentaban experiencias de aula y revisar tres publicaciones pedagógicas españolas (dos regionales y una nacional).

Observamos a la educadora desde el comienzo del proyecto de aula hasta el final de éste. Llevamos un cuaderno de campo, recogimos trabajos estudiantiles y los materiales didácticos repartidos por ella, grabamos en vídeo dos clases y en audio otra más, tomamos fotografías y esbozamos el plano del aula. También, entrevistamos de manera semi-estructurada a la educadora –tanto al principio, como al final de la experiencia–, y a tres parejas de alumnos –al final de ésta–. Esta maestra accedió gentilmente a llevar un diario semanal de su experiencia, utilizando un formato que le suministramos. Mantuvimos también una conversación con el director de la escuela para obtener información general sobre el centro.

Luego de transcribir y codificar toda la información, la organizamos e interpretamos gracias a categorías amplias, entrelazadas en la presentación narrativa de la experiencia de acuerdo con diferentes fases. De esta forma, consideramos el proceso estudiado como un todo orgánico, conservamos su unidad y su flujo, y evitamos una fragmentación distorsionante.

La educadora leyó el informe de investigación y realizó observaciones puntuales sobre el mismo, que fueron tomadas en cuenta. En esa oportunidad, ella

expresó: *La verdad es que me ha gustado leer el escrito, realmente he sentido mi trabajo, el de la escuela y los niños y niñas reflejado en él.*

Tratamos de asegurar la credibilidad de la investigación siguiendo estas pautas (Guba, 1983): trabajo prolongado en el mismo lugar, observación persistente, triangulación (de fuentes, métodos y perspectivas teóricas), recopilación y uso de material referencial, verificación de los participantes, y corroboración estructural.

Las clases se llevaron a cabo en catalán, por lo que para este artículo hemos traducido las citas presentadas.

EL CASO

La profesora, a quien llamaremos Laura Castell, enseña sexto grado en una escuela pública de la ciudad de Barcelona (España). El proyecto observado fue «Relieve de la Península Ibérica», e incluyó cuestiones relacionadas con la geografía, la ecología y la geología. Su desarrollo ocupó ocho semanas, es decir, 22 períodos de clase de 90 minutos cada uno.

Cuando fue realizada la observación (1999), la profesora, Laura, tenía 20 años de experiencia. Había pemanecido siempre en la misma escuela y había estado trabajando por proyectos durante los últimos 14 años. La escuela era pequeña, los profesores trabajaban como un equipo y, a partir de Educación Inicial, seguían todos este enfoque.

Había 24 estudiantes en la clase, 7 niñas y 17 niños, cuyas edades oscilaban entre los 11 y los 12 años. Pertenecían, en general, a familias de clase media, a excepción de un niño muy pobre y de otro que vivía en una residencia infantil. Pocos padres tenían educación superior.

RESULTADOS

Las limitaciones de espacio en un artículo de este tipo nos llevan a presentar resultados de manera bastante sintética, siguiendo las categorías ya señaladas.

CUADRO I

Documentos de base utilizados en la investigación

- 27 registros en cuaderno de campo y notas adicionales,
- 31 materiales repartidos por la docente,
- 72 trabajos de los alumnos,
- 1 guía estructurada de datos básicos,
- 2 planos del aula (hubo cambios),
- 1 transcripción de entrevista inicial a la docente,
- 1 transcripción de entrevista final a la docente,
- 3 notas de conversaciones informales con la docente,
- 3 transcripciones de entrevistas a alumnos,
- 6 diarios de la docente, y
- 1 comentario escrito de la docente analizando su caso;

Las transcripciones de las grabaciones en audio y vídeo aparecen junto a los registros en Cuaderno de Campo.

CUADRO II

Categorías utilizadas en la interpretación

CATEGORÍA	CARACTERIZACIÓN
La escuela	Información de contexto para la investigación: tipo de escuela, ubicación, planta física, dotación general, ambientes de apoyo (biblioteca, laboratorio...), compromiso de los directivos y docentes con la innovación, actividades, publicaciones, congresos...
El aula	Información de contexto para la investigación: características físicas y recursos.
El docente	Información de contexto para la investigación: formación, años de servicio, publicaciones, y participación en cursos y jornadas.
Los alumnos	Información de contexto para la investigación: número, sexo, edad y algunos datos socioeconómicos.
Cómo concibe el docente los proyectos	Caracterización explícita que hace el educador del trabajo por proyectos, sus rasgos y propósitos, sin contar con preguntas-guía que canalicen su respuesta.
Origen de los proyectos	De dónde surgen los temas de los proyectos en general y del proyecto observado en particular.
Grandes objetivos del proyecto observado	Señalamiento explícito del educador acerca de los propósitos del proyecto observado.
Actividades iniciales	• Cómo se organiza el comienzo del proyecto, y qué actividades se han realizado para estructurar y organizar el trabajo. • Cuál ha sido la participación de los niños y la participación del docente. • Uso de recursos y/o estrategias particulares. • Logros y obstáculos.
Actividades de desarrollo	• Cómo el proyecto se despliega en diversas actividades sustantivas de estudio. • Tipo de actividades según número de integrantes, duración y exigencias. • Presencia de actividades de investigación documental. • Presencia de actividades de investigación empírica. • Participación de los niños. • Participación del docente. • Interacción entre los niños, y entre los niños y la docente. • Logros y obstáculos durante el proceso. • Tareas complementarias.

CUADRO II (continuación)

Categorías utilizadas en la interpretación

CATEGORÍA	CARACTERIZACIÓN
Actividades de cierre	• Cómo culmina el proyecto: si hay actividades especiales que marcan su fin. • Participación de los niños. • Participación del docente. • Acciones comunicativas más allá del aula de clase. • Productos.
Otras actividades en la clase	La clase más allá de los proyectos: qué otro tipo de actividades surgen y se desarrollan en ella: • Naturaleza. • Rasgos positivos. • Posibles problemas y limitaciones. • Vinculación entre estas actividades y el trabajo por proyectos.
Evaluación	• Tipos. • Mecanismos. • Papel del docente. • Papel de los estudiantes.
Recursos	Toda la dotación utilizada: • Origen: casa, escuela, docente, comunidad... • Tipo: instrumentos, equipos, impresos, audiovisuales, modelos, material de internet, CD-ROM, material de trabajo (papel, cartulina, pinturas, lápices de colores, etc.)... • Recursos ausentes.
La organización del trabajo	• Mecanismos de gobierno del aula. • Procedimientos e instrumentos para ordenar la marcha del proyecto.
El comportamiento de los estudiantes	• Conducta general en clase, y durante visitas y otras salidas. • Acciones del docente ante problemas de conducta. • Acciones de los niños ante problemas de conducta. • Casos particulares.
Valoración del proyecto	• El punto de vista del docente. • El punto de vista de los estudiantes. • Aspectos positivos. • Dificultades. • Limitaciones. • Lo que cambiarían y lo que mantendrían. • Recomendaciones generales para el trabajo por proyectos.

La escuela

Desde su fundación, la escuela ha estado comprometida con la innovación. El centro fue originalmente una escuela cooperativa, laica y democrática, incorporada a la red pública con la restauración de la democracia en el país. Tanto el personal directivo, como el personal docente trabaja en equipo, y sigue la estrategia de proyectos de aula. Sin embargo, la profesora Castell indicó que, en esos momentos, necesitaban reflexionar sobre el rumbo a seguir, pues los proyectos –tal como los estaban aplicando– eran *una vaca muy exprimida.*

Aunque el educador puede ensayar nuevos caminos sin que lo acompañe el compromiso general de su centro, no hay duda de que este concierto dentro del equipo de la escuela sobre algunas orientaciones básicas resulta sumamente propicio para la transformación de la rutina escolar preponderante. Se crean así una atmósfera de apoyo y colaboración, unos espacios y tiempos de diálogo e intercambio, y unas posibilidades de consulta y ayuda que permiten mejorar la acción pedagógica de un modo más sistemático y profundo.

El aula

Su tamaño era algo limitado, a causa de los recursos allí almacenados. El mobiliario consistía en mesitas y sillas.

La docente

La docente tenía una amplia experiencia en innovación didáctica, incluido el trabajo por proyectos. Ha sido ponente en diversos seminarios y talleres didácticos, y cuenta con varias publicaciones en su haber.

Los estudiantes

La mayoría están en esta escuela desde su Educación Inicial, por lo que han adquirido amplia experiencia en el trabajo por proyectos. Saben auto-regularse, tienen disciplina de trabajo y están habituados a compartir ideas y colaborar. El saber hacer que va siendo alcanzado por los niños y niñas en una escuela de este tipo permite profundizar en el trabajo didáctico conforme avanzan de grado.

Cómo concibe la educadora los proyectos

Según la profesora, en su escuela, los proyectos se conciben como «una manera de generar conocimiento a través de la información». Y añade:

> Se busca conseguir, por parte del alumno, una necesidad de... de tener información, una necesidad de saber buscar esta información, y de saber luego tratar la información. O sea, más que nada, lo que hay detrás es un trabajo de tratamiento de la información. Y darles recursos, darles estrategias, para ser un poco, eeeh, saber... aprender por ellos mismos. Es decir, en el momento en que necesiten buscar una información, que necesiten aprender una cosa que no sepan, saber dónde localizar la información y qué hacer con ella.

Es común entre muchos educadores interesados en la innovación esta concepción de los proyectos de aula como una actividad de consulta documental, elaboración y síntesis. Creemos que los proyectos pueden y deben ir más allá, como ya se ha comprobado en múltiples experiencias llevadas a cabo en diversos países, y entrelazar la teoría y la práctica, y vincular la consulta documental y la investigación empírica, ya sea descriptiva, experimental, tecnológica o de investigación-acción social. En el caso en estudio, destacamos como puntos positivos la claridad de la visión del trabajo por proyectos de la profesora Laura, y su capacidad de explicar y justificar su enfoque pedagógico.

Origen de los proyectos

En esta escuela, los tópicos de los proyectos son usualmente escogidos por los niños y las niñas a lo largo de varias sesiones de discusión, durante las cuales debaten diferentes propuestas.

Alba, una estudiante, dice: *El tema lo escogen los niños, no los profesores.* Y, en otra entrevista, tuvo lugar el siguiente diálogo:

> Aurora Lacueva (AL) (Conversando con dos estudiantes acerca de cómo se decide lo que se va a estudiar en un proyecto): ¿Cómo hacen para.../
>
> Valerio: –/(Interrumpiendo) Votaciones.
>
> Elisenda: –Y también has de decir por qué quieres aquel tema. O sea, no decir: «Este tema porque..., no sé...»
>
> AL: –Porque sí.
>
> Elisenda: –(Continuando) «...porque me gusta mucho». Has de decir por qué te gusta mucho y cómo quisieras trabajarlo.

Sin embargo, en quinto y sexto grado, el docente también plantea para su consideración la necesidad de incluir el estudio de tópicos presentes en el programa oficial. Precisamente, el tópico del proyecto observado se seleccionó porque los alumnos estuvieron de acuerdo en que el currículo oficial lo exigía y no lo habían estudiado antes.

> Laura pregunta a la clase: ¿Por qué tomamos la decisión de estudiar este proyecto?
>
> Un alumno, Braulio, responde: Porque siempre habíamos trabajado sobre animales, dijimos que era necesario otra cosa, había que ampliar los temas.

En realidad, el señalamiento de Braulio resultaba una exageración: era cierto que muchos de los proyectos que realizaron de primer a tercer grado giraron alrededor de los animales, pero posteriormente realizaron proyectos sobre tópicos como los medios de transporte, las culturas del mundo, la pubertad y los planetas, entre otros.

Esta escuela realmente logra que los niños y las niñas sean y se reconozcan como los principales partícipes a la hora de determinar los proyectos a realizar. Un proceso que, como es comprensible, resulta más fácil y abierto en los primeros grados, y se dificulta al avanzar la escolaridad, ya que crece la tensión entre dos necesidades, la de asegurar el tratamiento de ciertos contenidos culturales básicos y la de que los niños se apropien de su proceso de formación escolar y no lo vivan como una imposición. En este centro, se han decantado por ofrecer a los niños una lista de temas que ellos deben tener en cuenta al votar, ya que forman parte del currículo obligatorio. Es decir, los estudiantes escogen, pero a partir de una lista previa que, aunque no se impone, sí sirve para orientarles. Por otra parte, el hecho de que el proyecto deba ser de toda la clase restringe aún más las opciones individuales. Pero es que aquí entra en juego otra faceta de la acción escolar, cual es la necesidad de evitar la excesiva dispersión en el trabajo de los niños, tanto para que el docente pueda guiarles y ayudarles de forma viable, como para que sea posible una labor compartida entre los alumnos.

Es importante reconocer que en la escuela de la profesora Laura las opciones se enriquecen por la existencia de *otra* actividad de investigación, individual y libremente escogida: el mini-proyecto. Creemos que esta actividad proporcina a los estudiantes una oportunidad importante de adquirir una mejor formación para la indagación. En el caso del trabajo común, sin embargo, en vez de la alternativa de que todos trabajen en un proyecto común, como en este curso, nos parece más fructífero que cada equipo desarrolle un proyecto diferente *dentro de un gran tema común.*

Grandes objetivos del proyecto observado

La profesora Laura Castell destaca un bloque de objetivos relacionado con los

contenidos «más conceptuales»: ciertas definiciones básicas (relieve, paisaje), nociones sobre elementos de un paisaje, y el conocimiento de paisajes de la Península Ibérica, entre otros. Otro bloque vinculado con procedimientos: utilización de gráficos, esquemas y mapas conceptuales, y refuerzo de las técnicas de elaboración de resúmenes... Y, finalmente, un bloque que tiene que ver con las actitudes: respeto a los diferentes paisajes, conciencia de cómo el comportamiento humano modifica el paisaje y de la importancia de evitar las modificaciones peligrosas desde el punto de vista ecológico.

Destacamos que la profesora trabaja con claridad de miras: los proyectos como estrategia de enseñanza general, y cada proyecto en particular, se desarrollan a conciencia, y los propósitos de la labor están bien pensados. Los propios estudiantes también conocen antes de empezar qué es lo que van a hacer y por qué, y, de hecho, han participado en su determinación, gracias al proceso de planificación seguido.

Actividades iniciales (3 períodos de clase)

Estas actividades incluyeron la determinación del punto de partida («Lo que sabemos del tema») y la planificación realizada por los estudiantes. Estos generaron una lista de tópicos a investigar y otra lista de posibles fuentes de información. La experiencia obtenida desde los grados iniciales hace que estos niños y niñas sepan elaborar un plan de trabajo y conozcan fuentes de información a las que pueden acceder.

El índice del proyecto, como ellos lo llaman, resultó de la discusión colectiva:

- El relieve:
  - Diferentes accidentes geográficos (montañas, valles...).
  - Aguas superficiales (ríos, lagos...).
  - Aproximación a la comarca de la Cerdanya[1].
  - Situación de grandes unidades de relieve.
- Diferentes paisajes:
  - Elementos que determinan el paisaje (flora y fauna).
  - Factores que determinan el paisaje (clima).
  - Ecosistemas de la Península Ibérica (situación).

Este índice final elaborado en grupo era mucho mejor que las primeras respuestas individuales que ofrecieron los niños. Por ejemplo, en respuesta a la pregunta: *¿Qué crees que trabajaremos en este proyecto?* Alfred M. escribió: *En este tema podemos aprender diferentes montañas, su altura, los diferentes ríos, sus profundidades, por dónde pasan, cuántos kilómetros tienen de largo, qué afluentes tienen. Los diferentes lagos y pantanos, etc.*

Consideramos que estas actividades iniciales resultaron un buen comienzo para el trabajo. La clarificación de conocimientos previos fue abierta, careció de propósitos sancionadores y, además, estuvo marcada por el dinamismo y la expectativa de desarrollo. Esto podía apreciarse incluso en nombre que la profesora daba a la actividad: «determinación del punto de partida». En el momento de la planificación, los niños y las niñas tuvieron oportunidad de reflexionar individualmente y de llegar luego a una elaboración más acabada y útil gracias a la discusión colectiva. Todo el proceso fue muy participativo y fluido.

---

(1) El particular interés en la Cerdanya obedecía a que esta región iba a ser el destino de sus colonias vacacionales al final del año escolar.

CUADRO III

Distribución de las sesiones de trabajo

TIPO DE ACTIVIDAD		NÚMERO DE SESIONES	
Iniciación (ideas previas, elaboración del índice)		3	
Centrales	Estructuradas	7	16,5
	Mini-investigaciones (individuales o en equipo)	7	
	Visitas	1	
	Otras (recuentos, actividades exploratorias)	11,5	
Cierre (examen/organización álbum del proyecto)		2,5	
TOTAL		22	

Actividades centrales (16,5 períodos de clase)

En esta etapa del proceso, la profesora Laura mezcló actividades estructuradas con investigaciones cortas y visitas. Ella sintió la necesidad de proveer algunas fichas de trabajo para asegurarse de que los estudiantes continuaban trabajando el tópico sin perder el rumbo. Se trataba de ejercicios como colorear mapas, poner nombres a accidentes geográficos en un mapa, completar frases en un texto con apoyo de una información escrita ofrecida por la educadora, hacer crucigramas de topónimos, responder preguntas de verdadero-falso, ordenar en un cuadro textos sueltos suministrados... En total, 7 períodos de clase fueron ocupados en labores de este tipo.

La investigación principal, basada en la consulta documental, se refirió a conocer uno de los ríos que cruzan la ciudad de Barcelona, el Llobregat. Cada equipo elaboró un índice general de este tópico, y –posteriormente– escogió un punto de este índice y realizó una investigación sobre él: fauna y flora, contaminación, y obras humanas a lo largo del río, eran algunos de ellos. Los equipos escribieron sus informes y los presentaron oralmente al resto de la clase. Esta actividad consumió 5 períodos de clase, dos semanas y media.

No resultó fácil para los equipos localizar la información requerida. La escuela dispone de muchos y muy variados libros, y los niños trajeron más de sus casas, pero los datos y nociones que estaban buscando podían encontrarse dispersos en la bibliografía o estar enterrados entre muchos otros en un gran atlas. Sin embargo, los estudiantes sobrepasaron estas dificultades y fueron capaces de escribir sus informes y de enriquecerlos con ilustraciones (fundamentalmente fotocopias). La longitud de estos informes oscilaba entre dos y diecinueve páginas, que presentaron escritas a mano en cuatro casos y a ordenador en otros dos. (Uno de los informes no pudo recabarse para este estudio).

Una muestra de la página de un informe:

> DELTA
>
> Como la mayoría de los ríos que desembocan en el mar, el Llobregat también tiene un delta.

El delta del Llobregat no es muy grande.

En el delta viven muchos animales, acuáticos como terrestres, pero no pueden vivir tranquilos a causa de la contaminación.

El delta tiene una forma muy cerrada, muy parecida a una D.

Es uno de los deltas más grandes de toda Cataluña, aparte del delta del Ebro.

Después de cada presentación oral, la profesora planteaba al equipo tres preguntas:

- ¿De dónde habéis sacado la información?
- ¿Cómo os habéis organizado?
- ¿Cómo os habéis repartido el trabajo?

Así contestó Alba P. a las dos últimas cuestiones:

Pues... nos ha costado un poco. Cada uno traía algo... Por ejemplo, Joel y yo, por ejemplo, hacíamos un punto y Georgina lo pasaba en limpio. O también Joel y Georgina hacían otro punto, lo miraban del libro y lo resumían, y después yo o Valerio lo pasábamos en limpio... y así...

También otros niños planteaban preguntas a los compañeros que exponían el tema en cada caso, la mayoría acerca de datos específicos:

¿Cuál es la longitud del río, que no oí bien?

¿Podéis repetir los nombres de algunos animales del río?...

Después de las presentaciones orales de las investigaciones, se dedicó un período de clase a la valoración del trabajo realizado. Podemos coincidir con el juicio de una niña, que consideraba que habría sido mejor que cada equipo escogiera un río diferente para su investigación, en vez de trabajar todos sobre aspectos de un mismo río. De hecho, la profesora expresó esta misma idea en la anotación de la semana de su diario de campo.

Otra investigación, esta vez individual, pero también centrada en la consulta documental, fue la realizada acerca de un Parque Nacional: cada estudiante escogió un parque y realizó una presentación tipo póster acerca del mismo. La asignación se discutió durante parte de un período y la presentación se fijó para una semana después. La información requerida era: ubicación, algunas características principales, un ejemplo de una cadena alimenticia del parque y una imagen. Muchos pósteres exhibieron buenas fotografías, dibujos y mapas, una breve descripción del parque escogido y datos acerca de sus animales y plantas. Algunas cadenas alimenticias presentadas eran genéricas (plantas-herbívoros-carnívoros). Muy pocas mencionaron a los descomponedores, y algunas de éstas los confundieron con carroñeros como el buitre. En algunos pósteres subyacía la idea de que las plantas «comen suelo». Hubiera sido importante discutir estas concepciones. Aunque, en algunos casos, los textos de estos trabajos parecían directamente copiados de libros y folletos, en otros revelaban el esfuerzo realizado por los estudiantes para interpretar lo leído y expresarlo en palabras propias. Otras fuentes de información utilizadas fueron revistas, enciclopedias, vídeos, discos compactos tipo ROM, internet, familiares que conocían el parque, y el conocimiento personal directo.

Durante esta etapa, la clase también realizó una visita a una exhibición sobre los Pirineos realizada en un museo de la ciudad. Ésta era de corte multidisciplinario e incluía informaciones geológicas, geográficas, ecológicas, históricas y culturales.

Actividades finales (2,5 períodos de clase)

El trabajo culminó con un examen, el armado de un álbum personal con todo lo

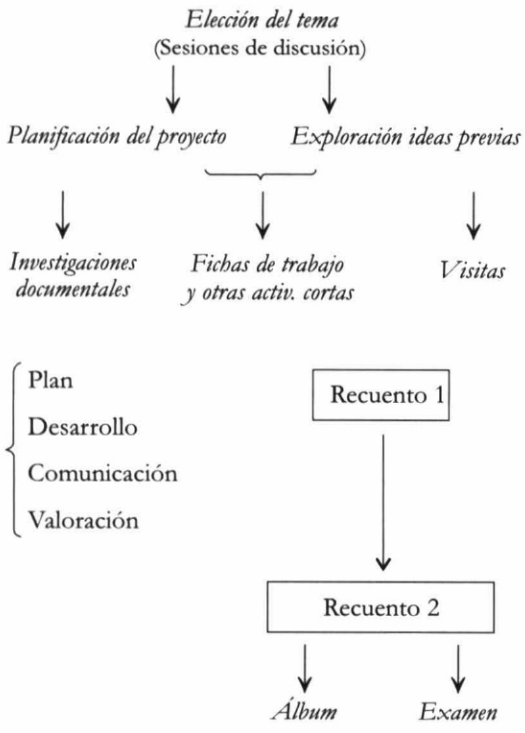
producido durante el proyecto (fichas, investigaciones, ilustraciones, cuadernillo de la visita al museo...), y la explicación oral a los compañeros del póster ya mencionado.

Resulta interesante la elaboración del álbum. Los niños y las niñas ya están acostumbrados a esta actividad, que les permite recapitular y, de alguna manera, reflexionar sobre lo realizado, profundizando en sus capacidades metacognitivas. Asimismo, indica que se valora su trabajo, ya que éste merece ser compilado y conservado, y, después de la revisión por parte de la educadora, es expuesto para que los compañeros, los padres y los directivos puedan observarlo junto a otros productos de lo hecho durante el año escolar.

El examen fue de preguntas cerradas, «más bien conceptual», como nos dijo la profesora Laura. Según explicó, los procedimientos ya se habían evaluado en pruebas al final de otros proyectos. Estimamos que en una enseñanza por proyectos los exámenes pueden muy bien desaparecer. Es más, conviene que desaparezcan para centrar la evaluación en el seguimiento de los procesos cumplidos y los productos desarrollados durante las investigaciones infantiles de manera más auténtica y significativa.

CUADRO IV

Esquema del trabajo realizado



Organización del trabajo

La organización del trabajo en esta escuela es de corte democrático: los niños y las niñas se involucran en el gobierno del aula y del centro. Así, discuten en asamblea los problemas y toman decisiones –incluso establecen sanciones para sus propias faltas–; también evalúan diversos aspectos del funcionamiento escolar, utilizan diferentes canales que el centro educativo les ofrece para la participación, y su opinión es solicitada y tenida en cuenta de manera sistemática. Todo ello es muy importante y formativo en sí mismo, pero, además, debemos considerar que los proyectos de aula no pueden prosperar en un ambiente autoritario. ¿Cómo pedir en serio a los estudiantes que participen y se involucren como investigadores si viven una vida escolar regimentada verticalmente y centrada en la obediencia sin más?

Resulta especialmente digna de mención la responsabilidad que los niños y las niñas de esta clase asumen sobre su propia labor y su comportamiento. Por ejemplo, el trabajo de aula (incluso la exposición de un estudiante) no se interrumpe ni siquiera cuando la profesora ha de abandonar la sala: un rasgo muy rara vez visto en aulas «normales», donde la mayoría de los niños se desentiende de su propio proceso de aprendizaje y lo cumple sólo bajo coacción.

Recursos

La escuela tiene una buena colección de enciclopedias y libros diversos, tanto de texto, como monotemáticos, y de literatura infantil y juvenil. La mayoría de los alumnos tiene acceso a internet en su hogar, y también en el centro. Asimismo, los alumnos obtuvieron información para el proyecto en sus hogares gracias a enciclopedias en CD-Rom, revistas, fascículos coleccionables de prensa y folletos institucionales varios. La escuela ofreció mapas pequeños fueron utilizados para trabajar de manera individual. Sorprendentemente, dado el tópico, no se utilizaron vídeos. Los recursos disponibles eran adecuados para una indagación de índole puramente documental.

Evaluación

Además de la evaluación cualitativa desarrollada por la profesora, hubo auto-evaluación y co-evaluación, en ocasiones oral y en otras escrita. Los niños y las niñas habían aprendido a ser evaluadores cuidadosos y justos: usualmente, razonaban sus juicios y, junto a las debilidades, mencionaban también aspectos positivos de los trabajos evaluados o auto-evaluados. También hacían sugerencias para mejorar lo menos satisfactorio. Es frecuente que muchos estudiantes, enfrentados por primera vez a la responsabilidad de evaluar a sus compañeros, enfaticen de forma poco constructiva los rasgos negativos. En este grupo no vimos este tipo de conducta.

Así es como Francesc evaluó su propio trabajo en su mini-proyecto sobre aviones (ver sección «Mini-proyectos»):

> Me ha quedado bastante bien, pero las fotografías (sic) no son muy buenas, son dibujos y no he podido encontrar más.
>
> Me ha ayudado mi padre a hacer el mini-proyecto, yo le daría un 7 o un 7,5. Espero que te guste.

Y un compañero le dice:

> La presentación está bien. Hay alguna falta. Los resúmenes son muy cortos y en alguno falta información. El índice está bien.

Por su parte, la profesora añade:

> Te felicito por la presentación exterior e interior del P T (P T es «Proyecto de Trabajo»).
>
> Creo que el contenido habría podido ser mejor. Cada uno de los resúmenes son muy sencillos y a veces descuidas alguna información importante (por ejemplo, en

los inicios, lo que explicas de Ícaro es una leyenda).

Hay muchas faltas y alguna palabra equivocada (por ejemplo: «coreografía». La palabra mencionada debía haber sido «cronología»).

Mini-proyectos

Al mismo tiempo que se desarrollaba el proyecto de la clase, cada estudiante del curso propuso y desarrolló un tópico para un mini-proyecto individual. Encontramos que esta iniciativa presentó rasgos muy interesantes, a menudo más interesantes que los del proyecto de grupo: permitió abordar intereses más sentidos, y varios estudiantes realizaron informes complejos que combinaban la investigación empírica y la consulta documental. Por ejemplo, Màrius estudió a las anátidas, porque él visita con frecuencia una región de humedales cercana y disfruta observando a los patos y gansos que allí habitan. Su trabajo abarcó 31 páginas, con ilustraciones. Elisenda investigó su propia ciudad, Barcelona: se montó en el «bus turístico», tomó fotografías de diversos lugares importantes, visitó el Museo de Historia de la Ciudad, solicitó información en varias oficinas públicas, recopiló folletos, mapas, postales, sellos de correos, tickets del «metro»... y organizó un informe muy bueno, de 90 páginas de extensión; su madre, su hermano e incluso su abuelo le ayudaron en su empeño.

Otras actividades

En esta clase, los proyectos están rodeados y respaldados por otras actividades fructíferas: las visitas a museos, teatros y ambientes naturales, las conferencias de los estudiantes a compañeros de otros grados, una Feria del Libro anual (que se celebra al mismo tiempo que la gran feria de la ciudad, el día de Sant Jordi), la elaboración de autobiografías por parte de los niños, los comentarios a la clase de los libros leídos por cada uno...

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Desde la perspectiva de la educadora

De acuerdo con la profesora Laura, lo que funcionó en el proyecto fue la distribución del tiempo y la organización. Además, aunque el tópico no resultaba fácil de trabajar por proyectos, porque la información era básicamente «conceptual» –es decir, estaba constituida por muchos nombres y definiciones–, se logró una organización que establecía un equilibrio entre la naturaleza de la información y el modo de trabajarla.

Laura pensaba que lo que no funcionó fue *dejar un poco las alas más libres a los niños,* pero explicó que actuó así debido a las limitaciones de tiempo, a la necesidad de cubrir los mínimos de sexto grado, y a que el tema no lo permitía mucho.

Desde la perspectiva de los estudiantes

Los estudiantes entrevistados estimaban que este proyecto requería aprenderse de memoria un montón de nombres (de montañas, ríos...), y esto les pareció difícil.

Al preguntarles que sugerencias o consejos podrían dar a otros niños que fueran a empezar a trabajar por proyectos, los alumnos señalaron: prepararse para trabajar mucho en grupo; comportarse bien en el equipo y no pasar el día sin hacer nada; escoger un tópico lo suficientemente grande, no una cosa pequeña; escoger un buen tópico, que sea interesante para uno; y pasar los textos a tus propias palabras de manera que puedan ser comprendidos *por un niño de tu nivel.* Gerard recomendó: *primero de todo, haz un índice y organízate, porque toma*

tiempo buscar y procesar la información, no es mirar y copiar. Màrius añadió que tienes que aprender a buscar las mejores fuentes de información, porque *lo importante no es la presentación sino el relleno, como lo llamo yo.*

Los mini-proyectos permitieron la exploración de intereses personales. *Cuesta, pero es divertido, más que copiar de un libro o leer,* dice un estudiante.

Desde la perspectiva de los investigadores

Consideramos que este proyecto de aula, «Relieve de la Península Ibérica», hubiera resultado más abierto y fructífero si los estudiantes, con la orientación de la profesora Laura, hubieran dividido el tópico en varios sub-temas, de suficiente interés para la indagación en equipo y la ulterior discusión general. Por ejemplo: «Gente y paisajes de... la meseta castellana, las rías gallegas, la Costa Brava...». En este contexto, las fichas de trabajo estructuradas y focalizadas podrían haber sido una útil ayuda complementaria y no una parte tan central del trabajo.

Por otro lado, la profesora de este curso piensa que los proyectos difícilmente pueden incluir investigación empírica, porque en general los tópicos que interesan a los niños y las niñas, están relacionados con asuntos «lejanos». Pero los proyectos pueden y deben combinar la consulta documental con la indagación directa. En este caso, por ejemplo, un trabajo de campo en una localidad cercana podría haber resultado muy esclarecedor, haber ofrecido experiencias de primera mano a los estudiantes y heberles preparado para los procesos de la verdadera investigación, tanto geográfica, como geológica y ecológica, de acuerdo con su nivel de niños. Asimismo, el uso de vídeos sobre ambientes y paisajes diversos podría haber contribuido a enriquecer las fuentes impresas y haber ofrecido datos para el análisis.

Entre los rasgos positivos importantes del proyecto observado, podemos destacar que los estudiantes diseñaron planes de trabajo, buscaron información en fuentes diversas, colaboraron entre sí, escribieron informes, comunicaron resultados a la clase, participaron en el gobierno del aula, y realizaron auto-evaluación y co-evaluación. Gracias a los mini-proyectos, los niños y las niñas pudieron escoger un asunto de su particular interés y desarrollar una indagación que en algunos casos alcanzó altos niveles en términos de la cantidad y variedad de información procesada, y de combinación de la consulta documental e investigación empírica de primera mano. Es interesante destacar que muchos niños de esta clase consideraban sus informes como un trabajo personal y no simplemente como una tarea que había que entregar a la profesora. Esto puede inferirse de sus auto-evaluaciones y co-evaluaciones, y de la manera de referirse a sus informes en la discusión de clase. Por ejemplo, un estudiante, Màrius, nos escuchó cuando uno de nosotros, finalizada una clase, solicitaba a la profesora una muestra de los mini-proyectos estudiantiles, y le dijo a la docente: *Laura, puedes prestarle a Aurora mi mini-proyecto, para que ella lo fotocopie para su trabajo.* El hecho de que el niño considerase la obra de su propiedad nos sorprendió y, al mismo tiempo, nos avergonzó: acostumbrados a la escuela tradicional, no habíamos tenido en cuenta que no bastaba con el permiso de la profesora, sino que para fotocopiar un trabajo debíamos solicitar también el consentimiento de su autor o autora.

La enseñanza por proyectos no es fácil: exige de los educadores estudio, reflexión y capacidad de innovación. Hay que considerar que no puede desarrollarse de modo fructífero como una mera adición a la rutina escolar tradicional. Por el contrario, requiere de una planificación de clase flexible y emergente, de una evaluación orgánica, naturalista y cualitativa, de una

organización democrática de la vida de aula y escuela, y, también, de suficientes recursos para el aprendizaje. Además, el tamaño del grupo-clase ha de ser razonable, lo que quiere decir que, probablemente, éste no debería sobrepasar los 27 ó 28 estudiantes.

No creemos recomendable tratar de trabajar exclusivamente por proyectos, pues otros tipos de actividades de aula pueden ser necesarios para proporcionar a los estudiantes una formación más amplia y sistemática. Entre estos otros tipos de actividades podemos considerar *las experiencias exploratorias,* abiertas y difusas, de iniciación; *las actividades cortas y fértiles,* más breves y más perfiladas por el docente; *los talleres,* estructurados y orientados hacia el desarrollo de habilidades manuales o intelectuales necesarias; y *el trabajo con materiales auto-correctivos,* compensatorios o de ampliación y enriquecimiento. A menudo, varias de estas otras actividades pueden relacionarse con diversos proyectos por equipo dentro de un mismo gran tópico, y constituir de ese modo una *inmersión temática* –expresión que tomamos de Manning (Manning y Long, 2000), dándole aquí nuestro propio significado.

Un medio escolar rico, el desarrollo de experiencias exploratorias (visitas, lecturas, conversaciones con expertos, conferencias de los niños sobre asuntos de su conocimiento...), los proyectos anteriores, los intercambios de nociones y vivencias... pueden proporcionar ideas para proyectos o, mejor, para inmersiones temáticas. Los niños pueden proponer, justificar y seleccionar, en un proceso organizado fomentado por el educador, los temas que han de ser abordados.

Una vez que la clase tiene un tema, el trabajo de investigación ha de evolucionar de manera abierta pero sistemática. Una secuencia como la siguiente puede resultar una orientación útil (Lacueva, 2002):

- *¿Qué sabemos del tema?* Discusión general de clase.
- *¿Qué queremos saber del tema?* Discusión por equipos, seguida de la puesta en común de las preguntas planteadas.
- Las preguntas generadas por los niños y las niñas se organizan en grupos. Cada equipo escoge un grupo de preguntas relacionadas y le añade nuevos interrogantes.
- *¿Dónde podemos buscar información?¿Qué actividades de investigación podemos desarrollar?* Estas dos preguntas guían la planificación hecha por cada equipo, con la ayuda del docente. De esta manera, se combinan la consulta documental y la investigación empírica.
- *¿Cómo podemos comunicar lo que hemos investigado?* Un verdadero investigador tiene que comunicar sus resultados: cada equipo ha de decidir cómo va a compartir con los otros (grupo-clase, otros niños de la escuela, padres, comunidad... de acuerdo al caso) los productos de su indagación. La comunicación puede tomar muchas formas: un «libro de la clase», simposios, pósteres, tiras cómicas, debates, dramatizaciones, itinerarios...

Como avanzamos en la introducción de este artículo, la investigación desarrollada en un proyecto puede ser de naturaleza «científica»: observaciones, experimentos, trabajos de campo, encuestas, entrevistas... Pero, en otras circunstancias, puede ser tecnológica: evaluación o diseño y construcción de un producto, un proceso o un sistema (recetas sanas e innovadoras, instrumentos musicales «caseros», pequeños botes que realmente naveguen, una reorganización del proceso de inscripción escolar...). Y una tercera alternativa, muy importante, es la que constituyen los proyectos de investigación-acción ciudadana, donde los niños

y las niñas abordan problemas sociales, y utilizan para su comprensión y para la acción sobre los mismos conocimientos de diversas disciplinas ciemtíficas, tecnológicas y humanísticas. En estos casos, los estudiantes debaten, clarifican valores, toman decisiones, hacen propuestas y, si es posible, incluso las llevan a la práctica. Por ejemplo, propuestas acerca del cuidado de las plantas en la escuela, el uso de recursos valiosos –como el agua o los combustibles–, el consumo de alimentos genéticamente modificados, la violencia en nuestras vidas, etc. cuyo alcance y complejidad dependerán, entre otras circunstancias, de la edad de los estudiantes.

La educación dirigida a la formación más completa y profunda de todos los estudiantes debe abrirse a la indagación estudiantil de diversos tópicos disciplinarios y transdisciplinarios, en una escuela «investigativa» y democrática que ayude a niños, niñas y jóvenes a problematizar, reflexionar, indagar, proponer y actuar con conocimiento, decisión y prudencia.

BIBLIOGRAFÍA

AIKENHEAD, G. S.: «Towards a First Nations Cross-Cultural Science and Technology Curriculum for Economic Development, Environmental Responsibility and Cultural Survival», en K. CALHOUN; R. PANWAR; S. SHRUM (eds.): *International Organization of Science and Technology Education* (IOSTE). 8th Symposium Proceedings. Volume 2, Policy. Edmonton, Canada, University of Alberta, 1997, pp. 141-147.

BENENSON, G.: «The unrealized potential of everyday technology as a context for learning», en *Journal of Research in Science Teaching,* 38, 7 (2001), pp. 730-745.

BLUMENFELD, P. C.; MARX, R. W.; PATRICK, H.; KRAJCIK, J. y SOLOWAY, E.: «Chapter 4: Teaching for Understanding», en B. J. BIDDLE; T. L. GOOD; I. F. GOODSON (eds.): *International Handbook of Teachers and Teaching.* Dordrecht, Boston, Londres, Kluwer, 1997, pp. 819-878.

BROWN, A. L.: «The advancement of learning», en *Educational Researcher,* November (1994), pp. 4-12.

CAJAS, F.: «The Science/Technology Interaction: Implications for Science Literacy», en *Journal of Research in Science Teaching,* 7, 38 (2001), pp. 715-729.

CRAWFORD, B. A.: «Embracing the essence of inquiry: new roles for science teachers», en *Journal of Research in Science Teaching,* 9, 37 (2000), pp. 916-937.

EGGLESTON, J.: *Teaching Design and Technology.* Developing Science and Technology Education Series. Buckingham, Filadelfia, Open University Press, 1992.

FUSCO, D.; BARTON, A. C.: «Representing student achievements in science», en *Journal of Research in Science Teaching,* 3, 38 (2001), pp. 337-354.

GUBA, E. G.: «Criterios de credibilidad en la investigación naturalista», en GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I.: *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid, Akal, 1983, pp. 148-165.

HARLEN, W.: *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias.* 2ª edición actualizada. Madrid, MEC/Morata, 1998. *(Teaching and learning primary science.* Paul Chapman Publishing Ltd. 1985. 2.ª edición, 1993).

HURD, P. de H.: «Biology for life and living: perspectives for the 1980s», en F. M. HICKMAN; J. B. KAHLE (eds.): *New Directions in Biology Teaching.* Reston, Virginia, National Association of Biology Teachers, 1982, pp. 1-9.

LACUEVA, A.: *Ciencia y Tecnología en la Escuela.* Col. Proa. Caracas, Madrid, Laboratorio Educativo/Popular, 2000.

— *De la escuela-fábrica a la escuela-casa de cultura.* Documento en línea. Página Web de la Red Iberoamericana de Investigación en Eficacia y Mejora de la Escuela (RIEME), 2002. Disponible en: http://www.mec.es/cide/rieme/documentos/varios/lacueva02.pdf

MANNING, M.; MANNING, G. y LONG, R.: *Inmersión temática. El currículo basado en*

la indagación para los primeros años y años intermedios de la escuela elemental. Barcelona, Gedisa, 2000. *(Theme Immersion: Inquiry-Based Curriculum in Elementary and Middle Schools.* Portsmouth, NH, Heinemann, 1994).

ROTH, W. M.: *Authentic School Science. Knowing and Learning in Open-Inquiry Science Laboratories.* Science and Technology Education Library, volumen 1. Dordrecht, Boston, Londres, Kluwer, 1995.

STENHOUSE, L.: «Métodos de estudio de casos», en T. HUSÉN; T. N. POSTLETHWAITE (eds.): *Enciclopedia Internacional de la Educación.* Volumen 7. Madrid, MEC/Vicens Vives, 1991, pp. 3911-3916. *(International Encyclopedia of Education. Research and Studies.* Oxford, Pergamon, 1987).

UNA EXPERIENCIA «INSTRUCCIONAL» EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

CONCEPCIÓN MEDRANO SAMANIEGO (*)

RESUMEN. En este trabajo, se ha tratado de comprobar si el comportamiento intencional del profesor en el uso de estrategias «instruccionales» que favorezcan la comprensión y la generalización de lo aprendido a otros contextos posibilita el aprendizaje significativo de los alumnos. La muestra la han compuesto 68 alumnos de enseñanza universitaria, a los cuales, en una primera fase, se les aplicó la taxonomía SOLO *(Structure of the Observed Learning Outcome)* con el fin de indagar en su aprendizaje antes de la instrucción. Posteriormente, se presentan las estrategias instruccionales utilizadas para promover el aprendizaje significativo a lo largo de 14 semanas y, finalmente, se vuelve a aplicar la misma taxonomía que en la primera fase. Se comprueba que un gran porcentaje de alumnos ha avanzado desde los niveles «preestructural» y «uniestructural» hasta los niveles relacional y abstracto. Se concluye que una enseñanza que favorezca la supervisión reflexiva de la utilización que los estudiantes realizan de sus conocimientos procedimentales favorece un aprendizaje con sentido y significado.

ABSTRACT. In this study it was probed whether the intentional behaviour of the professor in using teaching strategies which favor the understanding and the generalization of what is learned to other contexts facilitates the significant learning of the students. 68 higher educaction students formed the sample to whom in a first stage the SOLO (*Structure of the Observed Learning Outcome*) was applied, with the purpose of inquiring into their ways of learning before instruction. Later the teaching strategies used to promote significant learning were presented during a period of 14 weeks; and finally the same taxonomy of the first stage was applied, checking the percentage of students who advanced from the prestructural and uniestructural levels to the relational and abstract levels. It is concluded that a teaching which favors the reflective supervision of the utilization wich students make of their procedural knowledge favors a learning with sense and meaning.

(*) Universidad del País Vasco.

Fecha de entrada: 14-08-2002 Fecha de aceptación: 10-01-2003

INTRODUCCIÓN

Para poder comprender lo que ocurre en las aulas universitarias, es decir, qué y cómo aprenden nuestros estudiantes, no basta con evaluar y analizar su aprendizaje, sino que es necesario considerar la comunidad de práctica donde los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen lugar. El concepto de comunidad de práctica (Rodrigo, 1998) hace referencia a entornos «práxicos», propiciados por las comunidades de práctica en las que las personas desarrollamos habilidades específicas mientras realizamos determinadas actividades culturales. Como resultado de esta práctica regulada, los estudiantes van recolectando sus experiencias de dominio, y éstas serán la plataforma sobre la que construirán aprendizajes significativos.

La enseñanza se entiende como una ayuda en el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido que tiene lugar en todo aprendizaje formal. Sin embargo, como explica Coll (1999), se trata de una ayuda, ya que la acción instruccional del profesor no puede sustituir el proceso de construcción absolutamente personal que ha de llevar a cabo el alumno. En este sentido, la transferencia del control en una tarea supone una *transferencia de la conciencia* –este es el término empleado por Monereo (1995)– que posee el profesor acerca de cuáles son los mejores procedimientos que pueden utilizarse para aprender un contenido y cuales son las condiciones en las que es adecuada su utilización.

Igualmente, es necesario considerar la situación educativa, entendida como el escenario o contexto espacio-temporal concreto en el que se activa y resuelve el proceso de enseñanza-aprendizaje, «mediando» la comunicación entre los elementos clave, y cuyo resultado es la *educación* o *instrucción* (Rivas, 1997). Muchos profesionales de la enseñanza nos esforzamos para que nuestros estudiantes «recontextualicen» los contenidos educativos en lugar de repetirlos, y utilizamos distintas estrategias de enseñanza según el número de alumnos, la estructura de la disciplina, el curso en el cual se imparte, etc., sin saber muy bien, a pesar de las calificaciones obtenidas tras la consiguiente evaluación de la materia, si nuestros alumnos han realizado aprendizajes significativos en los que ha tenido lugar la cesión y el traspaso –del profesor a los estudiantes– del control y de la responsabilidad de la construcción de significados compartidos, o si, simplemente, estos han superado la asignatura repitiendo la información presentada en el aula.

Por esta razón, nos ha parecido importante investigar acerca del tipo de aprendizaje que realizan nuestros estudiantes y, más concretamente, acerca de si somos capaces de favorecer un aprendizaje significativo. Ya que –como señalan Olson y Bruner (1996)– al destacar la complejidad de las prácticas educativas y su análisis, es necesario plantear este tema desde una perspectiva distinta y dar paso, a partir del conocimiento teórico, a los contextos prácticos de educación.

En palabras de Álvarez y otros (2002), el objetivo de un buen proceso estratégico es poner en marcha de forma consciente y constructiva un conjunto de habilidades, tanto cognitivas, como de apoyo al aprendizaje. Este proceso debe activar los contenidos previos que permitirán sustentar las nuevas informaciones y estructurar dicha información de manera comprensiva. Para el desarrollo de este objetivo, se hace necesario estimular la capacidad de comprensión, que se basa en tres habilidades básicas: seleccionar, relacionar y concretar los contenidos informativos. Es necesario combinar dichas habilidades con un tratamiento procedimental, tanto individual, como de conjunto.

A la hora de abordar las estrategias de enseñanza y aprendizaje, nos parece de gran interés el esquema propuesto por Monereo y colaboradores (1999). Estos

plantean que el proceso de enseñanza-aprendizaje que se utilice debe permitir al estudiante conocer, a través de la presentación que realiza el profesorado, los distintos tipos de estrategias de aprendizaje, que incorporará y aplicará mediante las prácticas guiadas que el profesor lleve a cabo.

Aún siendo conscientes de la complejidad que conllevan los procesos de enseñanza-aprendizaje, este trabajo pretende analizar cómo posibilitar que los alumnos que asisten periódicamente a las clases teóricas y prácticas que se desarrollan en el aula realicen un aprendizaje significativo. Se entiende –de acuerdo con lo dicho por Ausubel (1963, 1968)– que, si se habla de aprendizaje significativo, *aprender* debe ser sinónimo de *comprender*. Esto se opone a planteamientos de corte asociacionista.

Otro referente conceptual de nuestro trabajo ha sido la idea de enfoque profundo, que da cuenta de la intención de comprender el significado de los contenidos que se imparten, e integrarlos en nuestras estructuras intelectuales personales. Este enfoque se opone al enfoque superficial, en el que la implicación personal del estudiante es muy escasa y los contenidos se memorizan de manera mecánica (Selmes, 1988; Entwisle, 1988). En la psicología de la instrucción, ambos enfoques representan dos maneras diferentes de conceptuar el aprendizaje que es preciso reconciliar (Gagné y Glaser, 1987; Schonotz y otros 1999). De hecho, en muchas situaciones de aprendizaje, ambos procesos actúan de forma complementaria. Es probable que en toda situación de aprendizaje complejo tengan lugar tanto procesos asociativos, como de reestructuración cognitiva. Aunque pueden encontrarse diferencias importantes entre ambos tipos de aprendizaje, también se puede hallar una continuidad entre ellos.

En el trabajo que se presenta, se quiere favorecer el aprendizaje significativo-profundo a través de distintas estrategias que van más allá de la exposición magistral, e, igualmente, se pretende que los alumnos tomen conciencia de la experiencia realizada, con el fin de que puedan generalizarla a otros contextos en los que tengan lugar procesos de enseñanza-aprendizaje. Nos parece relevante estudiar lo que ocurre en contextos prácticos de educación, ya que pueden facilitar la comprensión tanto de la complejidad del aula, como de los no menos complejos procesos de enseñanza-aprendizaje. Los docentes, a través de nuestra experiencia, sabemos que nuestra manera de enseñar se relaciona con la manera de aprender de los estudiantes. En esta experiencia, se han utilizado intencionalmente unas determinadas estrategias instruccionales con el fin de poder luego reflexionar acerca de los resultados de aprendizaje. Se parte de la idea de que toda intervención docente es una respuesta al problema básico de cómo abordar adecuadamente la enseñanza y, por esta razón, se habla de estrategias de enseñanza y no de método de enseñanza. Se define la estrategia de enseñanza como un sistema peculiar, constituido por unos determinados tipos de actividades de enseñanza que se relacionan entre sí mediante unos esquemas organizativos característicos (Cañal y otros, 1997).

Por otro lado, como señala Perez Cabaní (1997) en su excelente resumen de los principios generales de la enseñanza de estrategias de aprendizaje en situaciones instruccionales interactivas, existe un acuerdo general respecto a la necesidad de enseñar las estrategias de aprendizaje en el contexto del aula e integradas en el propio currículum. De esta forma, se enseña a los estudiantes a reflexionar acerca de su proceso de aprendizaje y se les orienta en la toma de decisiones relacionadas con la tarea que han de realizar, a la vez que se favorece el conocimiento declarativo, procedimental y condicional de los procedimientos de

aprendizaje. No obstante, es importante señalar que la dinámica de cada aula es única e irrepetible, y los principios generales no poseen una aplicación automática en cada contexto particular.

Un aspecto importante en la enseñanza de las estrategias es suscitar la motivación necesaria para utilizarlas. Los especialistas (Beltrán, 1993) aconsejan: primero, enseñar cómo usar la estrategia, por qué es útil utilizarla y cuándo hay que usarla; segundo, realizar un experimento o una prueba que demuestre a los estudiantes cuáles son sus beneficios y qué ventajas ofrece respecto a otras estrategias; y, tercero, discutir con los estudiantes acerca de por qué se introduce y se practica una determinada estrategia.

Monereo y Perez Cabaní (1996) estudian, en el marco de la teoría constructivista, la incidencia de la utilización de diferentes estrategias de enseñanza por parte del profesor y de determinadas estrategias de aprendizaje en el proceso de registrar la información por parte de los estudiantes en la significatividad del aprendizaje. En sus resultados, comprueban que los profesores que utilizan estrategias diferentes de la clase magistral producen en sus estudiantes un cambio positivo, mientras que los profesores que utilizan una metodología magistral obtienen un nivel de respuesta inferior. Las estrategias que en esta investigación ofrecen mejores resultados si se las compara con la clase magistral son: el uso de mapas conceptuales, las pausas expositivas y la auto-interrogación.

Los resultados de este trabajo también demuestran que los procedimientos de enseñanza y aprendizaje no son independientes. Estos mismos autores, teniendo en cuenta que la toma de apuntes es uno de los procedimientos que más se utilizan en los contextos universitarios, han llevado a cabo un estudio descriptivo en el que demuestran que la mayoría de los estudiantes universitarios anotan la información de manera mecánica, sin tener en cuenta las condiciones enunciadas. A partir de estos datos, Castelló y Monereo (1999) han investigado el papel que puede desempeñar el conocimiento base (ya sea declarativo, procedimental, o estratégico) en la correcta resolución de objetivos de anotación. En sus resultados, sugieren que la importancia del conocimiento estratégico se incrementa cuando el conocimiento declarativo no es muy elevado, y analizan la existencia de un perfil, el de los *principiantes estratégicos,* que se caracteriza por tener capacidad para tomar decisiones adecuadas que permiten ajustarse a situaciones de aprendizaje complejas. Igualmente, en sus conclusiones, manifiestan que un determinado nivel de conocimientos conceptuales y procedimentales puede proporcionar las bases para la construcción de conocimiento estratégico siempre que tenga lugar un análisis metacognitivo, bien espontáneo o bien inducido a través de la instrucción, de las condiciones contextuales en las que dichos conocimientos resultan adecuados. Es decir, la enseñanza que estimule la supervisión reflexiva, consciente y metacognitiva de la utilización que los alumnos realizan de sus conocimientos procedimentales puede facilitar que lo aprendido se transfiera a otros contextos.

Por último, si se pretende fomentar el aprendizaje significativo en las aulas, hay que entender los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de la psicología cultural. En esta línea, Cole (1999) sostiene que hay que:

- Enfatizar la acción «mediada» en un contexto. Es decir, situar la aparición y el funcionamiento de los procesos psicológicos dentro de los encuentros cotidianos, «mediados» social y simbólicamente, que experimentan las personas en los acontecimientos de su existencia diaria –principio que es necesario retomar en las aulas universitarias.

- Considerar que la mente surge en la actividad «mediada», conjunta, de las personas. De alguna manera, la mente es «co-construida» y distribuida.
- Suponer que las personas son agentes activos en su propio desarrollo, aunque no actúan siempre en entornos de su propia elección.
- Rechazar la ciencia explicativa causa-efecto y estímulo-respuesta, y abogar por una ciencia que haga hincapié en la naturaleza emergente de la mente en actividad y reconozca un papel central para la interpretación de su marco explicativo.

En este sentido, estamos de acuerdo con Pascual-Leone (2000) cuando defiende la necesidad de que la Psicología de la Educación estudie a los niños o los adultos en sus procesos básicos de cambio «comportamental» en lo referente a habilidades, y competencias diversas y socialmente reconocidas. Este cambio «comportamental» es consecuencia del aprendizaje y el desarrollo «organísmicos», aún no suficientemente comprendidos y escasamente investigados en el ámbito universitario.

ESTUDIO EMPÍRICO

El objetivo general de este trabajo es comprobar si el comportamiento intencional del profesor en el uso de estrategias que favorezcan la comprensión y la generalización (enfoque profundo) y se opongan al almacenamiento o la mecanización (enfoque superficial) posibilita el aprendizaje significativo por parte de los alumnos.

En el enfoque profundo, la intención es comprender el significado de los contenidos que se imparten. Cuando este enfoque se aplica, el resultado es un alto nivel de comprensión, que se evidencia en respuestas relacionales y abstractas. En el enfoque superficial, la intención se limita al cumplimiento de los requisitos de la tarea. La tarea se considera una imposición externa desprovista de significado personal, y una vez se identifica la información, ésta se memoriza mediante la repetición. Este enfoque conduce a respuestas mecánicas o poco elaboradas, que no contienen contestaciones razonadas (Entwisle, 1988).

La hipótesis de la que se parte es: una enseñanza basada en la toma de conciencia de las estrategias mentales utilizadas por los alumnos en los procesos de aprendizaje mejora el rendimiento y favorece el aprendizaje significativo.

MÉTODO

La experiencia se ha realizado en la asignatura de Psicología de la Instrucción, que consta de nueve créditos, es decir, 90 horas. El 70% del tiempo se dedica a las clases teórico-prácticas en el aula y el 30% restante a actividades dirigidas que se realizan fuera del contexto del aula. Las estrategias instruccionales se han aplicado durante las clases impartidas en el aula. Con el fin de conocer el nivel de pensamiento de los estudiantes, se aplica la taxonomía SOLO antes y después de la intervención en el aula, lo que permite mostrar los avances que se han producido en relación con algunos contenidos del programa de la asignatura elegidos al azar.

SUJETOS

La muestra de investigación la han compuesto 68 estudiantes de psicopedagogía (primer curso), que han cursado la asignatura anteriormente mencionada a lo largo de 14 semanas durante el curso 1999-2000 en la Universidad del País Vasco. Se trata de un trabajo descriptivo y explicativo, en el que se pretende comprobar si la utilización deliberada de una serie de estrategias constructivistas favorece el aprendizaje significativo de los estudiantes universitarios. Con este fin,

se comparan los resultados de aprendizaje al inicio y al final de la asignatura. Este tipo de trabajos se puede fundamentar dentro de una lógica interpretativa, a través de la cual se trata de describir y explicar el traspaso de control de un profesor a un grupo de alumnos (Taylor y Bogdan, 1987; Goetz y Lecomte, 1988; Schoggen, 1991; Pérez Gómez, 1998; Rodriguez Gómez, 2000).

El escenario instruccional está compuesto por los estudiantes de una asignatura troncal de primer curso de psicopedagogía y la profesora de la misma en el propio contexto del aula. En este sentido, al ser la profesora responsable de la asignatura la propia investigadora, nos situamos dentro de una observación participante, por lo que, más que generalizar los resultados, nos interesa la descripción cualitativa de los procesos de influencia educativa.

La investigación se ha realizado con los estudiantes que asisten regularmente a clase, ya que aquellos estudiantes que no mantienen un ritmo regular de asistencia deben realizar otros trabajos individuales o grupales, así como una evaluación final diferente. En este sentido, se informó a los alumnos que asisten regularmente de la importancia de su participación y compromiso para poder llevar a cabo un trabajo riguroso y evaluarlo. Este tipo de metodología parte del principio de que para mejorar las prácticas educativas es importante conocer y tomar conciencia de las distintas estrategias y mecanismos de control que utilizamos para promover el aprendizaje de nuestros alumnos.

Instrumentos y procedimientos

Fase inicial

En una primera fase, para la obtención de los datos, se ha indagado el aprendizaje de los alumnos mediante la taxonomía de SOLO *(Structure of the Observed Learning Outcome)* elaborada por Biggs y Collins (1982). Estos autores llegan a la conclusión de que es engañoso clasificar a los estudiantes basándose en los estadios de Piaget, dado que muchos universitarios no responden de acuerdo al operatorio formal cuando se les solicita que respondan a temas con los que no están familiarizados. Por esta razón, con su instrumento, clasifican las respuestas a preguntas específicas. Es decir, evalúan el nivel de pensamiento en relación con los diferentes contenidos. A través de este instrumento, se facilita la evaluación cualitativa del aprendizaje de los alumnos y se establecen cinco niveles de complejidad jerárquica según las respuestas de los mismos: *«preestructural», «uniestructural», «multiestructural», «relacionante»* y *abstracto extendido.* Básicamente describen diferentes maneras de seleccionar y procesar la información. En los tres primeros niveles de la taxonomía SOLO, el pensamiento no va más allá de la selección de la información y su presentación en una descripción o una narración. Sin embargo, en el nivel «relacionante» –el cuarto nivel– la información aparece interrelacionada y se extraen conclusiones del análisis realizado. En el último nivel, el abstracto extendido, se dan explicaciones más completas y formales. Para el establecimiento de los cinco niveles, los autores tienen en cuenta tres aspectos:

- El nivel de atención y memoria.
- El establecimiento de relaciones y asociaciones.
- La consistencia y la elaboración teórica.

Nivel «preestructural»

Las respuestas son copias mecánicas de los contenidos de instrucción. No hay elaboración personal, ni parafraseo. A veces, son respuestas anecdóticas, sin significado ni sentido. Es decir, son aprendizajes

mecánicos o de enfoque superficial. Por ejemplo, a la pregunta «relaciona el desarrollo de esquemas de conocimiento y el progreso intelectual» encontramos la siguiente respuesta: *Los esquemas son como unas guías que nos sirven para conducirnos en la vida, te ayudan porque te facilitan el desarrollo de los temas... Sin esquemas estamos perdidos.*

Se ha categorizado esta respuesta como «preestructural» fundamentalmente porque se considera que es irrelevante o anecdótica.

Nivel «uniestructural»

Las respuestas poseen un argumento o una cadena de argumentación adecuada a la pregunta, pero el nivel de elaboración es aún bajo y practicamente no existe la respuesta razonada. Por ejemplo, a la pregunta «relaciona los estilos de aprendizaje y la manera de aprender» se responde: *Los estilos de aprendizaje es la manera que tiene cada persona de organizarse el estudio y de aprender, unos estudian mejor por la mañana y otros por la tarde... o unos aprenden de memoria o de forma sintética y otros de manera más general y comprendiendo.*

En esta respuesta, hemos encontrado un único argumento adecuado a la pregunta realizada.

Nivel «multiestructural»

Las respuestas poseen varios elementos que son propios de las respuestas adecuadas, aunque tampoco podemos hablar de aprendizaje significativo. Por ejemplo, a la pregunta «relaciona estilo de disciplina de un profesor y valores en el aula» se responde: *Según el tipo de disciplina que emplee un profesor va a crear un tipo de relación donde los alumnos se sentirán más o menos cómodos... Así, un profesor muy autoritario creará un clima de miedo donde los alumnos no expresarán lo que realmente piensan, mientras que un profesor que utilice una disciplina menos coercitiva posibilitará un clima menos sofocante.*

En esta respuesta, a diferencia de lo que ocurría en la categorizada como «uniestructural», hemos recogido más de un argumento relevante en la contestación elicitada.

Nivel relacional

Las respuestas aparecen relacionadas unas con otras, y tienen sentido y significado, pero no se recurre al corpus teórico para dar explicaciones más abstractas o formales. Por ejemplo, a la pregunta «relaciona el desarrollo de esquemas y el progreso intelectual» responde: *Los esquemas van desarrollándose desde la primeros años hasta que una persona madura. Si el sujeto ha recibido una estimulación adecuada y los esquemas formales o abstractos los maneja en su manera de entender la realidad, se puede decir que ha avanzado más intelectualmente que otra persona que maneja esquemas concretos. Lo que no está muy claro es cómo se produce el avance de los esquemas concretos a los formales. Ya que en secundaria, y yo diría en la propia universidad, no todos los alumnos hemos conseguido un desarrollo intelectual alto... El tema está en cómo se puede lograr con tantos contenidos a aprender.*

En esta respuesta, a diferencia de lo que ocurría en los tres niveles anteriores, encontramos que los argumentos esgrimidos aparecen relacionados y se expresan ideas pertinentes que guardan relación con la pregunta realizada. Sin embargo, este estudiante no recurre a supuestos teóricos para ofrecer una explicación más completa y formal.

Nivel abstracto extendido

Las respuestas son elaboraciones personales de los contenidos recibidos. Se dan explicaciones abstractas y se recurre a la teoría específica para responder a las distintas

cuestiones planteadas. Es, por lo tanto, el nivel más elaborado, maduro o equilibrado. En este nivel, podemos hablar de aprendizaje significativo o enfoque profundo cuando se han realizado aprendizajes con sentido y significado. Por ejemplo, a la pregunta «relaciona el aprendizaje cooperativo y clima del aula» se responde: *El aprendizaje cooperativo supone que los alumnos trabajan en grupos heterogéneos, bien cognitiva o socialmente hablando y estructuran ellos mismos la información y el material a trabajar... Es importante mantener una relación entre los miembros del grupo y que existan las recompensas grupales. Cuando un profesor utiliza métodos del aprendizaje cooperativo genera un clima o atmósfera más democrática en su aula que si utiliza sólo el método tradicional de exponer todo el conocimiento acumulado. De alguna manera con los métodos cooperativos se estimula el «aprender a aprender», tal y como hemos hecho la experiencia en esta asignatura, donde también se ha creado un clima más participativo y dialógico... Quizás con este tipo de aprendizaje ocurre como con el currículum oculto, que el hecho de practicarlo ya implica un clima de aula. Si un profesor imparte su docencia de forma unidireccional, ya está generando un clima de aula.*

En esta respuesta, encontramos que las ideas, además de estar relacionadas entre sí, se basan en explicaciones teóricas y formales. A pesar de que no se menciona ningún autor, están presentes explicaciones que se basan en afirmaciones de tipo teórico.

Las categorías que se establecen con esta taxonomía representan una forma de considerar la cualidad del pensamiento y los niveles de comprensión. Hay que reconocer que el tipo de respuestas que se obtiene depende, en cierto modo, de la forma en que se plantea la pregunta.

Concretamente, para este trabajo, y de forma aleatoria, se indagó sobre los siguientes bloques de contenido:

- La teoría de los esquemas.
- Los estilos de aprendizaje.
- El aprendizaje cooperativo.
- La disciplina y las estrategias de desarrollo en el aula.

El registro de las discusiones y puestas en común, y del trabajo de todo el grupo y el trabajo en pequeños grupos se ha realizado a través de grabaciones magnetofónicas. Posteriormente, se han transcrito las puestas en común. Las grabaciones realizadas mediante varios magnetófonos durante el trabajo en pequeños grupos han sido transcritas, y reflejan las interacciones de grupo. Sin embargo, a pesar de que no se han analizado para este trabajo, pensamos que el análisis de las discusiones entre iguales puede facilitar la comprensión tanto de los procesos de construcción del conocimiento, como de las interacciones sociales.

Los temas acerca de los que se realizó la evaluación cualitativa forman parte del programa de la asignatura de Psicología de la Instrucción, y son también teorías y conceptos sobre los que tienen conocimientos previos, ya que muchos de los alumnos proceden del primer ciclo de Pedagogía o de Magisterio, y han cursado Psicología del Desarrollo y de la Educación. Evidentemente, el programa de Psicología de la Instrucción trata de completar estos conocimientos y, desde la perspectiva de un psicopedagogo, intenta profundizar en temáticas que algunos alumnos ya han tratado en otros títulos y desde otras perspectivas. Por otra parte, también se imparten otros contenidos, que resultan nuevos para los alumnos, tal y como se ha comprobado en la recogida de conocimientos previos.

PROCEDIMIENTOS PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL AULA: ESTRATEGIAS INSTRUCCIONALES UTILIZADAS

FASE INTERMEDIA

Como señalan Monereo y Castelló (1997), para que la enseñanza pueda favorecer el aprendizaje de estrategias por parte de los estudiantes, debe cumplir algunos requisitos.

- Las estrategias hay que enseñarlas a partir de algún contenido del currículum.
- El clima de clase debe propiciar el diálogo y la reflexión en voz alta, de manera que puedan analizarse las razones o las condiciones que permiten a los estudiantes decidir actuar de una forma u otra, y se valoren los resultados de dichas decisiones.
- Los profesores tienen que «predicar con el ejemplo», de manera que su forma de presentar los contenidos en clase y evaluar sus conocimientos sea coherente con sus propias actuaciones.

En este apartado, se explican las estrategias instruccionales que básicamente se han utilizado en esta experiencia y se incluyen algunas transcripciones de las interacciones que tuvieron lugar en clase, así como formatos específicos de trabajo. Dichas estrategias (recogida de conocimientos previos, modelado e interrogación metacognitiva) cuentan con un marco común y reiterado en cada unidad didáctica, y se aplican en varias sesiones en días no consecutivos. La exposición magistral y los grupos cooperativos se utilizan de manera alternativa, en función, fundamentalmente, del contenido a impartir.

Recogida de conocimientos previos

Además de la evaluación inicial realizada para este trabajo a través de la taxonomía SOLO, en la intervención realizada en el aula, hemos utilizado la lluvia de ideas y los mapas conceptuales como estrategias básicas para indagar de manera rápida qué conocimiento previo poseían los alumnos respecto a cada nuevo tema que comenzábamos. La lluvia de ideas cambia también el clima del grupo, ya que favorece la participación, y motiva, estimula y desinhibe al propio grupo. Los mapas conceptuales se han utilizado tanto como estrategia para recoger los conocimientos previos, como durante las explicaciones expositivas (Novak y Gowin, 1988; Pérez Cabaní 1995). Estas estrategias nos han permitido entrar en contacto con los nuevos conocimientos a impartir. Por ejemplo, antes de impartir el contenido referente a «La disciplina. Concepto, modelos y estrategias de desarrollo en el aula» la profesora pregunta, a través de la lluvia de ideas:

> Profesora: *¿Cómo entendéis el concepto de disciplina y cómo se relaciona con el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes en contextos instruccionales?*
>
> Alumna 1: *La disciplina se refiere al control que un mediador tiene del grupo. Se puede relacionar con el aprendizaje, porque si la disciplina es muy severa o autoritaria el aprendizaje puede tender a realizarse de manera menos autónoma.*
>
> Profesora: *¿Los demás estáis de acuerdo con esta respuesta, un aprendizaje menos autónomo se relaciona con una disciplina autoritaria?*
>
> Alumno 2: *Yo creo que la disciplina no tiene una relación directa con el aprendizaje. En el aprendizaje influyen más otras variables, como la motivación, el estilo del profesor, bueno si es muy muy autoritario, igual impone sus ideas o su verdad, e impide descubrir al alumno, no lo tengo muy claro.*
>
> Alumno 3: *Yo creo que la disciplina es la manera en que un profesor impone su autoridad en el aula, y si un profesor es comunicativo y abierto, y a la vez, sabe hacerse respetar, ya está enseñando de una manera, por lo que creo que si tiene relación con el aprendizaje.*

Tras varias intervenciones de otros estudiantes, la profesora dice: *Tal y como habéis podido observar, he tratado de indagar en vuestros conocimiento previos,* antes *de comenzar a trabajar el tema a estudiar. Esta técnica es posible aplicarla en otros contextos de enseñanza-aprendizaje, y no sólo en situaciones de aula, sino también en el ejercicio de vuestra profesión como psicopedagogos. Siempre es relevante, cuando hay que coordinar, informar, asesorar a un grupo, conocer lo que los miembros de ese grupo ya saben del tema a tratar. Porque, de lo contrario, puede suceder que nos coloquemos o a un nivel inferior de sus conocimientos, o a un nivel muy por encima de lo que saben, resultando en ambos casos que no conectamos ni con sus conocimientos, ni con sus intereses.*

Otro ejemplo de recogida de ideas previas lo constituye el mapa conceptual. En él, se solicita a cada alumno que elabore un mapa conceptual para explicar las relaciones entre distintos conceptos antes de proceder a su explicación.

Ambos procedimientos de recogida de ideas previas entrenan a los estudiantes para la práctica y el uso de estrategias específicas. En este sentido, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre se ha tratado de que los estudiantes reflexionen sobre su propio aprendizaje, más allá del producto o resultado final. Nos parece importante señalar que la lluvia de ideas genera un clima muy participativo y dinámico en el aula, a la vez que fomenta y propicia el intercambio de argumentos e ideas entre la profesora y los estudiantes, y entre los propios estudiantes. Sin embargo, el mapa conceptual que ellos elaboran individualmente –luego se pone en común– supone para los estudiantes un esfuerzo intelectual y les plantea, en principio, ciertas dificultades, aunque al final del proceso y en la puesta en común cada uno percibe también cuales son sus conocimientos previos y sus errores conceptuales, así como la necesidad de incorporar nuevos esquemas de conocimiento. No debemos olvidar que para que la técnica de los mapas conceptuales permita un verdadero aprendizaje significativo es importante favorecer la reflexión y la regulación del propio aprendizaje (Pérez Cabaní, 1995). Profesores y estudiantes deben supervisar juntos los mapas conceptuales y discutir los significados que estos representan. De esta manera, se convierten en eficaces instrumentos para explorar y negociar significados, así como para conseguir el cambio conceptual que es imprescindible para acercar las concepciones de nuestros estudiantes a la de los científicos (Gonzalez y otros, 2000).

Exposición magistral

Se han utilizado estrategias expositivas –fundamentalmente al comienzo de la asignatura y como introducción a los diversos temas del programa– y, en algunas ocasiones, también se han empleado mapas conceptuales como apoyo, sobre todo durante la introducción de la Psicología de la Instrucción. Con los mapas conceptuales, se ha tratado de relacionar la información nueva con los conocimientos previos de los estudiantes.

A pesar de que la exposición magistral es bastante criticada por los propios alumnos, en nuestra opinión, si cumple una serie de requisitos, es una estrategia muy adecuada sobre todo para introducir temas nuevos. Cuando el grupo de alumnos es numeroso y la exposición está bien estructurada, su utilización puede facilitar enormemente la comprensión y la motivación hacia determinados temas. De acuerdo con Jonassen y Grabowski (1993), el ofrecer la información de manera estructurada, con apartados, ejemplos, gráficos, etc. ayuda a los estudiantes a integrar la información nueva, ya que permite identificar las ideas principales y organizarlas. También pueden facilitar el aprendizaje significativo el entusiasmo por la asignatura, las explicaciones expresivas, la facilitación, a través de

ejemplos, de la comprensión de conceptos abstractos y el sentido del humor (Murray, 1983).

En nuestra opinión, la exposición magistral puede facilitar el aprendizaje significativo si, a lo largo de la exposición, el profesor logra movilizar las estructuras cognitivas que los estudiantes poseen para que estos puedan integrar los nuevos contenidos y organizarlos en nuevas estructuras de conocimiento. Respecto a la utilización de esta estrategia, se observa que muchos estudiantes –acostumbrados, a lo largo de su instrucción académica, a recibir clases magistrales– se sienten más seguros, porque, de alguna manera, la utilización de esta estrategia les garantiza *unos contenidos* claros, ordenados y sistematizados que les permiten organizar el estudio. Es decir, cuando intentamos utilizar estrategias de enseñanza que fomentan el aprender a aprender, suscitamos inicialmente ciertas reticencias en algunos estudiantes, porque son estudiantes «copistas» y su principal objetivo es poder reproducir la clase cuando llegue el momento de examinarse (Monereo y Castelló, 1997; Monereo, Carretero, Castelló, Gómez y Perez Cabaní, 1999).

Es importante recordar que, tal y como han investigado los autores que acabamos de citar, cuando el docente introduce en sus explicaciones mapas conceptuales, los estudiantes tienden a copiar el mapa que el profesor les ofrece. En nuestro estudio, hemos observado lo mismo. No obstante, esto no ocurre cuando se solicita a los alumnos que elaboren su propio mapa conceptual en la recogida de ideas previas.

Por otra parte, Sánchez y otros (1994), en una investigación en la que se compara el discurso expositivo de profesores expertos y principiantes, encuentran que una de las características de los profesores expertos es asegurarse de manera expresa de que sus alumnos comparten ciertos conocimientos básicos. Para hecerlo, evocan un número limitado y seleccionado de ideas, a partir de las cuales realizan indagaciones que permiten enlazar la nueva información. Los profesores principiantes, por el contrario, no suelen realizar este primer movimiento al impartir un tema.

Modelamiento metacognitivo

Con esta técnica, se han tratado de explicitar las distintas decisiones que se van tomando en el desarrollo de una actividad: la planificación, la supervisión y la autoevaluación. Los estudiantes toman notas de todo el proceso y sintetizan los pasos seguidos a través de un guión para, posteriormente, ponerlo en práctica ellos mismos en otra actividad. Esta estrategia es fundamentalmente metacognitiva, ya que no se trata de explicitar únicamente lo que el profesor hace, sino también las razones o argumentos que determinan que lo haga de una determinada manera. Es muy importante que los estudiantes reflexionen sobre el propio proceso de aprendizaje, más allá del producto final, y que generen procedimientos que les permitan utilizar sus propias estrategias (Nisbet y Shucksmith, 1987). Así, por ejemplo, en la utilización de esta estrategia, se ha seguido el siguiente formato:

- *Planificación.* Se entrega por escrito a cada grupo una situación hipotética, en la que, normalmente, se tiene que tomar una decisión que implica tener en cuenta algunas nociones teóricas. Por ejemplo, la evaluación de actitudes en una clase de matemáticas de educación secundaria.
- *Juego de simulación.* Se dividen los grupos en función de los distintos papeles asignados (profesores, padres, administración y estudiantes).

- *Toma de decisión y supervisión del trabajo.* Los diferentes grupos presentan sus argumentos y se toma una decisión conjunta. Se valora cada una de las propuestas.
- *Evaluación de la tarea.* Los estudiantes realizan una evaluación y la profesora reflexiona acerca de las pautas seguidas en la realización de la actividad y los objetivos logrados.

Interrogación metacognitiva

La interrogación metacognitiva está estrechamente unida al modelamiento metacognitivo. Para utilizar esta estrategia, se entresacan las pautas-guías de una actividad tras un proceso de discusión y consenso, y se reformulan, empelando preguntas o cuestiones, las pautas que podrán aplicarse a otra actividad (Baker y Brown, 1984; Pressley y otros, 1992; Monereo, 1995). Las pautas consensuadas se aplican con la supervisión de la profesora, ya que pueden sufrir variaciones según el tipo de actividad que se trabaje y el contexto en el que se vayan a utilizar. En la aplicación de esta estrategia, es importante crear un clima que favorezca el debate metacognitivo y la discusión sobre las formas de pensamiento conscientemente elegidas para alcanzar un objetivo. Un ejemplo de esta estrategia se puede observar en el siguiente extracto de protocolo:

> Profesora: *Ahora, vamos en poner en común el trabajo realizado en pequeños grupos, para conocer la sistematización y el proceso seguido en la elaboración de las distintas tareas de aula realizadas para el estudio del tema* la enseñanza de valores en las instituciones educativas.
>
> Alumna (coordinadora del grupo 5): *Nosotros hemos seguido un proceso que también se ha aplicado a otros temas. Primero, hemos elaborado un mapa conceptual donde se plasman nuestros conocimientos previos. Posteriormente, se ponen en común a través del gran grupo diferentes mapas y, a partir de aquí, vamos tomando conciencia de los distintos errores, así como de conceptos o ideas que habíamos estudiado como independientes, y los vamos relacionando unos con otros. En la puesta en común, se clarifican ideas y conceptos que no teníamos bien asimilados. Nosotros, al hablar de valores, no hacíamos diferencias entre valores en general como, por ejemplo, la autonomía, y valores morales, como, por ejemplo, la tolerancia. Estas diferencias son importantes para comenzar a trabajar los valores en las instituciones.*
>
> Profesora: *¿Este proceso seguido se puede generalizar a otros contextos de aprendizaje y con otros contenidos?*
>
> Alumno (coordinador del grupo 3): *Sí, quizás pueda parecer que se emplea demasiado tiempo con el mapa conceptual y luego ponerlo en común. En algunas ocasiones, las discusiones se alargan demasiado y parece que no avanzamos. Pero, por otro lado, nos permite reflexionar sobre conceptos aprendidos de forma mecánica y encontrar su posible aplicación en la realidad educativa. El proceso es más lento, pero se profundiza mucho más. Es un método que tiene más sentido que la manera habitual de estudiar. Para nosotros, ha sido muy importante darnos cuenta de que antes de comenzar a trabajar con los alumnos sus valores, el claustro de profesores también tiene que revisar los suyos. Los alumnos aprenden lo que viven. Introducir estrategias en el aula está bien, pero un trabajo institucional requiere comenzar a trabajar también con los propios profesores.*

La intervención del último alumno nos demuestra cómo esta estrategia posibilita la reflexión sobre lo que aprendemos, ya que, en muchas ocasiones, si no dedicamos un tiempo y un espacio a la reflexión, las técnicas por sí mismas no posibilitan un aprendizaje con sentido y significado.

Grupos cooperativos

En primer lugar, se dividió el aula en pequeños grupos de trabajo, atendiendo a la

heterogeneidad cognitiva y socio-afectiva de los estudiantes, y también al sexo. Se hizo de este modo porque, por un lado, teníamos las categorías de conocimiento de las ideas previas, y, por otro, desde el punto de vista socio-afectivo, disponíamos de grupos de distinta procedencia (primer ciclo de Pedagogía, Magisterio, diplomatura de Educación Social y repetidores) que fuimos mezclando, para que fueran heterogéneos. En segundo lugar, se intentó –mediante la aplicación de determinados principios de recompensación grupal y/o mediante una determinada estructuración de la tarea que debía realizarse para conseguir los objetivos propuestos– que los grupos mantuvieran una interdependencia positiva. Básicamente, se utilizó el método *Learning Together,* que, en la denominación actual, aparece como *Circles of Learning.* (Johnson, Johnson y Holubec, 1986).

El formato seguido en la aplicación de esta estrategia fue:

- *La formación de grupos heterogéneos.* Se formaron grupos de cinco alumnos. Se tuvieron en cuenta: los niveles de pensamiento obtenidos mediante la taxonomía SOLO, la procedencia de los estudiantes según sus estudios anteriores y el sexo.
- *La organización del material, y la asignación de papeles a cada miembro de los diferentes equipos.* Se explica la tarea y la responsabilidad de cada miembro del equipo durante la realización de la actividad.
- *La profesora anima y asesora* en la elaboración de un plan que favorezca el desempeño de la tarea encomendada. Insiste en el intercambio y la búsqueda de distintas fuentes, así como en la necesidad de sintetizar el trabajo para comunicarlo a los demás.
- *La valoración del proceso y el producto presentado.* En la valoración del proceso, se cuidan los aspectos relacionales y se tienen en cuenta las posibilidades de mejora. En cuanto al producto, se valoran los distintos grupos y se establecen conclusiones generales.

Respecto al aprendizaje cooperativo, o a la utilización instruccional de las interacciones entre alumnos, compartimos con Monereo y Durán (2001) la idea de que son un recurso más para trabajar en el aula, que nunca puede sustituir al trabajo y al esfuerzo individual que debe de realizar cada estudiante. Como ya se ha dicho anteriormente, esta estrategia y la clase magistral son procedimientos alternativos.

Fundamentalmente, estos han sido los procedimientos empleados durante el desarrollo de nuestras clases. A través de este método de trabajo, se ha pretendido favorecer un aprendizaje con sentido y significado, así como que los estudiantes «tomen conciencia», mediante las explicaciones explícitas de la profesora, de las distintas estrategias utilizadas.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

RESULTADOS PREVIOS A LA INTERVENCIÓN EN EL AULA

Una vez recogidas las respuestas de los estudiantes y efectuada la evaluación cualitativa de todos los protocolos por parte de la responsable de la asignatura, se realiza una evaluación «interjueces». Para este trabajo, se solicita a dos profesores familiarizados con la taxonomía SOLO que realicen la evaluación cualitativa del 30%, elegido al azar, de los protocolos. El acuerdo alcanzado es del 90%. Nos parece importante destacar que en el nivel relacional

y abstracto es donde mayores discrepancias hemos tenido.

Respecto a los porcentajes encontrados en los distintos niveles, tenemos los siguientes resultados:

- El 25% (17 estudiantes) respondió de acuerdo a las características del nivel «preestructural»; es decir, en sus respuestas no se han encontrado elaboraciones personales e, incluso, alguno de los protocolos analizados presentaba respuestas totalmente anécdoticas, por ejemplo, en nº 51: *los estilos de aprendizaje, son las maneras en las que a cada uno le gusta estudiar, en casa o en la biblioteca, por la mañana o por la noche etc.* A pesar de ser un porcentaje pequeño, representa a un tipo de alumno que no posee ninguna información previa sobre el contenido a trabajar, o ha realizado aprendizajes mecánicos que, con el paso del tiempo, ha olvidado.
- El 41% (28 estudiantes) respondió de acuerdo a las características del nivel «uniestructural». Por lo tanto, esgrimió algún elemento de la respuesta adecuada y elaborada, aúnque no podemos hablar de conocimiento con sentido y significado. Un ejemplo de estas respuestas lo encontramos en el protocolo nº 12: *la disciplina es saber mantener la autoridad en clase, un buen profesor se tiene que hacer respetar y utilizar las estrategias que sean necesarias para que la clase, no se le desborde. Es mejor no imponer la autoridad y tratar de que te respeten por otros medios, pero según en que situaciones para mantener la disciplina se deben utilizar los recursos que tu nivel de jerarquía te proporciona.* Las respuestas de este tipo representan aprendizajes incompletos que es necesario recoger para, a través de puentes cognitivos, proporcionar a los alumnos esquemas de conocimiento que les faciliten un aprendizaje constructivista.
- Por último, el 34% (23 estudiantes) proporcionó respuestas del nivel «multiestructural». Este grupo es el que dio explicaciones más elaboradas a los contenidos sobre los que se les había preguntado. Por ejemplo, en el protocolo nº 29, recogemos: *el aprendizaje cooperativo es una estrategia para trabajar en grupos y así no tener que estar siempre dando clases magistrales. En el actual enfoque que propone la Reforma Educativa, el constructivismo, se fomenta este tipo de estrategias para que así los niños y las niñas puedan aprender a través del grupo conceptos, procedimientos y actitudes que de otra manera el profesor con su transmisión de contenidos no puede lograr.*
- No obstante, ningún estudiante emite respuestas que se puedan categorizar en el nivel relacional o abstracto. Entendemos que el hecho de recoger sus conocimientos antes de la instrucción nos permite realizar una enseñanza basada en la indagación de sus ideas previas, aunque, como es lógico, no encontremos ninguna respuesta de los niveles más altos, puesto que, como asignatura nueva, Psicología de la Instrucción no ha sido impartida en los primeros ciclos, de donde procede la mayoría de los alumnos.

Es preciso señalar que se ha tratado de categorizar todas las respuestas de cada estudiante en un único nivel, a pesar de que en algunas ocasiones existen diferencias entre las respuestas de un mismo alumno según el tema sobre el que se pregunta. En este sentido, hay que destacar que se han

observado diferencias dentro de un mismo estudiante, según responda, por ejemplo, al contenido del *aprendizaje cooperativo,* o a *la teoría de los esquemas.* Consideramos que esta información –heterogeneidad cognitiva– es de gran interés, por lo que se reserva el material para realizar un estudio en profundidad en otro trabajo que pueda tener en cuenta otras variables intermedias que están influyendo en las respuestas. Por esta razón, para este trabajo, se ha realizado para cada protocolo un análisis global de todas las respuestas esgrimidas en relación con los cuatro temas antes citados.

Resultados posteriores a la intervención en el aula

Fase final

En la última semana de clase, se vuelve a aplicar la taxonomía SOLO con el fin de conocer los cambios producidos en su aprendizaje después de las estrategias utilizadas en la impartición de las clases.

Si se analizan globalmente los datos de la figura I, en la que aparecen los porcentajes de los niveles alcanzados por los alumnos, antes y después de la intervención, se observa que:

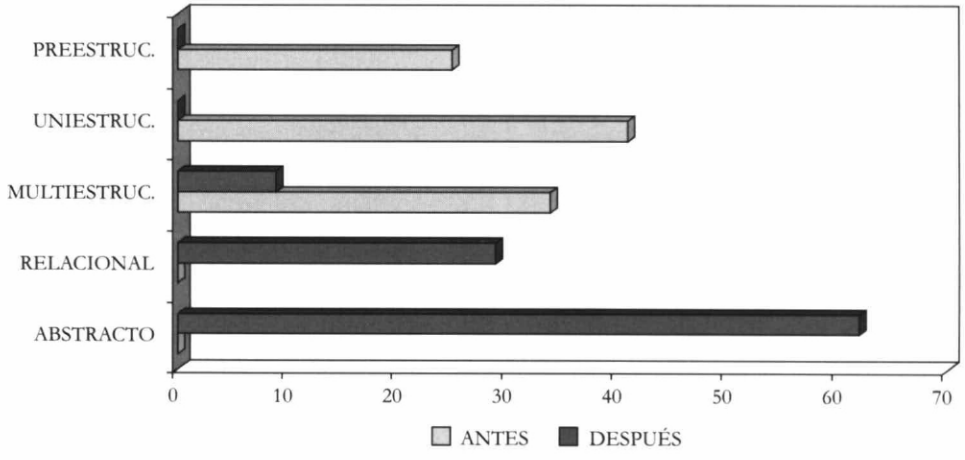
- Ninguna de las respuestas de los estudiantes se corresponde con los niveles I y II («preestructural» y «uniestructural»), al que correspondían el 66% antes de la intervención.
- Un gran porcentaje de alumnos (el 62%) ha progresado al nivel más elaborado (abstracto), que no se había encontrado en ninguna respuesta de las indagadas en la primera fase.
- Después de la intervención, muy pocos estudiantes (9%) responden de acuerdo al nivel III («multiestructural»), que ha sido el más frecuente en las respuestas antes de la intervención (34%).

En un análisis más detallado de frecuencias y porcentajes se observa que:

- El 9% (6 estudiantes) ha respondido de acuerdo al nivel «multiestructural»,

FIGURA I

Porcentajes por niveles antes y después de la intervención



es decir, argumenta con varios elementos de la respuesta correcta, pero aún se encuentra en el nivel intermedio, y no da respuestas que respondan a lo que hemos definido como aprendizaje significativo. No obstante, se puede observar el progreso de los estudiantes que han pasado del nivel «preestructural» al «multiestructural», como es el caso del protocolo 51: *los estilos de aprendizaje se refieren a las características cognitivas que cada persona posee tanto profesores como alumnos que explican su manera de aprender. Estas características es importante conocerlas, para ello existen cuestionarios como el aplicado en clase para conocer nuestro estilo, y a partir de este conocimiento intervenir de una manera más adecuada.*

- El 29% (20 estudiantes) alcanza el nivel «relacional». Así, podemos observar que el protocolo 12 ha progresado del nivel «uniestructural» al nivel relacional: *la disciplina es en definitiva el estilo que cada profesor posee para controlar el aula, unos se basan más en desarrollar un clima de clase favorable a la participación y unas buenas relaciones, y otros pueden ejercer el control a partir de su propia autoridad, e, incluso, pensar que los alumnos no tienen por qué opinar. Por lo que se ha trabajado en esta asignatura, me he dado cuenta de que según sea el estilo disciplinar de un profesor, puede o no desarrollar un clima y unos valores en sus alumnos, esta idea es importante. Parece como que si un profesor es muy autoritario y tradicional, tampoco puede desarrollar en sus alumnos valores que estimulen la autonomía, la cooperación, etc. Bueno, esto tiene su explicación en distintos modelos teóricos que no recuerdo en este momento, pero que explican estas relaciones.*
- El 62% (42 estudiantes) responde de acuerdo al nivel abstracto. Observemos el progreso realizado en las respuestas del protocolo 29, uno de los protocolos de nivel «multiestructural» en la fase inicial: *el aprendizaje cooperativo trata de integrar en la enseñanza-aprendizaje las habilidades sociales objetivas y los contenidos educativos. Dentro de los métodos de aprendizaje cooperativo, existen diferencias, pero las características de todos ellos son: dividir el aula en pequeños grupos, hacer los grupos en función de algún rasgo de heterogeneidad que sea representativo del aula, crear una interdependencia positiva entre los miembros del grupo y aplicar algunos principios de recompensa grupal. Como el método que se ha utilizado durante esta asignatura para trabajar las diferentes estrategias de educación de valores.*

Si nos detenemos en un *análisis más cualitativo* de la experiencia realizada, podemos afirmar que la utilización de este tipo de estrategias instruccionales puede favorecer la motivación hacia el aprendizaje y, asimismo, mejorar las relaciones socio-afectivas entre los propios estudiantes. A pesar de que, al comienzo de este trabajo, pudimos observar ciertas resistencias, sobre todo en las tareas estructuradas de pequeño grupo, dada la costumbre de «tomar apuntes», creemos que –independientemente de los resultados obtenidos a través de la taxonomía SOLO– el clima de aula mejoró, sobre todo en los aspectos referidos al interés por la disciplina, la motivación de logro, la cohesión de grupo, y la participación en los debates. Es decir, no sólo se produjeron avances cognitivos, sino también sociales, en la línea de lo demostrado en algunas investigaciones (Webb, 1989; Pintrich, Marx y Boyle, 1993). Sobre todo, las actividades realizadas en grupos cooperativos dieron lugar a

que existiera una mayor relación entre los miembros de la clase, ya que, normalmente, ellos se establecen en grupos naturales formados con anterioridad. Por otra parte, la interdependencia positiva favoreció el aprendizaje de habilidades sociales, como negociar, compartir, escuchar, etc.

A pesar de que estas afirmaciones exigirían por nuestra parte un estudio en profundidad de los procesos intermedios ocurridos entre las estrategias instruccionales utilizadas por la profesora y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, creemos que las técnicas y procedimientos puestos en marcha en esta experiencia han generado una mejora importante en las complejas relaciones que existen en el aula, sobre todo en los aspectos relacionales que repercuten en la motivación hacia el aprendizaje.

También hemos observado durante el proceso de realización de esta experiencia que, en algunos momentos, los estudiantes e, incluso, la misma profesora no estabamos absolutamente seguros de que esta manera de enseñar y aprender fuera mejor que la enseñanza tradicional, en la que el profesor explica y los estudiantes toman sus apuntes. Un aspecto importante, y que hay que señalar, es el *tiempo* que conlleva la utilización de estas estrategias. Cuando priorizamos la reflexión y la toma de conciencia por parte de los alumnos respecto a los contenidos curriculares que se aprenden, hemos de dedicarles más espacio y más tiempo que en la enseñanza tradicional. Esto supone, en algunas ocasiones, no finalizar el programa de la asignatura, aspecto que también debe ser considerado por el profesor y que éste ha de explicitar a sus estudiantes.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En la introducción de este trabajo, se ha puesto de manifiesto la importancia del uso de estrategias instruccionales que favorezcan la comprensión y la generalización de lo aprendido con el fin de lograr un aprendizaje significativo.

En términos generales, se puede afirmar que la hipótesis que ha guiado este trabajo se ha cumplido. Si –de acuerdo con Entwistle (1988)– entendemos que el nivel «relacionante» y el abstracto extendido demuestran que el estudiante ha realizado un aprendizaje profundo, se puede concluir que los sujetos de nuestro trabajo, tras la intervención, han avanzado desde un enfoque superficial a un enfoque profundo. No obstante, creemos que el uso consciente y explícito de las distintas estrategias no garantiza por si sólo un cambio en el aprendizaje, sino que es necesario que los distintos procedimientos utilizados se vayan construyendo en una dinámica interactiva profesor-alumno, que es lenta y costosa, y no siempre observable ni para el instructor, ni para el alumno. Tal y como hemos podido observar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje al utilizar la interrogación metacognitiva, algunos estudiantes han manifestado no ser plenamente conscientes de las «pautas y guías» que se estaban utilizando en los distintos trabajos de grupo, a pesar de que la profesora había hecho explícita la utilización de cada estrategia.

Aunque son muchos los trabajos que ponen de manifiesto las relaciones que existen entre el comportamiento intencional que explicita y muestra un profesor y el aprendizaje de estrategias por parte de sus alumnos, Monereo (1999) muestra cómo, para enseñar a los estudiantes a emplear estratégicamente sus recursos, es preciso que previamente el profesor sea capaz, de igual modo, de aprender y enseñar estratégicamente los contenidos programados de su materia. Es decir, las técnicas en sí mismas no garantizan la consecución de un aprendizaje significativo e, incluso, se pueden utilizar de forma repetitiva si no las enseñamos de manera reflexiva. Es evidente que la manera en

que un profesor enseña y presenta el conocimiento, el modo en que formula las preguntas, organiza los trabajos, evalúa, etc., puede favorecer la utilización de estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes, pero éstas no se aprenden de manera espontánea.

Respecto al análisis de resultados, somos plenamente conscientes de las limitaciones de este trabajo, de las posibles modificaciones metodológicas y de la necesidad de profundizar en los procesos de aprendizaje, no sólo cognitivos, sino también sociales. Desde el punto de vista metodológico, la participación activa en el proceso de enseñanza de la propia investigadora supone que es objeto y sujeto de estudio, por lo que la investigación no se puede enmarcar en un modelo positivista. Igualmente, es necesario observar en posteriores estudios los procesos de cambio que se producen a lo largo del aprendizaje, ya que el trabajo que se presenta se ha centrado más en los resultados finales que en los procesos intermedios de aprendizaje. Para el estudio de los procesos de cambio, nos parece importante observar y analizar las interacciones entre compañeros que se producen en los grupos pequeños. El análisis de lo que ocurre en los grupos de trabajo nos puede facilitar la comprensión no sólo de los avances cognitivos (cambio de esquemas), sino también de los cambios sociales producidos a través de la interacción (Forman y Cadzen, 1984; Carugati y Mugny, 1988).

Asimismo, en este tipo de trabajos, la existencia de un grupo control puede darnos información acerca de si los cambios producidos en los aprendizajes se deben realmente a la utilización de las estrategias de enseñanza. Otra limitación de este trabajo es el hecho de haber categorizado todas las respuestas de un estudiante en un único nivel. Tal y como se ha señalado en la introducción de este trabajo, el aprendizaje va ligado a los contenidos específicos, y supone, más que una serie de cambios globales de estructuras de pensamiento, una reorganización lenta y gradual de nuestras representaciones mentales (Maclure y Davis, 1994). En los protocolos analizados, se observa que el nivel de las respuestas de un mismo estudiante varía dependiendo del contenido a evaluar, a pesar de que nosotros hemos dado una calificación global a cada protocolo. Este aspecto es muy relevante desde el punto de vista teórico y metodológico, y queda sin analizar.

Una enseñanza basada en estas estrategias conlleva ciertas dificultades, porque –como explica Pérez Cabaní (1997)– los procedimientos pueden ser utilizados estratégicamente de muchas maneras, y la buena enseñanza de estrategias consiste más en explorar distintas posibilidades con los estudiantes, que en emplear una secuencia procedimental específica. Por ejemplo, hemos podido observar que, cuando se ha tratado de aplicar una técnica concreta, se ha variado algún aspecto en la aplicación de la misma, ya que era necesario adaptarse al contexto de nuestra aula. En este sentido, estamos de acuerdo con Sanchez y otros (1996) cuando señalan que nunca podemos asegurarnos de que, tras un experimento instruccional, se hayan incorporado habilidades específicas, porque éste tampoco es el objetivo fundamental, en el caso, por ejemplo, de la aplicación de un programa de enseñanza de habilidades discursivas. Se trata, pues, de ir encontrando la manera de resolver los problemas que se identifiquen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, aunque nunca tenemos garantías de si realmente hemos logrado que los estudiantes generalicen lo aprendido a otros contextos, sí creemos que en esta experiencia se han realizado aprendizajes significativos. Si bien es cierto –como se ha indicado en las limitaciones metodológicas de este trabajo– que es necesario observar más detalladamente los procesos

de cambio durante el aprendizaje, así como la diversidad de niveles de partida que presentan los alumnos. En otros trabajos realizados en el ámbito universitario, donde también se evalúa el aprendizaje de los estudiantes a través de la taxonomía SOLO, se controlan los conocimientos previos de los alumnos para homogeneizar la muestra (Monereo y Pérez Cabaní, 1996).

Para concluir, hay que señalar que nos parece importante –en la línea de pensamiento de Zabalza (2002)– concebir la universidad no como una «institución de enseñanza», sino como una «institución de aprendizaje». Una de nuestras preocupaciones básicas debería ser el reconsiderar constantemente de los procesos y estrategias mediante los que los estudiantes alcanzan el aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ y otros: «El hypertexto: una estrategia de enseñanza y aprendizaje para la organización y construcción del conocimiento», en J. P. GONZÁLEZ PINEDA y otros (coords.): *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención.* Madrid, Pirámide, 2002.

AUSUBEL, D.: *The psychology of meaningful verbal learning.* Nueva York, Grune and Stratton, 1963.

— *Educational Psychology: A Cognitive view.* Nueva York, Holt, 1968.

BAKER, L. y BROWN, A. L.: «Metacognitive skills and reading», en P. D. PEARSON y otros (eds.): *Handbook of Reading Research.* Nueva York, Academic Press, 1984.

BELTRÁN, J.: *Procesos, estrategias, y técnicas de aprendizaje.* Madrid, Síntesis, 1993.

BIGGS, J. B.; COLLINS, K. F.: *Evaluating the quality of Learning. The SOLO Taxonomy.* Nueva York, Academic Press, 1982.

CAÑAL, P. y otros: *Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa.* Sevilla, Díada, 1997.

CARUGATI, F.; MUGNY, G.: «La teoría del conflicto sociocognitivo», en G. MUGNY y J. PERÉZ (eds.): *Psicología social del desarrollo cognitivo.* Barcelona, Anthropos, 1988.

CASTELLÓ, M.; MONEREO, C.: «El conocimiento estratégico en la toma de apuntes: un estudio en la educación superior», en *Infancia y Aprendizaje,* 88 (1999), pp. 25-42.

COLE, M.: *Psicología cultural.* Madrid, Morata, 1999.

COLL, C. (coord.): *Psicología de la instrucción: la enseñanza y elaprendizaje en la educación secundaria.* Barcelona, ICE/Horsori, 1999.

ENTWISTLE, N.: *La comprensión del aprendizaje en el aula.* Barcelona, Paidós, 1988.

FORMAN, E.; CADZEN, C.: «Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales», en *Infancia y aprendizaje,* 27-28 (1984), pp. 139-157.

GAGNÉ, R. M.; GLASER, R.: «Foundations in learning research», en R. M. GAGNÉ (ed.): *Instructional Technology: Foundations.* Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1987.

GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D.: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid, Morata, 1988.

GONZÁLEZ, F.; IBÁÑEZ, F.; CASALÍ, J.; LÓPEZ, J. J.; NOVAK, J.: *Una aportación a la mejora de la calidad de la docencia universitaria: Los mapas conceptuales.* Pamplona, Universidad Pública de Navarra, 2000.

GONZÁLEZ PINEDA, J. P. y otros (coords.): *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención.* Madrid, Pirámide, 2002.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; HOLUBEC, E.: *Circles of learning: Cooperation in the clasroom.* Edina, MN, Interaction Book Company, 1986.

JONASSEN, D. H.; GRABOWSKI, B. L.: *Handbook of Individual Differences, Learning and Instruction.* Hillsdale, NJ, Lawrwnce Erlbaum Associates, 1993.

MACLURE, S.; DAVIES, P.: *Aprender a pensar, pensar en aprender.* Barcelona, Gedisa, 1994.

MONEREO, C.: «Enseñar a conciencia: ¿hacia una didáctica metacognitiva?», en *Aula de Innovación Educativa,* 34 (1995), pp. 74-80.

— «Enseñar a aprender y a pensar en la Educación Secundaria: Las estrategias de aprendizaje», en C. COLL (coord.): *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria.* Barcelona, ICE/Horsori, 1999.

MONEREO, C.; PÉREZ CABANÍ, M. L.: «La incidencia de toma de apuntes sobre el aprendizaje significativo. Un estudio de enseñanza superior», en *Infancia y Aprendizaje,* 73 (1996), pp. 65-86.

MONEREO, C.; CASTELLÓ, M.: *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa.* Barcelona, Edebé, 1997.

MONEREO, C.; CARRETERO, R.; CASTELLÓ, M.; GÓMEZ, I.; PÉREZ CABANÍ, M. L.: «Toma de apuntes en estudiantes universitarios: descripción de las condiciones de un escenario específico», en I. POZO; C. MONEREO (coords.): *El aprendizaje estratégico.* Madrid, Siglo XXI, 1999.

MONEREO, C.; DURÁN, D.: *Entramats Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col-laboratiu.* Barcelona, Edebé, 2001.

MURRAY, H.: «Low inference clasroom teaching behaviours and student ratings of college teaching effectiveness», en *Journal of Education,* 75 (1993), pp. 138-149.

NISBET, J.; SHUCKSMITH, J.: *Estrategias de aprendizaje.* Madrid, Santillana, 1987.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B.: *Aprendiendo a aprender.* Barcelona, Martínez Roca, 1998.

OLSON, D. R.; BRUNER, J. S.: «Folk psychology and folk pedagogy», en OLSON y TORRANCE (eds.): *The Handbook of Education and Human Development.* Cambridge, Blackwell, 1996.

PASCUAL-LEONE, J.: «Análisis constructivista de tareas en Psicología Evolutiva y de la Educación», en MARCHENA; ALCALDE (coords.): *La perspectiva de la Educación en el siglo que empieza.* Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2000.

PÉREZ CABANÍ, M. L.: «Los mapas conceptuales», en *Cuadernos de Pedagogía,* 237 (1995), pp. 16-21.

— «La formación del profesorado para enseñar estreategias de aprendizaje en situaciones instruccionales interactivas», en M. L. PÉREZ CABANÍ: *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curriculum.* Girona, Horsori, 1997.

PÉREZ GÓMEZ, A.: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid, Morata, 1998.

PINTRICH, P. R.; MARX, R.; BOYLE, R.: «Beyond cold conceptual change. The role of motivation beliefs and clasroom contextual factors in the process of conceptual change», en *Review of Educational Research,* 63 (1993), pp. 167-199.

PRESSLEY, M. y otros: «But good strategy instructors are constructivist», en *Educational Psychology Review,* 1-4 (1992), pp. 3-31.

RODRIGO, M. J. y otros: «Contextos de aprendizaje: la perspectiva integradora de las teorías implícitas», en J. M. CORREA; J. ARRUZA: *Contextos de aprendizaje.* Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. 1998.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.: *Avances en las técnicas cualitativas de investigación socioeductiva.* Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Madrid, 2000.

ROGOFF, B.: *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social.* Barcelona, Paidós, 1993.

RIVAS, F.: *El proceso de enseñanza-aprendizaje en la situación educativa.* Barcelona, Ariel, 1997.

SÁNCHEZ, E.; ROSALES, J.; CAÑEDO, I.; CONDE, P.: «El discurso expositivo una comparación entre profesores expertos y principiantes», en *Infancia y Aprendizaje,* 67 (1994), pp. 51-74.

— «La formación del profesorado en habilidades discursivas: ¿Es posible enseñar a explicar manteniendo una conversación encubierta?», en *Infancia y aprendizaje,* 74 (1996), pp. 119-137.

SCHOGGEN, P.: «Ecological psychology: One approach to development in context», en R. COHEN; W. SIEGEL (comps.): *Context and Development.* Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1991.

SCHONOTZ, W.; VOSNIADOU, S.; CARRETERO, M. (ed).: *New Perspectives on Conceptual Change.* Oxford, Pergamon, 1999.

SELMES, I.: *La mejora de las habilidades para el estudio.* Barcelona, Paidós, 1988.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona, Paidós. 1987.

WEBB, N. M.: «Peer interaction and learning in small groups», en *International Journal of Educational Research,* 13 (1989), pp. 21-39.

ZABALZA, M. A.: *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.* Madrid, Narcea, 2002.

APRENDIZAJE COLABORATIVO ENTRE PROFESIONALES DEL APOYO[1]

ANABEL MORIÑA DÍEZ (*)

RESUMEN. Este artículo presenta la experiencia formativa de un grupo de trabajo inter-centro que surge en el curso escolar 1992-93 y que opera hasta la actualidad. Este grupo, formado por profesionales del apoyo, nace y se consolida teniendo como meta la búsqueda de respuestas teóricas y prácticas a las demandas y retos derivadas de la diversidad en las aulas. En este trabajo no se presenta la investigación en su totalidad sino que por el contrario se ha optado exclusivamente por el proceso de formación del grupo de trabajo, es decir, se pretende analizar cómo aprenden los participantes en la experiencia de formación y en consecuencia, cómo repercute dicha formación en su desarrollo profesional. El trabajo está organizado en torno a cuatro partes. En un primer momento se realiza una breve revisión teórica acerca de temas vinculados al propósito de este trabajo (especialmente formación en y sobre la diversidad basada en estrategias de colaboración y reflexión). A partir de esta introducción teórica se define y explica el diseño metodológico del estudio, para pasar a comentar los resultados de éste en el ámbito concreto de la dinámica de trabajo o proceso formativo. Por último, el artículo finaliza con una serie de conclusiones, a modo de reflexiones, acerca del alcance de la formación colaborativa en el desarrollo del profesorado implicado en esta experiencia.

ABSTRACT. This article presents the training experience of an inter school working group that arises in the course 1992-93 and that operates to the present time. This group, formed by professionals of the support, is created and is consolidated having like goal the practical and theoretical search of answers to the demands and challenges derived from the diversity in the classrooms. In this work not the research in its totality is presented but on the contrary has opted exclusively by the process of training of the working group, that is to say, intends to analyze how learn the participants in the experience and as consequence, how results said formation to their professional development. The work is organized around four parts. In a first moment a theoretical revision about themes is carried out linked to the purpose of this work (especially formation in and on the diversity based on strategies of collaboration). From this introduction is defined and explains the design of the study, to pass to comment the results of this, in the concrete environment of the training dynamic. Finally, the article ends with conclusions, to way of reflections, about the reach of the collaborative training in the development of the teachers implied in this experience.

(*) Universidad de Sevilla.

(1) Este trabajo forma parte de una investigación más amplia dirigida por la profesora Ángeles Parrilla *(Análisis de Innovaciones Educativas derivadas de la Atención a la Diversidad en los centros educativos de Primaria y Secundaria.* CIDE, M-267/2-96, 1998).

Fecha de entrada: 18-03-2003 Fecha de aceptación: 03-11-2003

INTRODUCCIÓN

En los últimos años reconocidos autores del movimiento de educación inclusiva (Ainscow, 1999; Sapon-Shevin, 1998; Slee, 2000, etc.) están planteando que el progreso hacia escuelas que dan respuesta de calidad a todos los alumnos debe ir acompañado de una evolución del perfil profesional de los docentes. La escuela inclusiva demanda profesionales que lleguen a ser reflexivos y críticos, capaces de trabajar juntos y motivados para investigar diversos aspectos de su práctica con el fin de mejorarla.

Investigaciones como las de Clark et al. (1997), Hopkins, Ainscow y West (1994) o Parrilla (1998) resaltan la formación del profesorado como una condición esencial de aquellos centros que caminan hacia prácticas inclusivas. La formación permanente del profesorado, en este contexto, asoma como una estrategia necesaria y crítica para el desarrollo de profesionales que asumen la respuesta a la diversidad como una oportunidad para aprender de las diferencias como una riqueza para los centros y sus aulas (Booth et al., 2000; Corbett y Slee, 2000).

En un trabajo reciente Susinos (2002) revisa, entre otros ámbitos, diversas publicaciones sobre formación en atención a la diversidad en España. En este estudio se aprecia que la formación inicial, al igual que la permanente, está más trabajada teóricamente y que son menos las experiencias formativas que realmente se llevan a cabo. En este mismo estudio Susinos enfatiza la necesidad de un replanteamiento de la formación docente, la importancia de establecer canales de colaboración entre el profesorado.

Desde esta perspectiva de colaboración entre el profesorado surge una línea de investigación que propone estudios que diseñen, desarrollen y evalúen proyectos de formación en y sobre la diversidad. Bajo esta línea han surgido una serie de trabajos (Ainscow, 1994; Booth et al., 2000; Gallego, 2001; Arnáiz et al., 1999, etc.) y aunque el diseño de la propuesta formativa o el propósito pueda ser peculiar para cada uno de ellos, en definitiva, todos comparten un doble enfoque (a pesar de que pueda haber otros puntos en común): por un lado, la idea de concebir la escuela como un lugar en el que tiene cabida cualquier grupo humano (independientemente de su origen social, cultural o cualquier otra característica) y que tiende a favorecer procesos educativos inclusivos propiciando el aprendizaje y participación activa de todos los alumnos. Y por otro lado, la colaboración, reflexión y diálogo profesional del profesorado como estrategias formativas. Desde este segundo enfoque se apuesta por una modalidad formativa basada en la formación en el centro educativo a través, principalmente, de grupos de trabajo (Bolívar, 1999; Marcelo, 1995; Senge, 1992).

Los trabajos sobre formación anteriormente citados coinciden con las ideas planteadas por autores como Fullan y Hargreaves (1997) acerca de la concepción de la colaboración como un esfuerzo estructurado, continuo y recíproco para alcanzar una meta común. Para estos autores la colaboración exige relaciones simbióticas y fuertes lazos de implicación, para que los docentes se constituyan en un grupo propiamente dicho, interactuando sus miembros como iguales.

La colaboración, según Parrilla (2000), se plantea como estrategia de aprendizaje, de formación, como marco de relaciones, y como seña de identidad de la cultura escolar. Se podría, por tanto, hablar de colaboración como valor (transversal) que se plantea en todos y cada uno de los grandes espacios y ámbitos escolares.

La colaboración entre los participantes en las investigaciones citadas sobre formación permanente en y sobre la diversidad ha contribuido a que los docentes

aprendan más sobre si mismos, al mismo tiempo que se aprecia y comprende a los otros mejor. En este sentido, la experiencia de trabajo colaborativo puede ayudar a tener más paciencia, a escuchar con mayor atención y respetar los puntos de vista de los otros. El trabajo en equipo, como reconoce Hanko (1999), ayuda a contemplar con «ojos frescos» la situación, a tener en cuenta el punto de vista de los alumnos y a responder más adecuadamente a sus necesidades, llegando a ser los docentes más objetivos.

Respecto a la reflexión, y más concretamente la reflexión grupal en tanto que estrategia formativa cabe enfatizar su valor como proceso crítico, ya que implica analizar una cuestión concreta con fundamento, sucede de forma colaborativa, al tratarse de una resolución por parte de todos, y va encaminada hacia la mejora. En otras palabras, el fin último de la reflexión es obtener una mejor práctica de enseñanza y un mejor centro educativo.

Esta última idea sobre la reflexión nos lleva a interrelacionar aprendizaje colaborativo y reflexión grupal, de modo que la reflexión se convierte en una actividad colaborativa por la que los docentes tienen la oportunidad de interactuar, colaborar y compartir sus prácticas (Day, 1999).

A su vez, el diálogo colegial juega un papel importante en el desarrollo de la reflexión entre docentes (De Vicente, 1995) siendo un instrumento fundamental de la reflexión. Éste es, de acuerdo con Mingorance (1992) el canalizador de la reflexión grupal y, parafraseando las palabras de esta autora, es el intercambio, conversación entre dos o más personas que alternativamente manifiestan sus ideas y experiencias.

En función de esto cabe pensar que el aprendizaje colaborativo exige dominar las prácticas del diálogo y la discusión. Éstas son las dos formas en que conversan los equipos (Senge, 1992). La diferencia entre ambos está en que el diálogo, se analiza libremente, escuchando a los demás, libre de perspectiva propia. A diferencia, en la discusión se presentan y defienden distintas perspectivas, eligiéndose la mejor para respaldar las decisiones que se deben tomar.

En definitiva, la formación permanente del profesorado, articulada en el trabajo que nos ocupa mediante un grupo de trabajo inter-centro con el fin de mejorar la respuesta a la diversidad, junto con la colaboración, reflexión grupal y diálogo profesional forman parte de las bases teóricas de este estudio. A continuación presentamos el diseño metodológico de la investigación y el proceso formativo de este grupo de trabajo, haciendo especial hincapié en cómo aprenden los participantes en la experiencia y la repercusión de dicha formación en su desarrollo profesional y personal.

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En esta investigación hemos hecho uso de la metodología cualitativa a través del estudio de casos de corte interpretativo. El propósito general que ha guiado este estudio ha sido el siguiente:

> Describir, explorar y comprender la trayectoria, procesos e impacto en la práctica de un grupo de trabajo, compuesto por profesionales del apoyo de distintos centros de la zona de Triana (Sevilla), en torno al tema de las necesidades educativas especiales.

La recogida de datos se ha llevado a cabo a través de entrevistas guiadas tanto individuales como grupales a las personas seleccionadas como informantes clave (coordinadora del grupo de trabajo, miembros del EOE-Equipo de Orientación Externa-, asesor del centro de profesores, miembros del grupo). Éstas, junto a observaciones de las sesiones de formación, la recogida de documentos oficiales y la utilización de una

adaptación de la técnica de «la línea del cambio[2]» de Ainscow, Hargreaves, Hopkins, Balshew y Black-Hawkins (1994) han sido los instrumentos utilizados.

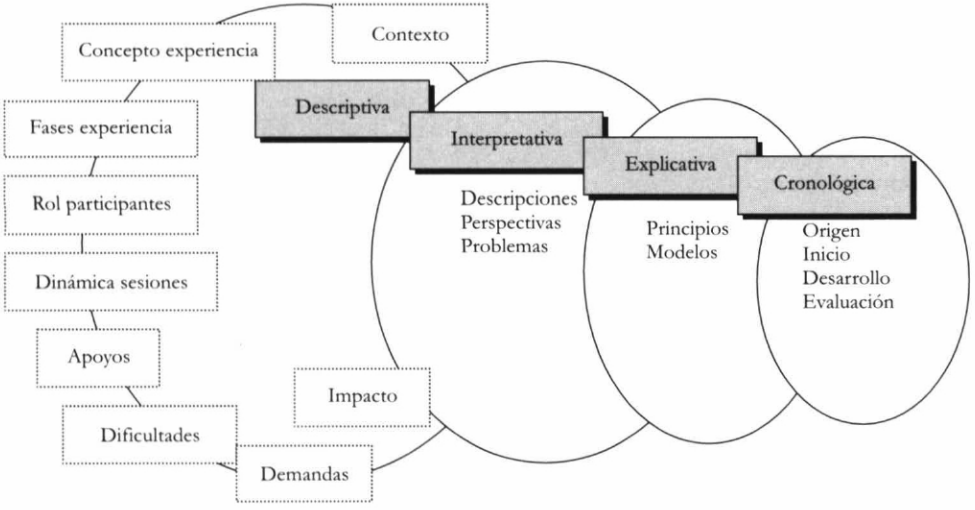
Para el análisis de datos nos hemos basado en una codificación múltiple utilizando el programa informático AQUAD. Para ello hemos seguido un proceso de codificación secuencial basado en la propuesta de Marcelo (1995), lo que nos ha permitido acceder no sólo al contenido temático (codificación descriptiva) de las transcripciones, documentos y notas de campo, sino a la orientación del mismo (codificación interpretativa y explicativa), así como a la ubicación de la información en el tiempo (codificación cronológica). Consistió pues en una codificación sucesiva de los datos: temática, interpretativa, explicativa, cronológica (figura I).

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN: DINÁMICA DE FORMACIÓN

Antes de ocuparnos de la dinámica de trabajo de este grupo quisiéramos explicar el origen y sentido de la experiencia formativa. En primer lugar, habría que destacar que este grupo denominado oficialmente «Necesidades Educativas Especiales en Triana» es hoy día un grupo de trabajo formado, principalmente, por profesionales del apoyo de seis centros. Sin embargo, en sus orígenes se trataba de un grupo interprofesional en el que participaban tanto profesores de pedagogía terapéutica como miembros del EOE o tutores de programas de Garantía Social. En cualquier caso, los miembros de este grupo que inician su andadura a comienzos del curso escolar 1992-93 comparten un rasgo común: su vinculación directa al tema de las necesidades educativas especiales.

FIGURA I

Análisis de datos



(2) A través de esta técnica es posible indagar las perspectivas y valoraciones que los participantes hacen sobre algunos de los momentos más significativos durante los años que lleva funcionado la experiencia.

El sentido del grupo de trabajo, su singularidad e idiosincrasia con respecto a otros grupos queda reflejada en la figura II. En primer lugar, lo define la propia zona geográfica donde se ubica la experiencia. Es un grupo de trabajo cuyo campo de actuación queda circunscrito, como ya mencionáramos, al barrio de Triana, con unas características propias. Además, un tema común une a los profesionales de este grupo: el interés en buscar respuestas a la diversidad y la mejora del proceso de integración. Por otra parte, los participantes son profesionales que no pertenecen a un mismo centro. Más bien al contrario, precisamente la presencia de profesionales de distintas escuelas es otra de las claves que permite diferenciar a este grupo de los otros. Por último, ésta es una experiencia caracterizada por una significativa implicación de las personas involucradas en la misma, especialmente, por un número reducido de éstos, que «contaminan» al resto de participantes.

Respecto a los contenidos abordados por el grupo a lo largo de todos sus años de funcionamiento un tema básico ha ocupado especialmente a este grupo de trabajo: el de las Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI). Y otros temas secundarios, han sido abordados también vinculados al mismo: la evaluación y promoción de los alumnos con NEE, las Finalidades Educativas de la diversidad y los criterios de admisión de alumnos con NEE en los centros de la zona.

Centrándonos en la dinámica de trabajo propia del grupo «Necesidades educativas especiales en Triana» en su funcionamiento interno y para analizar la puesta en práctica de la experiencia, vamos a partir de la contextualización de ésta en un curso escolar concreto respondiendo a las siguientes preguntas: cuándo y dónde se reúne el grupo; qué objetivos pretende conseguir en las sesiones de trabajo; qué contenidos aborda; cuál es la metodología que se utiliza en los encuentros; con qué recursos cuenta; cómo se realiza la evaluación del grupo; y finalmente, cuál es el ambiente de trabajo:

Ubicación y calendario del grupo

El grupo inter-centros se reúne quincenalmente, en jueves, comenzando en septiembre y finalizando en junio, cada año en un centro distinto, normalmente durante dos horas y media en cada una de las sesiones, de 17:00h. a 19:30h. Suele ser frecuente que el grupo se reúna durante 30 ó 40 horas a lo largo del año.

Objetivos de las sesiones de trabajo

En las sesiones del grupo de trabajo podemos identificar distintos objetivos. Éstos se definen de la siguiente manera en los documentos del grupo en el curso 1998-99:

- Incidir en la mejor organización y funcionamiento del centro o centros educativos de los miembros que componen el grupo de trabajo sobre necesidades educativas especiales.
- Conocer y utilizar recursos didácticos nuevos, distintas formas organizativas y/o estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación novedosas.
- Adquirir información relativa a cualquier aspecto del mundo científico-cultural que tenga relevancia para la práctica educativa, haciendo especial hincapié en lo relativo a la evaluación de alumnos con NEE.
- Unificar criterios a nivel de zona sobre evaluación de alumnos con NEE.

Que este grupo se haya planteado en su proyecto todos estos objetivos no supone haberlos estudiado todos ni que se haya empleado la misma intensidad en cada uno de ellos. Al contrario, algunos objetivos se

han tratado con mayor profundidad, como son los siguientes: la evaluación de alumnos con necesidades educativas especiales y la unificación de criterios sobre evaluación a nivel de zona.

Contenidos de las sesiones de trabajo

De acuerdo con los objetivos propuestos, los contenidos que se pretenden abordar a lo largo del curso 1998-99 son:

- Continuar profundizando en el estudio de documentos referidos a la implicación de los alumnos con NEE en la planificación educativa del centro, en los ciclos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.
- Revisar distintos métodos de iniciación al aprendizaje lecto-escritor en alumnos con NEE.
- Aplicar y seguir las adaptaciones curriculares individuales. Estudio y reflexión sobre material de evaluación. Intercambio de experiencias entre profesionales de la zona de su práctica diaria.

A través de estos contenidos podemos pues perfilar las distintas tareas que el grupo pone en marcha en sus sesiones de trabajo: revisión teórica, legislativa y de documentos, intercambio de experiencias prácticas, discusión, reflexión y análisis, indagación y por último elaboración de sus propios materiales, conclusiones, etc.

Metodología de las sesiones de trabajo

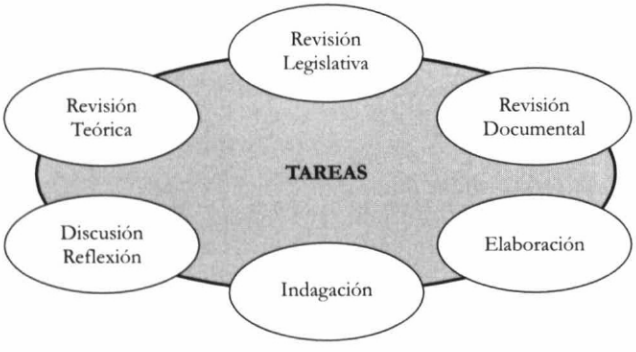
Es quizás la metodología de las sesiones de un grupo de trabajo el aspecto que define la trayectoria de éste, ya que la forma de abordarse los distintos contenidos diferencia a un grupo de otro, dotándolo de singularidad y significados propios.

Si hacemos una revisión de todos los proyectos anuales de solicitud de grupo de trabajo que se han ido elaborando podemos constatar que un punto común a todos es el apartado referido a metodología y dinámica de trabajo. Este punto se concreta en los siguientes elementos, recogidos en los proyectos del grupo de diversos años:

- Debate sobre un tema propuesto (según proyecto) que previamente y de forma individual los miembros del grupo han estudiado.

FIGURA II

Tipos de tareas habituales en el seno del grupo



- Estudio de casos: análisis y discusión en grupo.
- Asesoramiento por parte de un experto.
- Recogida de información.

De la lectura de las entrevistas y las observaciones realizadas podemos confirmar una estructura metodológica que completa la ofrecida más arriba y que de alguna manera complementa la forma de actuar de este grupo (figura III):

En primer lugar, cabe destacar el hecho de que este grupo inter-centros, después de muchos años de funcionamiento, continúa actuando sin orden del día previamente prefijado. Este punto, en lugar de ser un obstáculo para la dinámica del grupo, se ha convertido en una nota de identidad del mismo, calificándolo una de las profesoras como una forma de actuar necesaria:

> Entonces muchas veces vamos y empezamos a hablar sin más ¿no?, sin orden del día. Y eso nos ha ocurrido muchas veces, pero se demostró también que era una necesidad que había en la gente.
>
> (Entr. Prof.)

La primera fase de la sesión es considerada por los propios profesores como una terapia de grupo. Ésta ocupa alrededor de la primera media hora y sirve para plantear problemas que han aparecido en sus prácticas desde el último encuentro.

> Al principio de la jornada tenemos un tiempo de una puesta en común de, si tenemos un problema, sentarnos para solucionarlo entre todos.
>
> (Entr. Grupal)

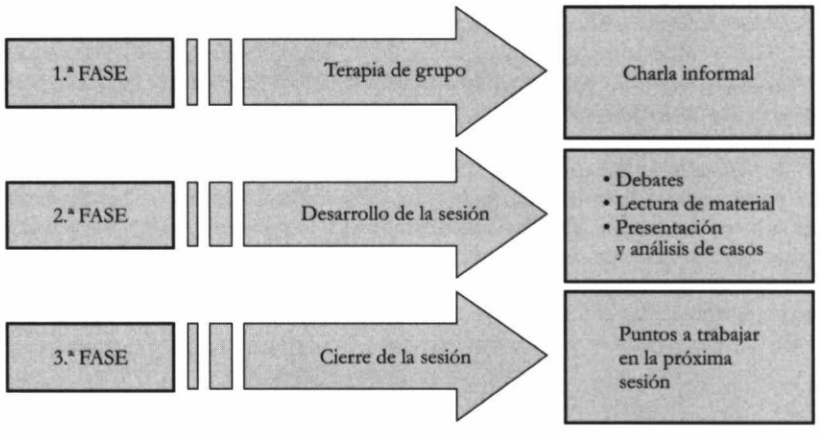
Esta toma de contacto inicial es valorada de manera muy positiva por una de las profesoras, para quien las personas que se dedican a la educación especial deben expresar en estos momentos sus inquietudes y sentimientos, y «se explayen» sin limitaciones:

> Ha interrumpido la otra dinámica, pero también es necesario dejar un tiempo, digamos para explayarse la gente, lo que es necesario en Educación Especial sobre todo.
>
> (Entr. Prof.)

A esta primera fase le pueden seguir distintas estrategias, que estarían presentes

FIGURA III

Estructura de las sesiones de trabajo del grupo



en el desarrollo propiamente dicho de las sesiones:

a) Debate sobre algún tema que individualmente se ha estudiado previamente a la sesión:

> Claro, claro, pero es que eso le ha cerrado todos los caminos. Entonces era una niña de educación especial. Pero ahora mismo ¿le damos informe o no le damos informe?, y estamos ahí en esa duda, porque parece que la niña está arrancando y si se la... yo no sé.
>
> (Sesión 1)

b) Lectura y aportación de materiales en la propia sesión de trabajo. Los participantes en el grupo leen durante las horas de las reuniones algún material concreto o realizan comentarios de lecturas previas que han realizado fuera del horario de los encuentros.

> Suplemento número 1. De diciembre del 96, número 1, de Andalucía educativa. Pon entre paréntesis, revista de Andalucía educativa sobre evaluación educativa.
>
> (Sesión 3)

c) Presentación y análisis de casos: A través de la experiencia de estas profesoras se recurre a contar casos que ellas han experimentado en su práctica o que conocen por otros compañeros. Además, a los casos problemáticos que pueden tener le buscan soluciones entre todas:

> Yo es que me acuerdo de un caso de aquí precisamente. ¿Y qué es lo que pasó? Que era un crío con un poquito más del nivelito que tu has dicho, pues puso que se lo iban a llevar a FP, que estaba la cosa dudosa, entonces Lourdes y yo le dijimos que estaba claro que no era para FP, es cuando había 8.º, que era cuando estaba 8.º aquí. Pero claro, pues aquí el crío consiguió sacar el graduado con mucho esfuerzo y con mucha historia, los padres se animaron con eso...
>
> (Sesión 1)

La presentación de casos ayuda a comprender algunos de los conceptos abordados en las sesiones y beneficia el que se comparta los problemas que puedan ir surgiendo. Las profesoras pueden ayudar a sus otras compañeras y entre todas buscan soluciones a los casos planteados:

> Reme, yo tengo dos casos opuestos totalmente, uno que escribe, que es ése y le preguntas la «A» y te dice que el «uno» y mira que yo machaco eh, no te puedes ni imaginar y otro que lee el periódico y no es capaz de hacer un cerito.
>
> (Sesión 4)

Estos encuentros suelen finalizar con el establecimiento de aspectos a trabajar para la próxima sesión. Las componentes del grupo inter-centros se marcan tareas y fijan materiales a recopilar o leer para debatir en la siguiente reunión.

> A ver si para el próximo día podríamos traer como chuleta como unos puntos... ¿Los puntos que lleva el Informe?... los puntos que lleva el Informe.
>
> (Sesión 1)

Como se puede observar la formación de estas profesionales se basa en el necesario binomio teoría y práctica. Aunque en las sesiones los debates que se producen están basados en la experiencia prácticas de las participantes y en los problemas que surgen en sus centros, éstos están fundamentados y apoyados por la lectura de material teórico relacionado con el tema de estudio.

Recursos con los que cuenta el grupo

Además del ya demostrado apoyo entre iguales que se da en esta experiencia, también se han utilizado distintos recursos materiales. De éstos, el principal recurso que tienen los profesionales del equipo es bibliografía teórica sobre el tema que trabajan.

Bajo este epígrafe vamos a distinguir una bibliografía de tres tipos:

- *Libros:* los miembros del grupo cuentan con algunos libros que apoyan sus discusiones.
- *Normativa educativa:* estos profesionales han contado con distintas normativas existentes sobre el tema de evaluación de alumnos con necesidades educativas especiales, elaboración y diseño de ACI, etc. para fundamentar su trabajo.
- *Documentos propios de los centros:* se han utilizado, por ejemplo, para elaborar el boletín de notas recopilándose en sus centros de referencia muy diversos documentos.

Evaluación del grupo inter-centros

Un aspecto que interesa conocer del grupo de trabajo es la evaluación que el mismo realiza de su propia formación. Por tanto, una cuestión obligada en el análisis de este caso es indagar en el tipo de evaluación que el grupo realiza. Esta fue precisamente la pregunta que se le hizo a la coordinadora del grupo, la cual respondió que no hacían ningún tipo de evaluación específica, sino que la memoria que todos los años tenían que realizar les servía de recapitulación de lo que habían hecho y de lo que no, en relación al proyecto anual solicitado de grupo permanente al centro de profesores.

> No, no evaluamos, la memoria nos sirve de, un poquito de repaso, de lo que hemos hecho y si hemos conseguido esos objetivos, pero no hacemos una evaluación.
>
> (Entr. Coord.)

Para la realización de esta memoria una de las profesoras se encarga de llevar un diario donde se toma nota de lo que sucede en los encuentros y se trabaja en cada uno de éstos.

> ¿Qué iba a decir yo? Ah, que hoy no hemos tomado, no hemos tomado, como no está Rosa la secretaria, no hemos tomado notas para el diario de sesiones.
>
> (Sesión 1)

El ambiente de trabajo: un espacio para la confianza y el respeto mutuo

Finalmente, con relación al ambiente que ha predominado en el grupo de trabajo, éste se podría sintetizar con la frase «un espacio de relax y de colaboración».

> Y tenemos un ambiente muy relajado, un ambiente de colaboración muy bueno.
>
> (Entr. Coord.)

Todos los participantes han estado muy involucrados en los encuentros, contando con una alta participación y compañerismo por parte de todos. Esta relación trasciende de los encuentros fijados y las profesoras se ayudan en horas no lectivas. Así, esto denota un gran compañerismo y un clima óptimo entre todos los participantes.

> Bueno, ¿tú quieres que esta tarde nos reunamos fuera del programa y lo acabamos para la semana que viene?
>
> (Sesión 3)

En conclusión, términos tales como confianza, relax, colaboración, naturalidad, amistad, etc. dan cuenta del ambiente que se respira en este grupo de trabajo y justifican las buenas relaciones mantenidas por los integrantes del mismo.

CONCLUSIONES

En una experiencia como la que nos ocupa «aprendizaje colaborativo entre profesionales de la educación para mejorar la respuesta a la diversidad» no podemos obviar la repercusión que esta metodología

de trabajo pueda tener en el desarrollo profesional de los participantes.

Aunque esta experiencia pueda repercutir en diversos ámbitos, nos gustaría finalizar este artículo reflexionando en torno a diferentes dimensiones de la colaboración que afectan al aprendizaje y relaciones entre el profesorado. Así podríamos resaltar las siguientes ideas:

La colaboración entre profesionales de la educación se concibe como necesaria

Lejos de culturas escolares caracterizadas por el individualismo, el balance de los implicados en esta experiencia hace hincapié en la necesidad de colaboración entre los profesionales. Especialmente, ésta es importante cuando se trata del tema de alumnos con necesidades educativas especiales. Para ellos no tiene sentido que el profesor trabaje aislado en su aula sino que el aprendizaje debe tener lugar en grupo. La colaboración y reflexión grupal es un medio para formarse, integrarse en procesos de mejora, construir formas de enseñar, etc.

Por ello, es necesario salir de esa cultura individualista de algunas escuelas y luchar por una cultura colaborativa donde el profesor abra la puerta de su aula y comparta sus necesidades, problemas, dilemas, satisfacciones, etc.

En este proyecto, cada vez más, el profesorado va tomando conciencia de la necesidad de abandonar concepciones y formas de trabajo individualistas.

La colaboración como estrategia de aprendizaje y trabajo entre profesores: ¿cómo se colabora?

Decíamos que la colaboración está en la base de los procesos de aprendizaje de estos profesores, pero también en la base del desarrollo de las innovaciones, hasta el punto de que podríamos hablar de la colaboración como el entramado básico o la espina dorsal de este proyecto.

¿Cómo se colabora?, ¿En qué consiste la colaboración?, ¿Cómo se hace presente?

Sabemos ahora que la colaboración se traslada al diálogo entre profesores en forma de una serie de reglas y actitudes que rigen el mismo como son:

- La *escucha* (saber escuchar los problemas de los demás, tratando de verlos desde su punto de vista).
- La *paciencia* (para dar espacio a los ritmos y tiempos de los demás).
- La *tolerancia* (con la diversidad de manifestaciones y posicionamientos).
- La *no emisión de juicios de valor* durante el proceso de colaboración, ya que coartan y frenan la libertad de expresión de los compañeros.
- La actitud de *no culpabilidad* (ni propia ni ajena ante los problemas afrontados).
- El *respeto* hacia los otros como personas y profesionales.
- El reconocimiento de las *aportaciones* que todo profesor puede hacer (y con ello un ensalzamiento del conocimiento generado en la práctica).
- Las *relaciones basadas en la igualdad,* en las relaciones horizontales.
- El *carácter u orientación práctica* dada a la colaboración, que versa siempre sobre problemas o situaciones concretas y reales.

También este estudio ha mostrado una serie de actividades colaborativas que los profesores ponen en marcha para analizar, valorar o simplemente diseñar procesos de acción:

- La reflexión conjunta: el desarrollo de tareas que fomentan que los profesores piensen juntos y aúnen fuerzas al analizar prácticas, ideas o propuestas.

- Las actividades de revisión y análisis de información en grupos organizados que comparten, reparten y contrastan el trabajo hasta llegar a acuerdos y mínimos comunes.
- La indagación y exploración de posibilidades, alternativas, causas, etc. siguiendo estrategias concretas que fomentan la participación y demandan la contribución de los distintos miembros.
- La elaboración y diseño de propuestas de manera consensuada construyendo éstas desde la propia práctica.
- El desarrollo de nuevas prácticas en el aula en colaboración con otros profesores, o simplemente con el apoyo que supone saberse respaldado por los compañeros (que así colaboran también en el cambio)

La experiencia se basa en las relaciones entre iguales y el aprendizaje entre colegas

El sentimiento de no estar solo, de estar respaldado por sus compañeros, ante los problemas que viven en sus aulas y centro, crea seguridad ante el desarrollo y puesta en práctica de estrategias diferentes a las que habitualmente se llevan a cabo.

Las relaciones entre iguales, horizontales y no jerárquicas entre compañeros, son otra nota común en estos proyectos. El apoyo cambia como consecuencia, pues, de un análisis y reflexión propio, y no como consecuencia de imposiciones jerárquicas planeadas desde instancias externas a los centros.

Pero, ¿cómo aprenden los profesores?, ¿cómo se produce ese proceso? En primer lugar podemos hablar de un proceso de construcción de tipo participativo y enraizado en la práctica. El análisis y la reflexión de los casos de los alumnos o aulas es el punto de partida desde el que se construye el aprendizaje. Desde esas situaciones específicas e individuales, los profesores de este estudio empiezan a plantear hipótesis y explicaciones, así como a plantear alternativas, que una vez puestas en práctica en el aula y revisadas en el seno de los grupos, contribuyen a la construcción de un conocimiento práctico que es compartido y recreado con la ayuda de los compañeros.

Podemos decir que los profesores de este caso aprenden en y desde la práctica, en base a problemas y demandas reales y con la ayuda de los propios compañeros. Los procesos desarrollados para ello se basan en el aprendizaje entre colegas, en el aprendizaje de la propia práctica y en la revalorización del propio conocimiento práctico.

El impacto y la dimensión personal de las innovaciones: ¿cómo se vive personalmente el proceso de innovación?

También, como se había anticipado en fases previas, las relaciones personales trascienden a las profesionales. Los profesores que participan en este proyecto aluden a un impacto personal de esos proyectos en términos de salir del aislamiento profesional, de sentirse acogidos, escuchados y acompañados por los propios compañeros.

Así, los miembros de grupo Triana enfatizan el valor terapéutico de la participación en el Grupo de trabajo como un primer impacto básico del mismo. Esto ayuda a que su autoestima aumente, ya que el contar con el apoyo de los colegas, les ayuda a estar más seguros en sus centros y a contar con un respaldo personal en actuaciones en éstos.

Por otro lado, los profesores que participan en esta experiencia señalan que la colaboración permite asimismo canalizar y compartir ansiedades, miedos e inseguridades que la propia práctica les genera.

Además, estos profesionales se sienten más seguros cuando trabajan y tienen que

pedir colaboración del profesor tutor. Esto es debido a la mayor coordinación de los profesionales de los distintos centros, ya que las decisiones que se toman en estas reuniones inter-centros se consensuan y se aplican en los respectivos centros.

Para finalizar, los miembros del grupo ven una salida a esta soledad en la que se encuentran en sus escuelas: cuando están juntos en el grupo de trabajo se están aportando entre sí algo más que aprendizaje de conocimientos, están compartiendo sus necesidades, problemas, sentimientos.

BIBLIOGRAFÍA

AINSCOW, M.; HARGREAVES, D.; HOPKINS, D.; BALSHAW, M. y BLACK-HAWKINS, K.: *Mapping change in schools. The Cambridge manual of reasearch techniques.* Cambridge, University of Cambridge Institute of Education, 1994.

AINSCOW, M.: *Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades especiales en el aula.* París, UNESCO, 1994.

— *Understanding the development of inclusive schools.* London, Falmer Press, 1999.

ARNÁIZ, P.; HERRERO, A. J.; GARRIDO, C. F.; DE HARO, R.: «Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad», en *Comunidad Educativa,* 262 (1999), pp. 29-35.

BOLIVAR, A.: *Cómo mejorar los centros educativos.* Madrid, Síntesis, 1999.

BOOTH, T.; AINSCOW, M.; BLACK-HAWKINS, K.; VAUGHAN, M. y SNOW, L.: *Index for inclusion: developing learning and participation in schools.* Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education, 2000.

CLARK, C.; DYSON, A.; MILLWARD, A. J. y SKIDMORE, D.: *New directions in special needs.* London, Casell, 1997.

CORBETT, J. y SLEE, R.: «An international conversation on inclusive education», en F. AMSTRONG, D. AMSTRONG y L. BARTON (eds.): *Inclusive Education. Policy, contexts and comparative perspectives.* London, David Fulton Publishers, 2000, pp. 133-146.

DAY, C.: *Developing teachers. The challenges of lifelong learning.* London, The Falmer Press, 1999.

DE VICENTE, P. S.: «La formación del profesorado como práctica reflexiva», en L. M. VILLAR (coord.): *Un ciclo de enseñanza reflexiva.* Bilbao, Mensajero, 1995, pp. 53-87.

FULLAN, M. y HARGREAVES, A.: «Escuelas totales», en M. FULLAN y A. HARGREAVES.: *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla, Publicaciones MCEP, 1997, pp. 63-91.

GALLEGO, C.: *Los Grupos de Apoyo entre Profesores: proceso de formación y desarrollo.* Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, 2001.

HANKO, G.: *Increasing competence through collaborative problem-solving.* London, David Fulton Publishers, 1999.

HOPKINS, D.; AINSCOW, M. y WEST, M.: *School improvement in an era of change.* London, Cassell, 1994.

MARCELO, C.: *Formación del profesorado para el cambio educativo.* Barcelona, PPU, 1995.

MINGORANCE, P.: «¿Cómo pueden formarse los profesores? Modelos de formación permanente», en J. I. AGUADED (ed.): *El autoperfeccionamiento de los profesores.* Huelva, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla en Huelva, 1992.

PARRILLA, A.: *Análisis de Innovaciones Educativas derivadas de la Atención a la Diversidad en los centros educativos de Primaria y Secundaria.* CIDE (trabajo inédito), 1998.

— *Proyecto docente e Investigador* I. Cátedra de Universidad, octubre, Universidad de Sevilla, 2000.

SAPON-SHEVIN, M.: *Because we can change the world.* Boston, Allyn and Bacon, 1998.

SENGE, P. M.: *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente.* Barcelona, Garnica, 1992.

SLEE, R.: *Talking back to power. The politics of educational exclusion.* ISEC, Manchester, 2000.

SUSINOS, T.: «Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes», en *Revista de Educación,* 327 (2002), pp. 49-68.

MEDIDA DEL PROCESAMIENTO LINGÜÍSTICO DE ORACIONES Y PROCESOS LECTORES EN SUJETOS CON Y SIN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

VÍCTOR SANTIUSTE BERMEJO (*)

RESUMEN. En este trabajo se plantea un estudio comparativo de las capacidades de procesamiento lingüístico y de procesos lectores en sujetos con dificultades de aprendizaje y sin dificultades de aprendizaje.
La base teórica de la investigación es la consideración del modelo de procesamiento psicolingüístico como factor básico en la producción de dificultades de aprendizaje. Además, el enfoque de la comprensión de oraciones como proceso primario de comprensión y el establecimiento del valor de los componentes sintáctico y semántico en el procesamiento lingüístico. Se ha elaborado la técnica experimental que denominamos «Técnica de medición de la influencia del contexto-PVRS» (Presentación Visual Rápida Seriada) y se han utilizado el test de inteligencia IGF y el test de evaluación de procesos lectores PROLEC-SE.

ABSTRACT. This paper performs a comparative study of the linguistic processing and reading process capacities in subjects with learning difficulties and subjects without learning difficulties. The theoretical basis of the research that is conducted is the consideration of the psycholinguistic processing model as a basic factor in the production of learning difficulties. It also focuses on the understanding of sentences as a primary comprehension process and the establishment of the value of the syntactic and semantic components in linguistic processing. An experimental technique has been prepared which we call «Technique for Measuring the Influence of the "Seriated Rapid Visual Presentation" context»; we have used the igf intelligence test and the PROLEC-SE reading process evaluation test.

EL PROCESO DE COMPRENSIÓN DE ORACIONES

Pocos autores especializados se han dedicado al estudio de la comprensión de oraciones simples; en la gran mayoría de los casos estos estudios han considerado la relación entre la oración principal y las oraciones subordinadas, pero ha existido una cierta división del trabajo en la investigación (palabra, oración, texto).

N. Chomsky ha defendido la autonomía e independencia de la sintaxis como parte central de la gramática frente

(*) Universidad Complutense de Madrid.

Fecha de entrada: 25-07-2003 Fecha de aceptación: 29-09-2003

a la semántica y la fonología, asignando a éstas, funciones interpretativas. De ahí que los psicolingüistas hayan centrado su interés en las oraciones como núcleo básico de análisis (interés compartido por la mayoría de los lingüistas) y que hayan considerado como hipótesis de trabajo el que la sintaxis juegue un papel importante en la comprensión considerando el análisis sintáctico como necesario e independiente del semántico.

La gran mayoría de los trabajos de investigación de la psicolingüística experimental han estado dedicados al estudio de la comprensión de oraciones, siendo un reflejo importante de ello la que algunos han denominado «teoría de la complejidad derivativa» (TCD). Esta teoría suponía que las transformaciones descritas por Chomsky eran equivalentes a los procesos que el sujeto realiza en la comprensión y producción, hasta el punto de pensar que en la comprensión el sujeto necesita «deshacer» las reglas transformacionales para llegar a la estructura profunda, imprescindible para llegar a la interpretación semántica adecuada. Si esta teoría es correcta se debería obtener una correlación positiva entre la «complejidad derivativa» (número de transformaciones optativas de una oración) y los tiempos de reacción en tareas de verificación, recuerdo y reconocimiento de oraciones.

Estos datos parecían avalar que lo que marcaba la dificultad de comprensión, por ejemplo, de las oraciones negativas con respecto a las afirmativas era su complejidad sintáctica: se podría decir que el análisis sintáctico era necesario e independiente del semántico. Sin embargo, estos supuestos no se confirman en investigaciones posteriores. Suponiendo que fuera imprescindible realizar análisis sintácticos para comprender, éstos parecen estar condicionados por otros niveles de procesamiento, con lo cual la autonomía e independencia de la sintaxis frente a la semántica quedaba en entredicho y, en este sentido, se ha demostrado que la dificultad para procesar una oración se podía reducir si se daba algún indicador semántico: el tiempo de procesamiento de las oraciones pasivas era el mismo al de las activas cuando se trata de pasivas irreversibles; las oraciones negativas podían reducir el tiempo de procesamiento cuando su función era señalar la excepción frente a la norma.

Estos resultados y su referencia al marco de explicación dentro del que habían surgido proporcionan algunos puntos de discusión: las unidades perceptivas durante la recepción y comprensión (hipótesis clausular), la necesidad (obligatoriedad del análisis sintáctico) y su carácter autonómico o no, respecto a los otros niveles del lenguaje. Estas dos últimas cuestiones, aunque teóricamente independientes, en la práctica están muy relacionadas dado que no hay nadie que niegue absolutamente el que la sintaxis desempeñe un papel en la comprensión, la discusión se centra en la importancia de ese papel y si funciona en conjunción o con independencia de la semántica.

LA CLÁUSULA COMO UNIDAD PERCEPTIVA

La cláusula sería la unidad perceptiva en el nivel de la estructura profunda, constituida como una oración completa ya que sólo de las oraciones completas se puede hacer el análisis sintáctico sobre el cual después se puede hacer la interpretación semántica correspondiente. Si es necesario llegar a la estructura profunda como paso previo a la comprensión, el proceso de comprensión no sería continuo, se produciría a saltos, aunque algunos investigadores defienden la hipótesis contraria, lo que lógicamente implicaría otra forma de procesar la oración: en lugar de un procesamiento en serie, estaríamos hablando de procesamientos en paralelo.

En el primer supuesto se interpreta que la memoria inmediata retendría la reproducción literal de la oración y después vendría el análisis sintáctico para obtener el contenido semántico. En la memoria a largo plazo se conservaría este contenido y la memoria de trabajo se quedaría libre para iniciar un nuevo ciclo. Dentro de este supuesto, también se contempla la posibilidad de formular interpretaciones preliminares del significado, pero la interpretación final se realizaría una vez percibida la cláusula entera.

En experimentos llevados a cabo con oraciones en los que se presentaban tres alternativas: dos que no suponían cambio semántico y otra que sí, los resultados fueron los siguientes: cuando no existía intervalo, los sujetos reconocían muy bien la oración experimental, cuando existían intervalos de 80 y 100 sílabas, los sujetos recordaban la oración de forma aleatoria entre las alternativas que no implicaban cambio semántico, es decir, en uno y otro caso no se producían falsos reconocimientos.

Jarvella, demostró que la última cláusula oída es la que posee mayor probabilidad de un recuerdo literal, pero puede retenerse parte de la información sintáctica preliminar si forma, junto con la última cláusula, una unidad lingüística superior (conexión entre sintaxis y semántica); esta hipótesis es, también, defendida por Carrol y Bever, por lo que hablan más de unidades funcionales que de unidades estructurales.

Los resultados de éstas y otras investigaciones utilizando tanto los «clics» de separación entre cláusulas como los tiempos de reacción (TR) pueden proporcionar un cierto apoyo a la idea de que la cláusula constituya una unidad perceptiva, aunque no lo estiman así los investigadores que parecen demostrar que el proceso de comprensión es continuo, sin saltos.

LA NECESIDAD DE PROCESAMIENTO SINTÁCTICO

Desde los primeros modelos de gramática propuestas por el Generativismo, se destaca el problema básico de establecer cuál es el papel de la sintaxis, la semántica y la fonología en la comprensión lingüística. ¿Es imprescindible el análisis sintáctico o tiene éste un carácter supletorio de forma que sólo en algunos casos se hace efectivo?, esta última es la tesis defendida por Riesbeck y Schank, cuando hacen referencia a las características que debe tener el «parser» (procesador sintáctico): «debe tener en cuenta consideraciones sintácticas sólo cuando lo exijan consideraciones semánticas», posición contraria a la teoría de la complejidad derivativa y a la teoría de la hipótesis clausular. Éstas, consideran el análisis sintáctico previo y fundamental al procesamiento semántico, tesis defendida por Fodor, Bever y Garret, aunque reconocen que no hay equivalencia entre los niveles de descripción lingüística y los procesos psicolingüísticos.

Las tesis extremas que apoyan las distintas teorías: autonomistas e interactivas, parecen insostenibles porque, por una parte, la realidad percibida está estratificada simultáneamente a muchos niveles (fonológico, sintáctico, forma lógica) a la vez que la propia naturaleza del estímulo impide que la comprensión se produzca de forma absolutamente lineal, y por otra parte, no están suficientemente comprobadas experimentalmente.

Los defensores de un procesamiento guiado por la semántica coinciden con los llamados modelos «interactivos» y que, en los comienzos de la década de los setenta, se denominaron corriente «constructivista». Para ellos la comprensión del lenguaje tiene un sentido global, y el procesamiento de comprensión oral y escrita que el sujeto realiza, estará mediatizado, no sólo por el dominio propiamente lingüístico sino por otros muchos aspectos relacionados con el contexto, con el conocimiento

que el lector u oyente tiene del universo de que se trate, por las expectativas, los propósitos, etc.

Según estos autores, entre los que se encuentran los citados Riesbeck y Schank, en la comprensión se darían las siguientes características:

- Ocurre siempre dentro de un contexto. Una frase fuera de contexto puede tener un número de interpretación válidas, cualquier oración pude ser ambigua pero, en el contexto, la ambigüedad desaparece o, en todo caso, sería la excepción y no la regla.
- Casi nunca nos damos cuenta de que una oración es ambigua. Contemplar todas las estructuras sintácticas posibles que puede generar una oración y tener que recurrir finalmente a la información contextual o semántica para seleccionar la información adecuada, consideran que es un círculo vicioso: «se hace el análisis sintáctico para llegar al significado, pero para hacer dicho análisis, hay que encontrar primero el significado».
- Sólo recurrimos a la sintaxis cuando consideraciones semánticas nos obligan a ello.
- La comprensión está guiada por las expectativas y tiene muchas cosas en común con los procesos de memoria, haciendo referencia a la importancia de los antecedentes con lo que poder contactar lo nuevo.

¿AUTONOMÍA O INTERACCIÓN?

En un planteamiento inicial de la cuestión sólo se cuestionaba si se producía interacción pero posteriormente la cuestión se circunscribe más bien al cómo y al cuándo. Siempre que se utilizan medidas *off-line* (no inmediatas) los resultados están a favor de una concepción interactiva, pero cuando las medidas son más inmediatas (simultáneas), los resultados son menos claros y cada vez existen más datos a favor de un primer análisis sintáctico independiente y sólo después en el reanálisis, aparecen las influencias semánticas.

Las investigaciones realizadas en este sentido, se han servido para su estudio de frases de una estructura sintáctica compleja, como las frases de incrustación central, y con mayor frecuencia las investigaciones se han llevado a cabo sobre oraciones ambiguas, utilizando generalmente como medidas la capacidad de producir paráfrasis, los tiempos de respuesta y el registro de movimientos oculares. En las oraciones con incrustación central, parece claro que los resultados confirman la importancia de los contenidos semánticos en la interpretación de las mismas, reduciendo así la dificultad que conlleva su procesamiento. En este tipo de oraciones la comprensión es mejor cuando las palabras componentes se pueden agrupar con facilidad por su contenido que cuando las palabras no forman grupos naturales porque cada una de ellas pueden entrar en el mismo tipo de relaciones.

En las oraciones de ambigüedad estructural (las que admiten, al menos, dos interpretaciones diferentes) es donde han abundado los estudios para intentar aclarar los aspectos citados sobre la sintaxis y la semántica. Las preguntas que producirían las investigaciones en este campo son las siguientes:

- ¿Puede una oración ser entendida fácilmente en un contexto apropiado y esa misma oración en situaciones de *garden path* llevar a un callejón sin salida?
- ¿El efecto de los factores semánticos aparece en un primer momento o sólo después de un segundo análisis?

Para contestar a estas preguntas se comienza comprobando si el léxico ejerce alguna influencia en el procesamiento sintáctico y, los resultados, parecen concluir que sí: el que una estructura sintáctica se interprete de una u otra forma no sólo depende de la propia estructura sintáctica, sino también de los elementos léxicos que la forman. En las oraciones complejas estructuralmente, pero no ambiguas, en las que se han llevado a cabo medidas inmediatas (movimientos oculares), la influencia semántica es inmediata, aunque hay autores que afirman que el mayor efecto puede estar localizado en el segundo análisis. En las oraciones ambiguas, sin tener en cuenta los factores léxicos y tratando de responder a las cuestiones sobre sesgos sintácticos dependientes del contexto precedente y *garden path*, los resultados de las investigaciones parecen confirmar que la interpretación dada a una oración ambigua depende del contexto precedente y del conocimiento general que se tenga aun cuando la oración vaya sola.

Respecto a la segunda pregunta acerca de si la influencia de los factores semánticos se evidenciaban en un primer momento o por el contrario esta influencia era tardía, se registraron los movimientos oculares de los sujetos y se comprobó que en una primera lectura, tanto el tiempo de lectura como el tiempo de fijación eran indistinguibles, las diferencias se producían en la segunda lectura, lo cual apoyaría la posición de que el primer análisis sintáctico está determinado por consideraciones sintácticas, utilizándose ciertas estrategias de validez universal como pueden ser:

- El principio de plausibilidad a priori: si una interpretación es más plausible según el conocimiento general o específico del universo del discurso, se verá favorecida respecto a otra que no lo sea.
- El principio de éxito en la referencia: si se encuentra un referente que existe en el modelo mental del sujeto ésta será la escogida, en lugar de tener que introducir un referente nuevo en su modelo mental.
- El principio de parsimonia: la lectura con menos presuposiciones insatisfechas será adoptada como la más verosímil.

ANTECEDENTES EN LA INVESTIGACIÓN DE ORACIONES

Para este trabajo de investigación hemos seleccionado la investigación de oraciones precisamente por la originalidad que supone la creación y aplicación de la técnica de investigación que creamos y aplicamos en el trabajo *«Efectos del contexto en el procesamiento de la comprensión lingüística»* (V. Santiuste, 1991).

Los antecedentes teóricos del trabajo de investigación respecto a la técnica experimental están referidos a las aportaciones de Tyler y Marslen-Wilson (1977) que trataron de verificar la hipótesis del modelo interactivo de procesamiento lingüístico. El procedimiento empleado en su investigación comprendía dos tareas: una de «continuación de oraciones» y otra de «nombrar palabras». Con dicho procedimiento trataban de obtener la latencia de respuesta rápida de los sujetos, para reflejar el procesamiento perceptivo inmediato de oraciones. El propósito del experimento era determinar si el significado de una oración puede predisponer al sujeto hacia una determinada lectura de un fragmento de oración sintácticamente ambiguo, es decir, comprobar si ésta puede «desambiguarse» gracias al contexto previo. Esto favorecería las decisiones del procesador sintáctico y semántico, y apoyaría la tesis de la interacción lineal, enfatizando la importancia que tiene el contexto semántico en la computación de las

decisiones sintácticas. Los sujetos escuchaban uno de los dos contextos que existían para cada ítem junto al segmento ambiguo y, a continuación, leían una palabra que lo completaba. La tarea consistía en nombrar esa palabra lo más rápidamente posible; también tenían que juzgar su adecuación a la oración precedente.

Los autores encontraron que la latencia para nombrar las palabras apropiadas al contexto era menor que para nombrar las inapropiadas, tanto para segmentos ambiguos como no ambiguos. Una interpretación de estos resultados es que, antes de que la oración se complete, el sujeto indica su *preferencia* por la estructura sintáctica compatible con el contexto previo. Esto implica que las decisiones sintácticas sobre la oración se ven afectadas por el significado de la misma. Como una de las estructuras sintácticas era más apropiada que la otra en virtud de las limitaciones producidas por la oración precedente, el sujeto desarrollaría expectativas sobre la estructura sintáctica del resto de la oración. Otra posible interpretación es que el sujeto computa automáticamente ambas estructuras sintácticas, cada una de las cuales se verifica por compatibilidad con el contexto previo. De este modo, la estructura sintáctica compatible adquiere un estatus prioritario dentro del conjunto de posibles hipótesis. Así, ambas estructuras sintácticas se computan y son utilizables al iniciarse el experimento, como resultado de la interacción lineal entre el análisis sintáctico y el semántico, aunque una de ellas es una descripción estructural más plausible de la oración. Esta interpretación mantiene la *autonomía* de la sintaxis, en el sentido limitado de que se pueden generar ambas lecturas sintácticas del par de palabras ambiguas en la oración. Pero el hecho de que la interacción inicial entre la información semántica y sintáctica de una oración dé como resultado la subsiguiente computación de una determinada estructura sintáctica, que resulta mejor que la otra, supone que el procesamiento sintáctico no es estrictamente autónomo en el sentido especificado por Forster (1974).

Una afirmación más profunda sobre esta interacción es que sólo la estructura sintáctica compatible con el contexto previo se computa, de modo que la oración es funcionalmente no ambigua. Aunque este experimento no demuestra directamente que éste sea el caso, los resultados obtenidos apuntan en esta dirección.

En resumen, ambas interpretaciones de los resultados son incompatibles con el modelo autonómico, según el cual la sintaxis es autónoma. Como explicación a la inicial ambigüedad de los datos dentro de este modelo, Fodor, Bever y Garret (1974) manifestaron claramente que la interacción debe esperar al término del procesamiento sintáctico de la oración.

Los resultados de esta investigación arrojan dudas sobre la viabilidad del uso del modelo de *Gramática Transformacional Generativa* como base para la *Teoría del Procesamiento Psicolingüístico* cuya interpretación convencional sobre las implicaciones que dicha gramática tiene para el sistema de acción procesal lingüística, la estructura sintáctica de una oración completa debe computarse antes de la representación semántica. Este modelo, basado en una modificación de la Gramática Transformacional, según el cual la estructura sintáctica de los fragmentos de oraciones funcionaría como entrada para el análisis semántico, podría ser compatible con la interpretación más conservadora. La interpretación más radical, que considera que el análisis semántico y sintáctico interactúan continuamente cuando una oración es percibida como incompatible con el mismo, por cuanto éste supone que la estructura sintáctica se computa antes que el análisis semántico.

De acuerdo a estos supuestos, y basándonos en los resultados obtenidos en otro trabajo (Santiuste, 1996), vamos a

considerar el procesamiento visual del lenguaje bajo un enfoque interactivo.

Nuestro experimento se inscribe en la dicotomía entre teorías autonómicas e interactivas de procesamiento visual del lenguaje. El punto de partida se centra en la consideración de que la tarea de un sujeto de completar, eligiendo entre una serie de opciones, un par de palabras (verbo y sustantivo) para configurar una frase, es similar a la tarea de completar una oración ambigua. Sólo si aportamos al sujeto un contexto previo, la frase deja de ser ambigua y puede ser completada con coherencia. Sin embargo, nos interesa saber qué hace el sujeto cuando la presentación del contexto es lo suficientemente rápida como para dificultar un procesamiento doble (primero sintáctico, y luego semántico, según un modelo de procesamiento serial no interactivo).

Según las teorías autonómicas, el tiempo de exposición rápido, y el hecho de que sea necesario procesar un nuevo estímulo (el comienzo ambiguo de una frase y las opciones de respuesta que la completan) sin dejar tiempo a ulteriores procesamientos-semánticos del contexto precedente, implicarían que la elección de la respuesta se apoyaría exclusivamente en un procesamiento sintáctico, sin tomar en cuenta dicho contexto. De esta manera, la representación sintáctica que hace el sujeto del fragmento ambiguo no se ve influida por el significado de la cláusula precedente (a la que hemos llamado contexto). Por lo tanto, las latencias de respuestas serán iguales, haya o no contexto previo que pueda *desambiguar* la frase. Del mismo modo, la opción elegida por los sujetos para completar el par de palabras verbo-sustantivo se apoyará únicamente en su pertinencia sintáctica para configurar una frase bien construida. Si estas opciones son todas potencialmente correctas, el sujeto elegirá una u otra sin pararse a considerar el significado de la cláusula inicial. Por su parte, la teoría interactiva supone que ocurre un procesamiento simultáneo, tanto sintáctico como semántico. De este modo, el corto tiempo de procesamiento permitido por la presentación rápida de los estímulos, no impide tomar en consideración el significado del contexto inicial. Si el contexto es neutral, no necesitaríamos tenerlo en cuenta al procesar los estímulos posteriores, y el tiempo de respuesta sería equivalente al de la compleción de la frase introducida por el par de palabras verbo-sustantivo. Si no es neutral (es decir, si orienta de una manera u otra la elección ulterior), dedicaríamos un cierto tiempo a procesar su adecuación semántica a la compleción de la frase posterior; de este modo, el tiempo de respuesta es mayor. Además, la opción elegida por el sujeto tendería a ser aquella que resulta coherente con el contexto, aunque las otras fueran perfectamente válidas si este contexto no estuviera presente. Debemos hacer una última consideración. Cuando consideramos un contexto no neutral, los tiempos de respuesta pueden variar si el sujeto se decanta hacia la opción coherente con el mismo o hacia otra. Esto se explicaría por la idea de que el sujeto ha de tomar una decisión en función del contexto. Plausiblemente, esta decisión será más rápida cuando la opción es ajustada que cuando es contraria al contexto. Aunque no tangencialmente, podríamos aportar datos en este sentido. Poniendo en comunicación las precitadas investigaciones con las teorías sobre el aprendizaje de la lectura, vemos que V. Mann (1985) analiza la importancia de las habilidades lingüísticas en lectores hábiles y en lectores que comienzan a leer y, revisa la evidencia de que las habilidades en el procesamiento del lenguaje y un conocimiento deficiente son factores importantes en las dificultades iniciales de lectura. P. G. Aaron (1997), manifiesta que desde hace casi un siglo han sido identificados un conjunto de niños que encuentran una imposibilidad en el dominio de la lectura y escritura

sin presentar signos reconocibles de déficit mental o sensorial y tampoco tienen condiciones familiares que expliquen sus problemas de aprendizaje.

Desde 1963 cuando se constituyó la ACALD (Asociación de Niños con Dificultades de Aprendizaje) esta condición se ha descrito como dificultad de aprendizaje (DA). Como fenómeno educativo específico las DA se integraron dentro de la Educación Especial en los Estados Unidos en 1975 (*Ley Pública 94 - 142*). Bajo esta referencia legal un lector pobre con un CI en la media o superior pero con bajos resultados en lecto-escritura es un sujeto DA. Al mismo tiempo es preciso establecer que un niño que lee mal y tiene un CI bajo no es un DA, sino un lector pobre o lento. Al contraste descrito entre capacidad (CI) y resultados lectores se le ha denominado discrepancia. Su objetivación se ha procurado estableciendo las fórmulas de discrepancia, que han constituido uno de los puntos de confrontación más importantes en la teoría psicológica de las dificultades de aprendizaje. La fórmula se ha empleado en los EEUU con profusión y también se ha empleado en el contraste entre aptitud y logro (Kirk y Kirk, 1971; Lerner, 1993; Lyon, 1995; Algozzine, Ysseldyke y McGue 1995). Otros autores (Stanovich y otros, 1996) se han pronunciado en contra del CI como un predictor adecuado del potencial de lectura de un sujeto. El propio Stanovich (1986) estima en otra ocasión que el CI y la ejecución lectora son conceptos recíprocos (efecto Mateo).

El CI puede no explicar las dificultades lecto-escritoras de un sujeto pero sí que explicaría las de un niño NO-DA Quiere esto decir que las causas de la pobreza lectora de las dos clases de niños (DA y NO-DA) no pueden ser las mismas, consiguientemente la intervención en ambos tipos de sujetos tampoco debe tener el mismo enfoque.

El análisis del procesamiento lingüístico general y lector en particular destaca dos componentes principales: el reconocimiento de palabras y la comprensión (Frederiksen, 1999; Carroll, 1993; Santiuste, 1994, 1999). Nos referiremos a la comprensión como un proceso genérico común a la lectura y a la escucha. El procedimiento de diagnóstico del lenguaje y de la lectura es la aplicación de un test de comprensión lectora y la hipótesis básica es que la debilidad de los componentes (reconocimiento de palabras o comprensión) debe ser el origen de los déficit de aprendizaje y de lectura, teniendo en cuenta que autores como Aaron (1989) han verificado la independencia de los dos componentes.

Los efectos del contexto semántico en el reconocimiento de palabras ha sido tratado en diversas investigaciones por Stanovich y West (1978, 1981) y Stanovich, West y Freeman (1981).

INVESTIGACIÓN

La base teórica de esta investigación es la consideración del modelo de procesamiento psicolinguístico como factor básico en la producción de dificultades de aprendizaje. Además, el enfoque de la comprensión de oraciones como proceso primario de comprensión y el establecimiento del valor de los componentes sintáctico y semántico en el procesamiento lingüístico.

En un primer estudio realizado (Santiuste y otros, 1991) se sometía a contraste las teorías autonómica e interactiva del procesamiento clausular. En esta investigación que se pretende comprobar así como establecer la validez de la técnica experimental utilizada, se centra en los procesos de comprensión lingüística de oraciones (tanto desde el nivel psicolingüístico general como del específico lector), pretendiendo establecer la relación entre ambos y comprobar la hipótesis de que los sujetos con dificultades de aprendizaje (DA) obtendrán resultados peores que los sujetos sin dificultades de aprendizaje (NO-DA).

Objetivos de la investigación

Nuestro objetivo en esta investigación es comparar la forma en que alumnos de Educación Secundaria con dificultades de aprendizaje y sin ellas procesan una serie de ítems lingüísticos presentados visualmente.

La tarea experimental fue utilizada en una investigación previa (Santiuste, y otros, 1991) y ha sido probada en el Estudio Piloto que efectuamos con sujetos de 5.º de Primaria a 1.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Como criterio para seleccionar a los sujetos con dificultades hemos utilizado el modelo de discrepancia entre los resultados académicos observados y los esperados en virtud del nivel escolar de los alumnos, descartando a aquellos sujetos con deficiencia mental o sensorial acusada. Para esto último, necesitábamos tomar una medida de la inteligencia, en la forma que luego se explicará.

También nos interesaba conocer el nivel de unos y otros alumnos en habilidades de procesamiento lector, tanto porque pueden explicar algunas dificultades de aprendizaje como porque pueden relacionarse de algún modo con las destrezas básicas de procesamiento lingüístico.

MÉTODO

Estudio piloto

La finalidad del estudio piloto era comprobar si el método de investigación empleado en un trabajo previo (Santiuste y otros, 1991), realizado con estudiantes universitarios, era válido para los niveles de edad que íbamos a considerar. En concreto:

- Si los sujetos comprendían los requisitos de la tarea.
- Si los tiempos de presentación de los estímulos eran adecuados a la previsible competencia lectora de alumnos de finales de Educación Primaria y comienzo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Método

Se construyeron 30 ítems formados por:

- Un contexto previo, compuesto por una frase de 5 palabras que comenzaba por un adverbio o conjunción.
- Un núcleo clave, compuesto por dos palabras, un verbo en infinitivo y un sustantivo.
- Tres opciones de respuesta, compuesta cada una de ellas por el verbo «es» y un adjetivo.

Para cada ítem, había tres contextos diferentes, dos de los cuales formaban un todo con sentido con la frase posterior (y que llamaremos «contextos no neutrales») y uno que no lo hacía (que llamaremos «contexto neutral»). Entre las opciones de respuesta, una era congruente con el primer contexto no neutral, otra lo era con el segundo contexto no neutral, y una tercera no era coherente con ninguno de los contextos previos.

Ejemplo:

- Contexto no neutral A: si no tienes suficiente espacio
- Contexto no neutral B: si no tienes una secadora
- Contexto neutral: si no tienes la culpa

Núcleo clave: secar ropa

- Opción de respuesta coherente con el contexto A: es incómodo
- Opción de respuesta coherente con el contexto B: es cansado

– Opción de respuesta no coherente con ningún contexto: es aburrido

Para evitar regularidades en la interpretación se dispuso al azar el orden de presentación de los contextos de los ítems y de las opciones de respuesta, que era el mismo para todos los sujetos. A un tercio de los sujetos se le presentaba el contexto no neutral A de cada ítem, a otro tercio el contexto no neutral B y al tercio restante el contexto neutral. De forma que cada sujeto al terminar los 30 ítems recibía un total de 20 ítems con contexto no neutral, 10 del contexto A y 10 del contexto B y 10 ítems con contexto neutral.

La presentación de los ítems se hizo por ordenador, siguiendo el procedimiento de «presentación visual rápida seriada» (PVRS) adaptado de Forster (1970). Este procedimiento permite impedir un doble procesamiento de los estímulos (sintáctico y semántico), en caso de que éste se produjera, tal y como postulan los partidarios de la hipótesis de la autonomía sintáctica. Igualmente, toma en consideración la velocidad media de procesamiento (tiempo de reacción) de los estímulos visuales.

- La presentación se hizo de la siguiente manera:
- Aparecía en la pantalla el contexto previo durante 0,6 segundos.
- Desaparecía lo anterior y aparecía el núcleo clave durante 0,5 segundos.

Desaparecía lo anterior y aparecían las tres opciones de respuesta, una debajo de otra, durante un máximo de 5 segundos. El sujeto debía pulsar «1, 2 o 3» según fuera la opción elegida.

Previamente, los sujetos habían recibido instrucciones sobre la tarea, tanto verbalmente como en el ordenador, y habían practicado con dos ejemplos hasta que dominaron el procedimiento. Las palabras aparecían centradas en la pantalla para evitar movimientos de los ojos durante la lectura. Todas ellas aparecieron en letras minúsculas.

Muestra

Los sujetos fueron diez alumnos de 5.º de Educación Primaria, siete alumnos de 6.º y diez alumnos de 1.º de Educación Secundaria Obligatoria de centros escolares de la Comunidad de Madrid. Debido a errores en las respuestas, hubo que prescindir de algunos, quedando al final diez, cinco y nueve alumnos respectivamente. Sus edades oscilaban entre 10 y 12 años, con una media de 11,08. De ellos, 9 eran chicos y 16 chicas.

Hipótesis

Puesto que se trataba de un estudio piloto, no se formularon hipótesis específicas. El objetivo de la investigación era, como señalamos previamente, verificar si tanto el tiempo de reacción como el tipo de opción de respuesta que daban los sujetos mostraban patrones similares a los de la investigación precedente, lo cual justificaría el uso del procedimiento descrito para ulteriores estudios con sujetos más jóvenes.

Resultados

Tiempo medio de reacción

Empleamos como medida de esta variable para los análisis pertinentes las puntuaciones típicas. El valor de la prueba t de diferencia de medias (con medidas repetidas) entre el tiempo medio de respuesta para el contexto neutral y no neutral no resultó significativo (t=0,11).

Cuando el contexto era neutral (no significativo, el tiempo de respuesta no difería según el curso (valor del análisis de varianza F=1,94 ns).Cuando el contexto era no neutral (significativo), el tiempo de

TABLA I

	Tiempo medio de reacción para contexto neutral (en segundos)	Tiempo medio de reacción para contexto no neutral (en segundos)
5.º EP	3,06	3,12
6.º EP	2,86	3,04
1.º ESO	2,53	2,36
Total muestra	2,82 (Sx = 0,59)	2,81 (Sx = 0,60)

respuesta difería según el curso (valor del análisis de varianza F=5,76, p<0,05), debido a que los alumnos de 1.º ESO tardaban menos en responder que los de 5.º y 6.º de Educación Primaria.

No se apreciaron efectos de la interacción entre el curso y el tipo de contexto.

Número de respuestas fuera de tiempo

No era relevante el número de ítems en los cuales los sujetos sobrepasaban el tiempo máximo para responder, tanto cuando el contexto era neutral (media = 0,68; Sx = 0,85; corresponde a un 6,8% del total de respuestas) como cuando era no neutral (media = 0,72; Sx = 1,37; corresponde a un 3,6% del total de respuestas).

Número de respuestas coherentes

Utilizamos como medida de esta variable la proporción de respuestas coherentes sobre el total de respuestas válidas, previa transformación arcoseno para el análisis de varianza. Aunque aparece una diferencia de respuesta relativa a los sujetos de 1.º de ESO y 6.º de EP, aplicado el programa estadístico SPSS, no hubo diferencias entre los tres cursos en el número de respuestas coherentes cuando el contexto era no neutral. El valor del análisis de varianza fue de F=1,76 (ns).

TABLA II

	Media de respuestas coherentes (contexto no neutral-significativo
5.º EP	5,80
6.º EP	7,60
1.º ESO	7,56
Total muestra	6,83

Conclusiones

Los resultados de este estudio piloto han servido a los propósitos con los que se emprendió, tal como comentaremos a continuación. Se constató que no existían diferencias en el tiempo de respuesta cuando el contexto formaba un todo significativo con el resto de la frase (contexto no neutral) que cuando no lo formaba (contexto neutral). Este resultado se obtuvo también en la investigación precedente (Santiuste, Barrigüete y Ayala, 1991).

Como era de esperar, los sujetos de este estudio piloto tardaban más tiempo en responder que los estudiantes universitarios con los que realizamos el estudio previo (2,8 segundos frente a 1,8 aproximadamente).

Un resultado interesante es que, mientras que cuando el contexto era neutral, los tres cursos tardaban lo mismo,

cuando era significativo (no neutral), los sujetos de 1.º ESO tardaban menos. Es posible que en este curso se comiencen a marcar diferencias en el procesamiento lingüístico que deberán ser investigadas.

En cuanto al tipo de respuestas, tuvimos en cuenta la distinción entre respuestas coherentes con el contexto previo y respuestas no coherentes. Puesto que el número de ítems con contexto no neutral que se le presentó a cada sujeto fue de 20, será éste el número máximo de respuestas coherentes que pueda dar. Observamos que el número medio de respuestas coherentes fue de 6,83, lo que no difería de las que hubieran obtenido por azar (exactamente 6,66 respuestas, al ser 3 el número de opciones); este resultado no corrobora lo obtenido en el estudio previo. Sin embargo, una simple inspección de los datos muestra que son los sujetos de 5.º de Educación Primaria los que hacen bajar la media, ya que el número de respuestas coherentes en 6.º de Primaria y en 1.º de ESO supera el 7,5, resultado más ajustado a lo obtenido con estudiantes universitarios.

Sería aventurado establecer un *perfil* de procesamiento lingüístico para estos cursos con tan pocos sujetos. Pero a tenor de los resultados, podríamos pensar que «en 6.º de Educación Primaria se produce una mejora en el procesamiento del contexto previo» aunque precisan para ello el mismo tiempo de inspección que los sujetos del curso anterior; en el siguiente curso, 1.º de ESO, esta mejora se mantiene y, además, los sujetos la obtienen con un menor tiempo de procesamiento.

En resumen, parece que, al menos con sujetos desde 6.º de Educación Primaria y, sobre todo, de 1.º de ESO en adelante, el procedimiento aquí ensayado puede resultar de utilidad para verificar las diferencias en el procesamiento lingüístico. Si bien los tiempos de respuesta resultan superiores a los de sujetos mayores, casi nunca se sobrepasa el tiempo máximo concedido para responder; además, el hecho de que los sujetos empiecen a dar respuestas coherentes con el contexto previo, parece apuntar a que comprenden adecuadamente el vocabulario empleado; ambas razones justifican que no modifiquemos el tiempo de presentación de los estímulos ni efectuemos cambios en las frases utilizadas.

Procedimiento

Prueba experimental de procesamiento lingüístico

Se empleó la prueba descrita en el estudio piloto. Ésta aporta una técnica de investigación que supone un avance con respecto a la propuesta por K. Foster (PVRS) y usada por este autor para medir el procesamiento léxico en cláusulas sintácticas y semánticamente correctas y en oraciones sin sentido y la propuesta por Tyler y Marslen-Wilson sobre modelo análisis de tareas de continuación de oraciones y nombrar palabras para intentar verificar el modelo de procesamiento interactivo, basándose en la influencia del contexto previo en la interpretación de frases. En esencia se trata de demostrar que la comprensión lingüística se produce por influencia de la semántica. Denominaremos a la técnica como «Técnica de medición de la influencia del contexto-PVRS».

Test de inteligencia

Puesto que nuestro objetivo era comparar alumnos con dificultades de aprendizaje y alumnos sin dificultades de aprendizaje, aplicamos previamente una prueba de inteligencia general que nos permitiera descartar deficiencias intelectuales o retraso mental, lo que constituiría un principio de exclusión. A tal fin, se seleccionó la prueba IGF, de Yuste (1998), distribuida por TEA. Se utilizó el nivel M, apropiado

para alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. La aplicación se realizó de forma colectiva en todos los grupos clase. El IGF es una prueba tipo ómnibus y, a la vez, de medición de factores de la inteligencia que puede completarse en dos sesiones de unos 50 minutos aproximadamente. Está basada en los modelos factoriales jerárquicos de aptitudes. Proporciona las siguientes puntuaciones:

TEST DE EVALUACIÓN DE PROCESOS LECTORES. (PROLEC-SE)

Nos interesaba además contar con una medida de los procesos lectores de los sujetos, con el fin de disponer de un índice más global de la competencia lingüística. Ello nos permitiría interpretar los resultados en la prueba experimental de procesamiento lingüístico en relación con dichos procesos.

TABLA III

Escalas del IGF

Abreviatura	Nombre de la escala	Descripción de la escala
Factores de grupo:		
IG	Inteligencia general	Capacidad para resolver problemas de todo tipo. Se aproxima al factor G La puntuación está compuesta por INV e IV.
INV	Inteligencia no verbal	Aptitudes espacio/perceptivas. Refleja inteligencia fluida. Está formada por RA y APE.
IV	Inteligencia verbal	Refleja inteligencia cristalizada. Está formada por RV y APN.
Factores específicos:		
RA	Razonamiento abstracto	
APE	Aptitud espacial	
RV	Razonamiento verbal	
APN	Aptitud numérica	
Puntuaciones complementarias:		
RAP	Rapidez	Es una medida de tiempo de reacción, que corresponde con el tiempo empleado en hacer la prueba.
EFI	Eficacia	Se calcula dividiendo el número de aciertos entre el número de ítems intentados

Para ello se utilizó la prueba PROLEC-SE, de Ramos y Cuetos (1999), distribuida por TEA. Dicha prueba, aplicable en el tercer ciclo de Primaria y la ESO, evalúa los procesos léxicos, sintácticos y semánticos implicados en la lectura. Algunas subpruebas se aplican sólo individualmente, mientras que otras pueden utilizarse de modo colectivo. La prueba se basa en el modelo de doble ruta de la lectura: léxica y fonológica. Proporciona las siguientes puntuaciones:

TABLA IV

Escalas del PROLEC-SE

Abreviatura	Nombre de la escala
LP	Lectura de palabras
LPS	Lectura de pseudo palabras
EDO	Emparejamiento dibujo-oración (estructuras gramaticales)
SP	Signos de puntuación
CT	Comprensión de textos
ET	Estructura de textos
VP	Velocidad lectora (palabras)
VPS	Velocidad lectora (pseudo palabras)
VT	Velocidad lectora (texto)
TOTAL	Puntuación total en la batería

MUESTRA

Los sujetos fueron 85 alumnos de 1.º y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria de centros escolares de la Comunidad de Madrid. De ellos, algunos presentaban dificultades de aprendizaje y otros no. Los sujetos con dificultades de aprendizaje cumplían las condiciones a las que hemos hecho referencia anteriormente, y además fueron los indicados por sus profesores, y se caracterizaban por tener tres asignaturas suspensas y discrepancias en el rendimiento académico con respecto al nivel esperado por el curso en el que estaban matriculados; así mismo, su nivel en el área de Lengua Castellana y Literatura era sensiblemente menor al del resto de compañeros.

Descartamos de la muestra a los alumnos que los profesores identificaron con dificultades de aprendizaje por obtener menos del percentil 15 en el IGF, el cual equivale a un CI menor de 83; en la práctica esto supuso eliminar a aquellos sujetos que podrían pertenecer a las categorías de deficiente mental o límite. Llamamos a estos últimos sujetos de Inteligencia baja. La distribución final de la muestra es la siguiente:

TABLA V

Distribución de la muestra según el tipo de dificultades

	N.º de sujetos	Porcentaje
Sin dificultades de aprendizaje	39	45,9%
Con dificultades de aprendizaje	38	44,7%
Alumnos de inteligencia baja	8	9,4%
Total	85	100%

TABLA VI

Distribución de la muestra según el sexo

	N.º de sujetos	Porcentaje
Mujer	51	60%
Hombre	34	40%
Total	85	100%

TABLA VII

Distribución de la muestra según el curso

	N.º de sujetos	Porcentaje
1.º ESO	37	43,5 %
2.º ESO	48	56,4 %
Total	85	100%

Hipótesis

Nuestra hipótesis primera fue la siguiente:

- Los sujetos con dificultades de aprendizaje y sin dificultades de aprendizaje diferirán en una tarea de procesamiento lingüístico, tanto en lo que respecta al tiempo de reacción como al porcentaje de respuestas coherentes con el contexto previo.

Esperábamos encontrar que los sujetos con dificultades de aprendizaje tardarían más en responder a la tarea (mayor tiempo de reacción) y fueran menos precisos en sus respuestas (menor proporción de respuestas coherentes).

Adicionalmente, nos interesaba conocer las diferencias entre ambos grupos en habilidades lectoras. En consecuencia, establecimos como segunda hipótesis la siguiente:

- Los sujetos con dificultades de aprendizaje y sin dificultades de aprendizaje, diferirán en los procesos lectores, medidos a través del test PROLEC-SE.

Esperábamos encontrar que los sujetos con dificultades de aprendizaje obtendrían puntuaciones más bajas en las escalas constituyentes del test PROLEC-SE

Resultados

Comparación entre estudiantes universitarios y de educación secundaria

Puesto que disponíamos de datos de la investigación precedente ya citada, podíamos comparar, *grosso modo*, el desempeño en la tarea experimental de alumnos universitarios y alumnos de primer ciclo de la ESO.

Los universitarios eran 35 alumnos de una Escuela de Magisterio y una Facultad de Educación de Madrid, con edades comprendidas entre 18 y 21 años. Los alumnos de secundaria son 85 jóvenes con edades comprendidas entre 13 y 15 años, es decir, todos los descritos en la muestra de esta investigación.

Como podemos apreciar en las siguientes tablas, los estudiantes universitarios tardan menos en responder pero no obtienen mejor porcentaje de respuestas correctas (coherentes con el contexto previo). Parece que la variable edad supone una ganancia en rapidez de respuestas pero no en eficacia.

TABLA VIII

Tiempo medio de reacción

	Alumnos universitarios	**Alumnos de la ESO**
Contexto No Neutral (significativo)	1,80 sg.	2,45 sg.
Contexto Neutral	1,89 sg.	2,48 sg.

TABLA IX

Porcentaje de respuestas coherentes

	Alumnos universitarios	**Alumnos de la ESO**
Respuestas coherentes (excluidas las que exceden el tiempo máximo)	38,1%	39%

Resultados de la prueba experimental de procesamiento lingüístico

Estadísticos descriptivos

El tiempo de reacción para cada uno de los contextos y la proporción de respuestas coherentes (sobre el total de respuestas válidas, esto es, excluyendo las que sobrepasaban el tiempo máximo concedido para responder), diferenciados según el tipo de dificultad, el sexo y el curso se muestran en la siguiente tabla:

TABLA X

Tiempo de reacción y respuestas coherentes medias y desviaciones típicas

	Total Muestra	Curso		Sexo		Tipo de dificultad		
		1.º ESO	2.º ESO	Hombres	Mujer	Con dificultades	Sin dificultades	Inteligencia baja
Tiempo Contexto Neutral	2,48sg (0,66)	2,49sg (0,68)	2,46sg (0,65)	2,58sg (0,73)	2,41sg (0,60)	2,50sg (0,65)	2,44sg (0,69)	2,49sg. (0,60)
Tiempo Contexto No neutral	2,45 (0,61)	2,41 (0,61)	2,47 (0,63)	2,58 (0,61)	2,36 (0,61)	2,52 (0,62)	2,39 (0,63)	2,36 (0,51)
Proporción Respuestas Coherentes.	0,39	0,40	0,39	0,42	0,37	0,40	0,42	0,27
N	(0,13) 85	(0,12) 37	(0,14) 48	(0,13) 34	(0,13) 51	(0,12) 38	(0,14) 39	(0,06) 8

Diferencia de medias

Para el cálculo de los contrastes pertinentes, empleamos como medida del tiempo de reacción las puntuaciones típicas transformadas (media=100) y como medida de la proporción de respuestas coherentes una transformación arco seno de las mismas. Estas medidas se entenderán aplicables a toda la exposición que sigue.

Se realizó una prueba *t de Student* de diferencia de medias tomando como «variable independiente» ser o no alumnos con dificultades de aprendizaje. También nos interesó conocer, como resultado adicional, si los tiempos de respuesta diferían según el sexo y el curso.

Las «variables dependientes» fueron el «Tiempo medio de Reacción» y la «proporción de Respuestas Coherentes». La prueba de diferencia de medias se realizó de forma separada para el Contexto Neutral y para el Contexto No Neutral (significativo). En el caso de las Respuestas Coherentes, lógicamente, sólo se tuvieron en cuenta los ítems referidos al Contexto No Neutral, ya que en el Contexto Neutral no tiene sentido hablar de respuestas coherentes.

Los valores de *t* se expresan en la siguiente tabla, junto al nivel de significación. En todos los casos, la prueba de Levene de igualdad de varianzas arrojó resultados no significativos, lo cual nos permite afirmar que las varianzas de los distintos subgrupos son iguales.

Como podemos observar en la tabla, no podemos afirmar que los sujetos difieran en la tarea de procesamiento lingüístico para ninguna de las variables independientes consideradas.

Análisis de varianza y covarianza

Ya que los sujetos con dificultades y sin dificultades no diferían en procesamiento lingüístico, pensamos que las posibles diferencias en procesos lectores podían estar mediando en los resultados. En consecuencia, sometimos los datos a un análisis de covarianza, tomando como covariables la Puntuación Total y la de Comprensión

TABLA XI

Valores de la t de student

	Dificultades de aprendizaje	Curso	Sexo
Tiempo de respuesta Contexto Neutral	–0,38 (ns)	0,16 (ns)	–1,17 (ns)
Tiempo de respuesta Contexto No Neutral	–0,85 (ns)	–0,49 (ns)	–1,61 (ns)
Respuestas Coherentes	0,75 (ns)	0,35 (ns)	–1,65 (ns)

de Textos del PROLEC-SE. Este análisis permite eliminar los efectos de la diferente habilidad lectora de los sujetos, que podrían enmascarar diferencias existentes en el procesamiento lingüístico. Sin embargo, tampoco así obtuvimos resultados significativos, por lo que concluiremos que no se observan diferencias en procesamiento lingüístico entre los sujetos que tienen dificultades de aprendizaje y los que no las tienen. Por otro lado, del examen de la tabla X, se desprendía que existía una diferencia entre los sujetos de inteligencia baja y el resto en la proporción de Respuestas Coherentes. Para corroborarlo, sometimos los datos a una análisis de varianza, tomando como «variable independiente» el tipo de dificultad, con tres niveles (Alumnos Con dificultades, Sin dificultades y de Inteligencia baja). Los resultados se muestran en la siguiente tabla.

TABLA XII

Valores de f del análisis de varianza

Tiempo de reacción Contexto Neutral	0,07 (ns)
Tiempo de reacción Contexto No Neutral	0,45 (ns)
Proporción de Respuestas Coherentes	4,07 (*) ($p < 0,05$)

A pesar de que el escaso número de sujetos de inteligencia baja nos hace tomar estos resultados con muchas precauciones, parece confirmarse que este tipo de alumnos da menos respuestas coherentes que sus compañeros, independientemente de que éstos tengan o no dificultades de aprendizaje.

Tiempo de reacción para el Contexto Neutral y No Neutral

Aunque de la observación de la tabla X se desprende que no parece haber diferencias en el tiempo de respuesta cuando el Contexto es Neutral y cuando es No Neutral, necesitábamos confirmarlo mediante las correspondientes pruebas de contraste.

Recordemos que esta prueba no es esencial para los propósitos de la investigación. Sin embargo, tiene importancia para la teoría autonómica y la teoría interactiva del procesamiento lingüístico. En una investigación precedente con sujetos universitarios, pudimos determinar que el tiempo de procesamiento (tiempo medio de reacción) no difería según las características del contexto previo (Santiuste y otros, 1991).

Para comprobar este supuesto, sometimos los datos a una prueba de diferencia de medias (*t de Student* para medidas repetidas). En ningún caso obtuvimos resultados significativos, con lo cual concluimos

que no existe diferencia en el tiempo de procesamiento para el Contexto Neutral y No Neutral, en línea con lo hallado en la investigación precedente antes citada.

Tampoco existen diferencias atribuibles al Curso, Sexo y Tipo de dificultad (alumnos con dificultades de aprendizaje y sin ellas) ni a la interacción de cada una de estas variables con el tipo de Contexto previo (análisis de varianza para medidas repetidas).

Parece, pues, que el tiempo de reacción es, sobre todo, una característica personal de los sujetos y no está determinado por otras variables. De hecho, la correlación de Pearson entre el tiempo de respuesta para el Contexto Neutral y No Neutral es muy alta (r = 0,83).

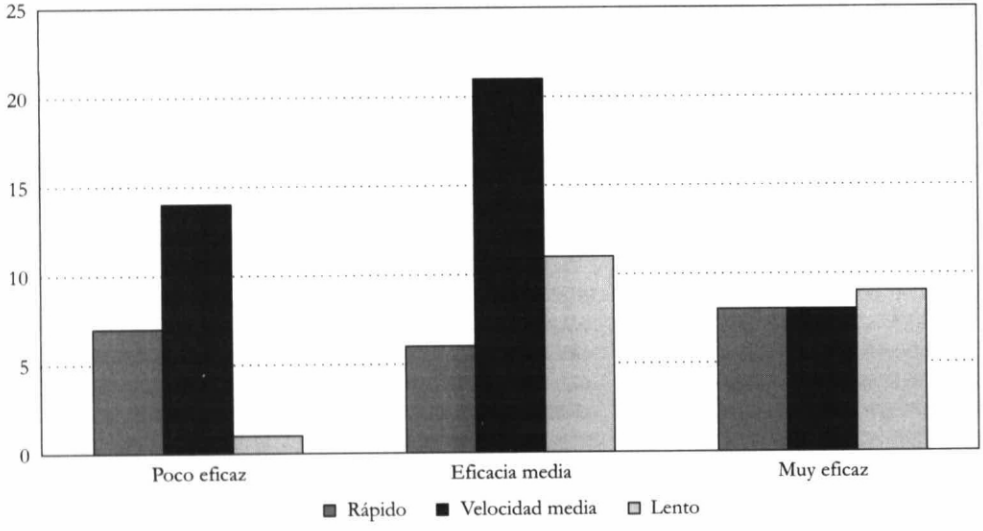
Tiempo de reacción y Respuestas coherentes

Como hemos apuntado, el tiempo de reacción parece depender de características de los sujetos. Podría ocurrir que aquellos que tardan más en responder den más respuestas correctas (coherentes) que los que tardan menos. Así, una mayor rapidez iría en detrimento de una mayor eficacia. Sin embargo, esta hipótesis no se corrobora, puesto que la correlación de Pearson no resulta significativa: respuestas coherentes-tiempo contexto neutral (r = 0,04); respuestas coherentes-tiempo contexto no neutral (r = 0,03).

Para analizar más detalladamente esta cuestión, sin embargo, decidimos agrupar a los sujetos en tres niveles de eficacia y tres de rapidez: consideramos poco eficaces a los sujetos que estaban por debajo del percentil 25 en proporción de respuestas coherentes, y muy eficaces a los que quedaban por encima del percentil 75; de igual forma, consideramos rápidos a los que quedaban por debajo del percentil 25 en el tiempo de reacción para el contexto no neutral, y lentos a los que quedaban por encima del percentil 75. El siguiente gráfico refleja la cantidad de sujetos que entran en cada una de las categorías así definidas:

GRÁFICO I

Rapidez-eficacia en el procesamiento lingüístico



Los resultados quizá más llamativos son: a) apenas hay sujetos lentos y poco eficaces; b) entre los sujetos muy eficaces hay igual cantidad de sujetos lentos, rápidos y de velocidad media; y c) la mayor cantidad de sujetos son los que muestran una eficacia media y una velocidad media. No obstante, se precisan más investigaciones para explorar las relaciones entre eficacia y rapidez en el procesamiento lingüístico

Procesamiento lingüístico e inteligencia

Podríamos esperar que hubiera algún tipo de relación entre la tarea de procesamiento lingüístico y la inteligencia. Por ejemplo, los sujetos más inteligentes tardarían menos tiempo en responder y darían una mayor proporción de respuestas coherentes.

Para verificarlo, calculamos las correlaciones Rho de Spearman entre las medidas de procesamiento lingüístico y las distintas escalas del IGF expresadas éstas en percentiles. Los resultados se muestran en la tabla XIII, en la que se incluyen sólo los coeficientes que resultaron significativos.

Como podemos observar, la inteligencia no correlaciona con el tiempo de respuesta pero sí lo hace con la proporción de respuestas coherentes, aunque con valores bajos. Tiene esto que ser interpretado con referencia a los trabajos de los generativistas acerca de la independencia de la inteligencia y el lenguaje.

Procesamiento lingüístico y procesos lectores

Igual que con la inteligencia, podríamos esperar que hubiera algún tipo de relación entre la tarea de procesamiento lingüístico

TABLA XIII

Coeficientes de correlación de Spearman

Escalas del Test IGF	Tiempo de reacción Contexto No Neutral	Tiempo de reacción Contexto Neutral	Proporción de Respuestas Coherentes
IG = Inteligencia General			0,30 (**)
INV = Inteligencia No-verbal			0,30 (**)
IV = InteligenciaVerbal			0,31 (**)
RA = Razonamiento Abstracto			
APE = Aptitud Espacial		0,21 (*)	0,34 (**)
RV = Razonamiento Verbal			0,33 (**)
APN = Aptitud Numérica			
RAP = Rapidez			
EFI = Eficacia			0,23 (*)

y los procesos lectores. Por ejemplo, los sujetos con mayor habilidad lectora tardarían menos tiempo en responder y darían una mayor proporción de respuestas coherentes.

Para verificarlo, calculamos las correlaciones Rho de Spearman entre las medidas de procesamiento lingüístico y las distintas escalas del PROLEC-SE expresadas en percentiles, así como las correlaciones de Pearson entre las medidas de procesamiento lingüístico y las escalas del PROLEC-SE en puntuaciones directas. Los resultados se muestran en la siguiente tabla, en la que se incluyen sólo los coeficientes que resultaron significativos:

Por la tabla apreciamos que sólo algunas escalas del PROLEC-SE correlacionan con la proporción de Respuestas Coherentes, y sólo una lo hace, negativamente, con el tiempo de reacción para el Contexto Neutral.

Número de respuestas fuera de tiempo

Igual que ocurría en el Estudio Piloto, no era relevante el número de ítems en los cuales los sujetos sobrepasaban el tiempo máximo para responder, tanto cuando el contexto era Neutral como cuando era No Neutral, por lo que no nos extenderemos aquí.

TABLA XIV

Coeficientes de correlación: rho de Spearman / r de Pearson

	Tiempo de reacción Contexto No Neutral	**Tiempo de reacción Contexto Neutral**	**Proporción de Respuestas Coherentes**
LP = Lectura Palabras			
LPS = Lectura Pseudopalabras			
EDO = Emparejamiento Dibujo-Oración			
SP = Signos de Puntuación		rho = –0,24(*) r = –0,22(*)	
CT = Comprensión Textos	rho = 0,29(**) r = 0,27(*)		
ET = Estructura Textos			
VP = Velocidad lectora palabras			
VPS = Velocidad lectora peudo-palabras			rho = 0,26(*)
VT = Velocidad Lectora (texto)			
TOTAL			rho = 0

Resultados de la prueba de procesos lectores (PROLEC-SE)

Estadísticos descriptivos

Los resultados en el PROLEC-SE según la variable de dificultad, de aprendizaje se muestran en la siguiente tabla. Los valores están expresados en puntuaciones directas:

TABLA XV

Puntuaciones en el PROLEC-SE medias y desviaciones típicas

Escalas Test PROLEC.SE.	Con dificultades	Sin dificultades
LP = Lectura Palabras	38,67 (1,82)	39,60 (0,67)
LPS = Lecturas Pseudopalabras	34,13 (5,95)	37,42 (2,46)
EDO = Emparejamiento Dibujo-Oración	20,07 (3,42)	23,18 (1,11)
SP = Comprensión Textos	22,52 (1,46)	22,92 (1,28)
CT = Comprensión Textos	10,10 (2,72)	13,76 (2,56)
ET = Estructura Textos	13,34 (4,53)	16,36 (2,88)
VP = Velocidad lectora palabras	40,08 (12,14)	31,47 (9,05)
VPS = Velocidad lectora peudo-palabras	61,64 (21,53)	51,65 (22,02)
VT = Velocidad Lectora (texto)	131,19 (35,38)	173,23 (31,08)
TOTAL	139,61 (11,41)	153,21 (5,91)

Diferencia de medias

Se tomaron las puntuaciones directas del PROLEC-SE para realizar los correspondientes contrastes. Se calculó una diferencia de medias (*t de Student*) que se refleja en la siguiente tabla:

TABLA XVI

Valores de la T de Student

	Dificultades de aprendizaje
LP = Lectura Palabras	2,94 (**)
LPS = Lecturas Pseudo palabras	3,14 (**)
EDO = Emparejamiento Dibujo-Oración	5,32 (**)
SP = Comprensión Textos.	1,23 (ns)
CT = Comprensión Textos.	6,02 (**)
ET = Estructura Textos	3,47 (**)
VP = Velocidad lectora palabras	–3,49 (**)
VPS = Velocidad lectora peudo-palabras	–1,99 (ns)
VT = Velocidad Lectora (texto)	5,44 (**)
TOTAL	6,61 (**)

Como podemos apreciar por la tabla XVI los alumnos con dificultades y sin ellas difieren en casi todas las escalas del PROLEC-SE, a excepción de SP y VPS. En todos los contrastes significativos, los alumnos sin dificultades superan a los otros, excepto en VP, en la cual obtienen mayor puntuación los sujetos con dificultades de aprendizaje.

La prueba de Levene mostró que ambos grupos no tenían varianzas iguales en algunas escalas. Por esta razón, se calculó

también la correspondiente prueba no paramétrica (U de Mann-Withney), que arrojó diferencias significativas en todas las escalas excepto en SP.

Como resultado adicional, observamos:

- Los alumnos de 1.º de ESO superan a los de 2.º de ESO en las escalas VP ($t = 2{,}95^{**}$) y VPS ($t = 2{,}23^{*}$) del PROLEC-SE.(VP, Media 1.º de ESO: 39,7; Media 2.º de ESO: 32,55; VPS. Media 1.º de ESO: 62,8; Media 2.º de ESO:52,2).
- Las mujeres superan a los hombres en la puntuación TOTAL del PROLEC-SE ($t = 2{,}17^{*}$). (Media mujeres: 147,8; Media hombres: 142, 1).

INTELIGENCIA Y PROCESOS LECTORES

La siguiente tabla recoge las correlaciones Rho de Spearman entre IGF y PROLEC-SE, expresados ambos en percentiles. Sólo se muestran las correlaciones significativas.

Como podemos observar, aunque en general no son elevadas, hay muchas correlaciones positivas entre ambas pruebas. Sólo las escalas LPS y SP del PROLEC-SE y APE y RAP del IGF parece que reflejan dimensiones de la lectura y la inteligencia poco relacionadas entre sí.

TABLA XVII

Correlaciones Rho de Spearman

		IGF								
		IG	INV	IV	RA	APE	RV	APN	RAP	EFI
PROLEC	LP	0,37	0,30	0,36	0,32			0,43		0,31
	LPS				0,24			0,24		
	EDO	0,52	0,45	0,55	0,43	0,23	0,42	0,58		0,51
	SP									0,26
	CT	0,43	0,34	0,46	0,35		0,44	0,37		0,4
	ET	0,31	0,31	0,3	0,31		0,28	0,25		0,26
	VP	0,27	0,25	0,32	0,26		0,28	0,27		0,25
	VPS	0,27		0,31	0,29		0,34		0,23	
	VT	0,40	0,27	0,46	0,30		0,45	0,36		0,27
	TOTAL	0,52	0,46	0,52	0,47	0,25	0,44	0,51		0,48

NOTA: Las correlaciones superiores a 0,27 son significativas con $p < 0{,}01$.

CONCLUSIONES

Respecto a la primera hipótesis de nuestra investigación (los alumnos DA y NO-DA diferirán en una tarea de procesamiento lingüístico tanto en lo que respecta al tiempo de reacción como al porcentaje en respuestas coherentes), los resultados obtenidos por la aplicación de la técnica de medición de la influencia del contexto-PRVS nos sugieren que los alumnos con dificultades de aprendizaje y los que no las tienen no difieren significativamente en la tarea de procesamiento lingüístico, ni en lo que respecta al tiempo de reacción ni en la proporción de respuestas coherentes con el contexto previo. Ahora bien, del estudio detenido e interpretación de la tabla X se infiere que los sujetos DA emplean ligeramente más tiempo en procesar los ítems con contexto significativo y esto supone una mejora en la proporción de respuestas coherentes con dicho contexto, que les coloca al nivel de los sujetos No-DA. Esta conclusión, aunque no suponga una confirmación tajante de la hipótesis, sí que sugiere, por comparación con los sujetos de inteligencia baja, que las DA son un aspecto más dentro del *contínuum* entre los sujetos NO-DA y los sujetos con retraso.

Por lo que respecta a la segunda hipótesis (los sujetos con dificultades de aprendizaje y sin dificultades de aprendizaje diferirán en los procesos lectores medidos a través del test PROLEC-SE) podemos concluir que sí se comprueba la hipótesis. Los sujetos NO-DA superan a los sujetos DA tanto en la puntuación total del PROLEC-SE como específicamente en las siguientes escalas:

LP: Lectura de palabras.

LPS: Lectura de pseudo palabras.

EDO: Emparejamiento dibujo-oración (estructuras gramaticales).

CT: Comprensión de textos.

ET: Estructura de textos.

VT: Velocidad Lectora (texto).

También les superan, aunque sin alcanzar significatividad estadística, en SP (Signos de Puntuación).

Es significativo que los sujetos NO-DA tardan menos que los sujetos DA en leer palabras (VP) y pseudo palabras (VPS), pero tardan más en leer el texto (VT) con lo que obtienen una mayor comprensión del mismo (CT).

Estos resultados corroboran la teoría lingüística que identifica las dificultades de aprendizaje con las dificultades lectoras dentro de la tradición de autores como Orton, Gillighan ó Kirk.

Parece, pues, que las diferencias entre ambos tipos de alumnos se producen en un nivel global de comprensión lectora más que en un nivel básico de procesamiento lingüístico. Posiblemente, en la base de las dificultades de aprendizaje podamos hallar habilidades tales como entender la idea principal de un texto, hacer inferencias, comprender las intenciones del autor, y, en general, el uso de estrategias de comprensión de textos, lo que confirmaría la hipótesis de trabajo de autores como O,Shea y otros, (1987); Robert y otros, (1980); Wong (1982) con sus investigaciones sobre propósitos de la lectura. y de Gold y otros, (1986) sobre las dificultades de reconocimiento de las ideas principales de un texto. También irían estos resultados en la línea de confirmar la hipótesis del aprendiz pasivo de Torgesen.

Hemos obtenido algunos resultados adicionales de gran interés. El primero de ellos tiene que ver con la forma en que alumnos jóvenes de Educación Secundaria y alumnos universitarios se enfrentan a la tarea de procesamiento lingüístico. Las diferencias encontradas apuntan, a que los universitarios procesan los ítems de la prueba más rápidamente pero no con mayor eficacia: aunque el tiempo medio de reacción era menor en sujetos universitarios, la proporción de respuestas coherentes con el contexto previo es similar en ambos grupos de sujetos. De la comparación

entre estudiantes universitarios y de ESO, parece deducirse que hay un período crítico de interpretación de tareas de procesamiento lingüístico que comenzaría en el nivel de 4.º curso de la ESO como se observa en la tabla IX.

Hemos encontrado, también, que los sujetos de baja inteligencia dan menos respuestas coherentes que sus compañeros del mismo nivel educativo, independientemente de que éstos tengan o no dificultades de aprendizaje. No difieren, sin embargo, en el tiempo medio de procesamiento. No obstante, el reducido tamaño de la muestra y el hecho de utilizar un test colectivo para determinar el nivel intelectual, nos hacen ser cautos con esta conclusión, que necesita posteriores estudios para ser confirmada.

No hay tampoco diferencias en el procesamiento lingüístico en virtud del curso ni del sexo de los sujetos. Las mayores diferencias (aunque no alcanzan significatividad estadística) se producen entre hombres y mujeres, siendo los primeros más lentos en contestar pero también más precisos (mayor proporción de respuestas coherentes).

Sí hemos encontrado alguna diferencia en procesamiento lector, tanto en función del curso académico (los de 1.º de ESO superan a los de 2.º en velocidad lectora de palabras [VP] y velocidad lectora de pseudo palabras [VPS]) como del sexo (las mujeres superan a los hombres en la Puntuación Total del PROLEC-SE). Hemos de reseñar que Ramos y Cuetos (1999) no encuentran diferencias en la prueba debidas al sexo, aunque sí al curso (en emparejamiento dibujo-oración [EDO], velocidad lectora-texto [VT], estructura de textos [ET] y comprensión de textos [CT]), si bien su muestra abarcaba muchos más niveles escolares. También informan de que la capacidad lectora según el juicio del profesor correlaciona significativamente con el PROLEC-SE, aunque los valores de la correlación son muy bajos.

En términos generales, la velocidad de procesamiento (tiempo de reacción) no tiene que ver ni con la inteligencia (IGF) ni con los procesos lectores (PROLEC-SE). Por contraposición, la proporción de respuestas coherentes sí correlaciona con ambas dimensiones, aunque lo hace con más escalas del IGF que del PROLEC-SE (en la cual se relaciona con Comprensión de Textos y Puntuación Total). Parece, pues, que completar una frase de acuerdo con un contexto previo en una tarea como la presentada involucra destrezas cognitivas básicas, no sólo implicadas en la comprensión lectora, si bien el escaso valor de las correlaciones nos lleva a pensar que intervienen también otros procesos.

La inteligencia y los procesos lectores, como era de esperar, sí están relacionadas, aunque los valores más altos de las correlaciones oscilan alrededor de 0,5.

En una última reflexión acerca de la hipótesis de procesamiento lingüístico. Estimamos que la no diferencia entre contexto significativo y neutral en los dos tipos de población investigada, es una llamada hacia la consistencia del análisis sintáctico (en línea con las teorías autonómicas) y/o el automatismo en el procesamiento lingüístico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGOZZINE, B.; YSSELDYKE, J. E.; MC. GUE, M.: «Differenciating Low-Achieving Students, thoughts on setting the record straight», en *Learning Disabilities Research and Practice*, 10 (3), (1995), pp. 140-144.

AARON, P. G.: *Dyslexia and Hyperlexia Diagnosis and Management of Developmental Reading Disabilities.* Dordrecht, Kluwer Academic Publishers Group, 1989.

— «The impending demise of the discrepancy formula», en *Review of Educational Research,* 67 (4), (1997), pp. 461-502.

BALDWIN, J.: Mental Development in the Child and the Race. London, McMillan, 1985.

BEVER, T. G.; GARRETT, M. F.; HURTIG, R.: «The Interaction of Perceptual Processes and Ambiguous Sentences», en *Memory and Cognition,* 1, (1973), pp. 277-286.

BRANDSFORD, E. y otros: «Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall», en *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior,* 11, (1972), pp. 717-726.

BRAVO, L.; BERMEOSOLO, J.; PINTO, A.; OYARZO, E.: «Seguimiento de niños con retraso lector severo», en *Infancia y Aprendizaje,* 76, (1996), pp. 3-12.

CAIRNS, H. S.: *Autonomous theories of the language processor: Evidence from the effects of context on sentence comprehension (policopia).* New York, Queen College and the Graduate Center of the City University of New York, 1982.

CAMPO, A. DEL; BARBERO GARCÍA, M. I. Ñ: «Factores diferenciales en el aprendizaje de la lectura», en *Revista de Psicología General y Aplicada,* 43 (4), (1990), pp. 449-505.

CARREIRAS, M.: «Estrategias de análisis sintáctico en el procesamiento de frases: cierre temprano versus cierre tardío», en *Cognitiva,* 4 (1), (1992), pp. 3-27.

CARRIEDO, N.: «Consideraciones metodológicas sobre los programas de instrucción en comprensión de las ideas principales y sobre su eficacia», en *Infancia y Aprendizaje,* 73, (1996), pp. 87-107.

CARRIEDO LOPAZ, N.: «Revisión de los programas instruccionales desarrollados para enseñar a comprender las ideas principales», en *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa,* 9, (1998), pp. 85-109.

CARROLL, J. B.: *Human Cognitive Abilities.* Cambridge, University Press, 1993.

DUARTE, A.: «Problemas metodológicos en el estudio de la comprensión lectora. Cuestiones generales y el caso de interpretación de los tiempos de reacción», en *Investigaciones en Psicología: revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología,* 2 (1), (1997), pp. 7-10.

ESPINO, C.; SANTAMARÍA, C.; CARREIRAS, M.; GARCÍA MADRUGA, J. A.: «La activación de los términos durante la comprensión de proposiciones cuantificadas», en *Estudios de Psicología: Revista Trimestral de Psicología General,* 57, (1997), pp. 3-14.

ESTÉVEZ, A.; VEGA, M. DE: «El texto elaborado como estrategia comprensión», en *Cognitiva,* 11 (1), (1999), pp. 67-90.

FODOR, J. A.; BEVER, T. G.; GARRETT, M. F.: *The Psychology of Language: An Introduction to Psycholinguistics and Generative Grammar.* N. York, McGraw-Hill, 1974.

FODOR, J. A.: *La explicación psicológica.* Madrid, Cátedra, 1980.

FORSTER, K.: «Visual Perception of Rapidly Presented Word Sequences of Varying Complexity», en *Perception and Psychophysics,* 8, (1970), pp. 215-221.

FORSTER, K.: «Accesing the Mental Lexicon», en R. WALES y E. WALKER (eds.): *New Approaches to Language Mechenism.* Amsterdam, North Holland, 1976.

FREDERIKSEN, E.: «Playing through Increasing Literary Through Interaction», en *Journal of Adolescent and Adult Literary,* 43 (2), (1999), pp. 116-124.

FUNNES LAPONI, S.: «La lectura comprensiva: un punto de partida para el desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas», en *Primeras Noticias. Comunicación y Pedagogía,* 20 (149), (1998), pp. 75-84.

GARCÍA, E.; ELOSÚA DE JUAN, M. R.: «Estrategias cognitivas para favorecer la comprensión lectora», en *Revista de Psicología Universitas Terraconensis,* 16 (1-2), (1994), pp. 193-207.

GARCÍA MADRUGA, J. A.; ELOSÚA, R.; GUTIÉRREZ, F.; GÁRATE, M.; LUQUE, J. L.: «Comprensión lectora y memoria operativa: un estudio evolutivo», en *Cognitiva,* 1, (1997), pp. 99-132.

GARCÍA MADRUGA, J. A.; MARTÍN CORDERO, J.; LUQUE, J. L.; SANTAMARÍA, C.: «Intervención sobre la comprensión y recuerdo de textos: un programa de instrucción

experimental», en *Infancia y Aprendizaje,* 74, (1996), pp. 67-82.

GARCÍA-ALBEA, J.: «Niveles de Procesamiento en el uso del lenguaje». *Comunicación presentada al VII Congreso Nacional de Psicología. Santiago de Compostela,* 1982.

GARRET, M. F.: «The analysis of sentence production», en BOWER, G. H. (ed.): *The Psychology of Learning and Motivation.* New York, Vol. 9; pp. 133-177, Academic Press, 1975.

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A.: «Entrenamiento en estrategias de comprensión de textos», en *Revista de Psicología del Lenguaje,* 1, (1996), pp. 189-212.

GOÑI GRANDMONTAGNE, A.; MIGUEL ARNAIZ, J. L. DE: «Lecturabilidad de los textos y comprensión lectora», en *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis,* 17 (1), (1995), pp. 93-112.

GREENE, J.: *Psycholinguistics: Chomsky and Psychology.* Baltimore, Penguin, 1972.

GUTIÉRREZ CALVO, M.; AVERO, P.: «Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora: déficit de procesamiento versus falta de confianza», en *Psicotema,* 7 (3), (1995), pp. 569-578.

KIRK, S. A.; KIRK, W. D.: *Psycholinguistic learning disabilities: Diagnosis and remediation.* University of Illinois Press, 1971.

LEÓN, J. A.; MARTÍN, A.; PÉREZ, O.: «El papel del título y del resumen en la comprensión y recuerdo de la noticia: contraste entre la versión original y la versión modificada», en *Infancia y Aprendizaje,* 74, (1996), pp. 83-98.

LERNER, J.: *Attention Deficit Disorders: Assessment and Teaching.* Pittsburg, PDLDA Books, 1993.

LÓPEZ-CASTEDO, A.: «Respuestas paradigmáticas sintagmáticas de sujetos normales y enfermos mentales bilingües en el experimento asociativo», en *Psiquis,* 11 (10), (1990), pp. 57-63.

LYON, M. A.: «A Comparison between WISC-III and WISC-R scores for Learnig Disabilities Revaluations», en *Journal of Learning Disabilities,* 28 (4), (1995), pp. 253-255.

MANN, V.: *Why some Children Encounter Reading Problems.* MIT, Occasional Papers, 1985.

MARES, G.; GUEVARA, Y.; RUEDA, E.: «Modificación de las referencias orales y escritas a través del entrenamiento en lectura», en *Revista Interamericana de Psicología,* 30 (2), (1996), pp. 189-207.

MARSLEN-WILSON, W. D.; TYLER, L. K.: «Processing Structure of Sentence Perception», en *Nature, London,* 257, (1975), pp. 784-786.

PARADISO, J. C.: «Comprensión de textos expositivos. Estrategias para el aula», en *Anales de Psicología,* 12 (2) (1996), pp. 167-177.

QUINTERO, A.: «Un programa de intervención para la comprensión de textos: desarrollo de la fase previa», en *Comunicación, Lenguaje y Educación,* 28 (1995), pp. 77-90.

— «Aprendiendo a construir el significado de los textos. El tema, la idea principal y la idea global» en *Cultura y Educación,* 11-12, (1998), pp. 195-208.

RAMOS, J. L.; CUETOS, F.: *Evaluación de los procesos lectores.* PROLECSE. Madrid, TEA, 1999.

SÁNCHEZ, E.; ROSALES, J.; SUÁREZ, S.: «Interacción profesor/alumno y comprensión de textos: qué se hace y qué se puede hacer», en *Cultura y Educación,* 14-15, (1999), pp. 71-89.

SÁNCHEZ, D. S.; MALDONADO, N. P.; ÁLVAREZ, A. I.: «Comprensión de la lectura como función del estilo cognoscitivo y la condición de dislexia», en *Revista Interamericana de Psicología,* 29 (2), (1995), pp. 191-200.

SANTIUSTE, V.: «La autonomía del subprocesador sintáctico», en *Revista de Psicología General y Aplicada,* 37, (1982), pp. 459-472.

— «Determinación experimental de la hipótesis constancia sintáctica en el procesamiento lingüístico», en *Revista de Psicología General y Aplicada,* 46 (4), (1993), pp. 405-409.

— *Dificultades de Aprendizaje.* Madrid, Síntesis, 1999.

SANTIUSTE, V.; BARRIGÜETE, C.; AYALA, C. L.: «Efectos del contexto en el procesamiento de la comprensión ligüística», en *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44 (2), (1991), pp. 149-155.

SANTIUSTE, V. y otros: «Comprensión de textos filosóficos en alumnos de COU: un estudio empírico», en *Revista Española de Pedagogía*, 203, (1996), pp. 79-106.

STANOVICH, K., WEST, R.; FEEMAN, D. J.: «A longitudinal study of sentence context effects in second-grade children: Tests of an interactive compensatory model», en *Journal of Experimental Child Psychology*, 32, (1991), pp. 185-191.

STANOVICH, K.; WEST, R.: «Automatic contextual facilitation in readers of three ages», en *Child Development*, 49, (1978), pp. 99-118.

— «The effect of sentence context on ongoing wordrecognition: Tests of a two-process theory», en *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 7, (1981), pp. 658-672.

STANOVICH, K. y otros: «Rethinking the concept of Learning Disabilities: The demise of Aptitude/Achievement Discrepancy», en D. R. OLSON y N. TORRANCE (Eds.): *The handbook of educational and human development*. Oxford, Blackwell, 1996.

TYLER, L. K.: *Serial and Interactive Parallel Theories of Sentence Processing*. MIT, Center for Cognitive Science, ocasional paper, 1978.

TYLER, L. K.; y MARSLEN-WILSON, W. D.: «The on-line effects of semantic context on syntactic processing», en *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16, (1977), pp. 683-692.

VALLE, F.; FRAGA, I.: «Inferencias causales y comprensión: las inferencias-puente pueden no formarse en la fase de codificación», en *Cognitiva*, 9 (1), (1997), pp. 83-98.

VIEIRO, P.: «Contando cuentos: un estudio sobre los efectos de la estructura de los cuentos en la identificación de la idea principal», en *Infancia y Aprendizaje*, 80, (1997), pp. 71-83.

VILLALBA PÉREZ, A.; FERRER MANCHÓN, A.; ASENSI BORRÁS, M. C.: «La comprensión lectora en universitarios con déficit auditivo», en *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 19, (1999), pp. 33-99.

WILLIAMS, A.: *Basic Subjects for the Slow Learner*. Londres, Methuen Educational Ctd, 1970.

WONG, B.: «The Role of de Theory in Learning Disabilities Research», en *Journal of Learning Disabilities*, 12 (10), (1982), pp. 15-24.

YUSTE, C.: *IGF. Inteligencia general y factorial*. Madrid, TEA, 1998.

ZARZOSA, E. L.; GARFIAS, S. S.; NAGORE, M. DEL: «Habilidades léxicas y de uso del contexto en la lectura de estudiantes universitarios», en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 7 (1), (1994), pp. 131-159.

estudios

JOSÉ M. TOURIÑÁN LÓPEZ
Compartir el mismo espacio y tiempo virtual:
una propuesta de investigación para la intervención pedagógica

ANTONIO J. COLOM CAÑELLAS
La educación en el contexto de la complejidad:
la teoría del caos como paradigma educativo

EUGENIO OTERO URTAZA
La irrupción de la pedagogía en la universidad española:
Manuel Bartolomé Cossío en la cátedra de Pedagogía Superior

JOSÉ ENRIQUE MARTÍNEZ FERNÁNDEZ E ISABEL CANTÓN MAYO
El Padre Isla: la educación y el humor en fray Gerundio de Campazas

JUAN MANUEL MORENO
Las dinámicas del diseño y el desarrollo del currículum:
cambio-control y consenso-conflicto

COMPARTIR EL MISMO ESPACIO Y TIEMPO VIRTUAL: UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN PARA LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA[1]

JOSÉ M. TOURIÑÁN LÓPEZ (*)

RESUMEN. En nuestros días, el tiempo y el espacio en las redes generan formas distintas de comunicación, que deben ser analizadas desde lo óptica de la intervención pedagógica. Profesor y alumno pueden compartir el mismo espacio y tiempo físico. Las Nuevas Tecnologías se convierten en herramientas pedagógicas al servicio del profesor y del alumno, y constituyen el «plus del aprendiz»; la herramienta aprendida se convierte en recurso que posibilita diferentes tipos de exploración y de aprendizaje y puede aportar un rendimiento cada vez mayor. En este artículo se analizan los procesos de intervención y la creación de determinantes internos de conducta en la intervención pedagógica y se concluye que el objetivo final del aula virtual no es sustituir al profesor o la orientación del aprendizaje, sino facilitar otro entorno que amplía las posibilidades de intervención.

ABSTRACT. In our days, time and space across networks generate different forms of communication which should be analysed from the standpoint of educational intervention. New Technologies become educational tools at the service of teacher and student and they are the «apprentice's plus». The tool that has been learned becomes a resource that enables different types of exploration and learning and it can contribute increasing returns. The intervention processes and the creation of internal determinants of conduct in the educational intervention are analysed in this article and we come to the conclusion that the final goal of the virtual classroom is not to replace the teacher or the guidance in learning, but to provide another environment that extends the intervention possibilities.

(*) Universidad de Santiago de Compostela.

(1) Este informe corresponde al proyecto de investigación financiado por la Xunta de Galicia (Secretaría Xeral de I + D), Xuga 21405B98; DOG núm. 156, de 13 de agosto; Resolución de 20 de julio de 1998.

Fecha de entrada: 09-05-2002 Fecha de aceptación: 19-06-2002

ELEMENTOS BÁSICOS Y FACTORES CONDICIONANTES EN EL PROCESO EDUCATIVO

En los años setenta se consideró que los cuatro elementos fundamentales en el proceso educativo eran el profesor, el aprendiz, la materia y el medio (Schwab, 1973). Había que tener en cuenta cada uno de ellos y ninguno podía reducirse a otro de ellos. Sobre esta primera propuesta se configuraron el postulado de los tres elementos básicos del aprendizaje del alumno –resistencia, recursos y reflexión (Claxton, 2001)– y el de los cinco elementos básicos de la educación que Novak contribuyó a consolidar en su teoría de la educación –el aprendiz, el profesor, el conocimiento, el contexto y la evaluación (Novak y Gowin, 1984; Novak, 1998)–. Asimismo, «tiempo» y «dinero» son factores que han jugado un papel especial en las investigaciones de la psicología de la educación, la sociología de la educación y la economía de la educación. Tiempo y dinero son factores que influyen en toda empresa humana, tal como han contribuido a demostrar en sus estudios sobre la acción humana y la organización Misses y March y Simon, respectivamente (Von Misses, 1968; March y Simon, 1981). El concepto de eficiencia se vincula al tiempo y al dinero de manera singular, pero cada vez tiene más fuerza la propuesta de Novak de que tiempo y dinero no resuelven el problema de la empresa educativa, sino que son las teorías viables y el establecimiento de niveles de criterio los que contribuyen a utilizar con más eficacia el tiempo y el dinero disponibles, así como a alcanzar elevados niveles funcionales (Novak, 1998).

En nuestros días, como consecuencia de la perspectiva de la sociedad del conocimiento y de las tecnologías de la información y las comunicaciones, «tiempo» y «espacio» se han convertido en factores de especial relevancia para la investigación pedagógica (Vizcarro, 1998; Varios, 2001; Romero, 2000; Duart, 2000; Harrasim, 2000; Castells, 2001; Echeverría, 1999; Barroso, 2001; Levy, 1999; Trilla, 1993; Romano, 1998). Sin ánimo de exhaustividad, me parece adecuado traer a colación diversas acepciones que en relación con la educación están asociadas a los conceptos de tiempo y espacio en la experiencia social y educativa:

- El tiempo y el espacio se asocian al programa escolar, porque en la escuela, la actividad del aprendizaje se organiza en torno a las variables tiempo y espacio a través de los programas y ciclos.
- El tiempo y el espacio se asocian al ocio, ya que la actividad fuera de la escuela y el tiempo de recreo se convierten hoy en día en uno de los recursos pedagógicos más importantes para fomentar la convivencia, los valores democráticos y el desarrollo psico-físico de las personas.
- El tiempo y el espacio se vinculan a la Formación permanente, porque la actividad de aprendizaje y educación, ya sea reglada o actividad en torno al tiempo libre, va más allá del tiempo escolar y de los procesos formales de intervención escolar; dura lo que dura la vida de las personas.
- El tiempo y el espacio se matizan con respecto al perfeccionamiento profesional, pues la actividad profesional está sometida a constantes modificaciones que dependen de los procesos de transformación provocados por el avance del conocimiento. La innovación y la puesta al día son retos de los profesionales que se asumen dentro del concepto de educación continua como perfeccionamiento profesional que requieren espacios y tiempos específicos.

- El tiempo y el espacio se unen a la eficiencia en la actividad organizada, porque en la organización, los conceptos de eficiencia y eficacia condicionan los procesos de producción desde la política de gestión de calidad, hasta un punto tal que, al menos, el tiempo se convierte en un elemento estructural del proceso de producción.
- El tiempo y el espacio se simbolizan en relación con las vivencias, pues una de las consecuencias más directas de la programación biológica temporal del organismo humano como entidad psico-física es la experiencia de vida; el tiempo adquiere un significado y valoración distinta en cada etapa del desarrollo humano (infancia-adolescencia-juventud-madurez-senectud); significado distinto según la vivencia personal. Mantenemos recuerdos de vivencias pertenecientes a diversas etapas de la vida. Y no se vive con la misma intensidad el tiempo en cada momento.
- El tiempo y el espacio se personalizan en el acontecer histórico y en el quehacer diario, porque tienen un sentido antropológico incuestionable. Y es esta condición ha sido objeto de tratamiento ejemplar desde el ámbito de la investigación pedagógica recientemente, acumulando un saber sobre la temporalidad del espacio y la espacialización del tiempo social que nos permitirá singularizar con precisión nuevas propuestas de pedagogía ambiental territorializada en un futuro próximo.
- Tiempo y espacio se virtualizan en la Sociedad de la información, porque la relación espacio-temporal en los procesos interactivos digitalizados tiene la propiedad de desconectarse del ahora actual. El tiempo y el espacio en las redes generan formas distintas de comunicación, que deben ser analizadas desde lo óptica de la intervención pedagógica.

CAMBIO DE PERSPECTIVA: EL ANÁLISIS DEL MISMO ESPACIO Y TIEMPO VIRTUALES

Esta última forma peculiar de considerar tiempo y espacio ha dado lugar a categorizaciones de los modos de aprendizaje y enseñanza, atendiendo a la concurrencia y a la sincronía de espacios y tiempos de profesor y alumno (DLD, 1998; Cyrs, 1999; Massoud, 1998; Ferraté, 1998). Profesor y alumno pueden combinar el espacio y tiempo de tal forma que se generan cuatro posibles escenarios operativos de aprendizaje-enseñanza:

- Mismo espacio y mismo tiempo para profesor y alumno en el aprendizaje (aula normal con enseñanza presencial).
- Mismo espacio y distinto tiempo para profesor y alumno en el aprendizaje (aula configurada como centro de autoaprendizaje).
- Distinto espacio y mismo tiempo para profesor y alumno en el aprendizaje (aula configurada como lugar de teleformación y videoconferencia).
- Distinto espacio y distinto tiempo para profesor y alumno en el aprendizaje (aula configurada como enseñanza de entorno virtual, material multimedia y/o por correspondencia).

Para los ingenieros informáticos cabría pensar que la solución de la interactividad para la Pedagogía estriba en el uso y la aplicación de un nuevo lenguaje (sistemas operativos de ordenador en el espacio

multimedia e hipermedia de Internet). Para los tecnólogos, no es el nuevo recurso pedagógico, sino el diseño del proceso de aprendizaje y el programa, la cuestión clave. En el primer caso, los profesores deberían ser básicamente ingenieros y en el segundo, los profesores estarían especialmente preocupados por adquirir el rango de tecnólogos del aprendizaje. En ambos casos se resuelve el problema aparentemente en términos de la disciplina generadora, la informática o la didáctica. Pero también es posible formular el problema en términos propios de la intervención. En este caso, el problema no es de lenguaje, ni de diseño; el problema es conceptual: ¿Queremos intervención pedagógica o no en los sistemas digitalizados? No enfrentar la pregunta de este modo supondría defender que los recursos pedagógicos se convierten en instrumentos capaces de transformar la esencia de la intervención.

La pregunta formulada en el párrafo anterior constituye el núcleo fundamental del análisis de la intervención pedagógica en los procesos educativos respecto del sentido de la interactividad. Pues estamos ante nuevos recursos con potencial pedagógico indiscutible que tienen que ajustarse formal y conceptualmente a la tarea de intervenir para educar.

Es frecuente que la investigación educativa, basándose en la validez de la productividad del supuesto de crecimiento simple del conocimiento, se oriente por un método en vez de por una teoría, olvidando el postulado básico en las ciencias sociales de que el marco teórico restringe las posiciones de valor que pudieran mantenerse con coherencia. Sin embargo, frente a esa tendencia, es posible argumentar con sentido que una revisión diacrónica de los procesos interactivos de intervención pedagógica ayuda a comprender que los recursos no desvirtúan el carácter singular de la acción pedagógica por muy atrac-Htivos que puedan ser aquellos, incluso atendiendo al volumen económico que se mueva en su entorno.

Precisamente por eso, puede decirse lo siguiente:

- La interactividad ha existido mucho antes que su formulación digital.
- La comunicación no deja de ser comunicación, cualquiera que sea la base o el instrumento que la soporte.
- La comunicación verbal y no verbal son ámbitos de experiencia pedagógica incontestables a los que tiene que adaptarse, o superar, o igualar en eficacia y resultados el sistema interactivo digitalizado.
- Comunicación, procesos formales, no formales e informales e intervención pedagógica, así como las pautas psicológicas y cognitivas del proceso mental de generación de contenidos instructivos son condicionantes que deben ser atendidos con fidelidad en los sistemas digitales.
- Profesor y alumno pueden compartir el mismo espacio y tiempo físico, sólo el espacio o sólo el tiempo. También puede darse la situación de espacio y tiempo distintos. El paso de la sincronía a la asincronía depende de la existencia de recursos pedagógicos virtuales. Pero nada de eso invalida la necesaria consecuencia de que esos recursos se utilizan para hacer intervención pedagógica. Precisamente por eso, *en los sistemas interactivos digitalizados el reto fundamental es generar el mismo espacio y tiempo virtual para profesor y alumno.* El objetivo final del aula virtual no es sustituir al profesor o la orientación del aprendizaje, sino facilitar otro entorno que amplía las posibilidades de intervención, pero no conculca las condiciones básicas del proceso de intervención que siempre tiene agentes, intencionalidad

educativa e intervención pedagógica para que se consiga transformar los determinantes externos (conductas del tutor y profesor) en determinantes internos de la conducta del alumno.

- La intervención interactiva tiene carácter teleológico, porque cumple las condiciones específicas de la teleología genuina: existe un sujeto agente (educando-educador), existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente.
- No todo tipo de intervención educativa requiere la misma competencia técnica: un padre educa, un sujeto puede autoeducarse, existen procesos de educación informal. En todos estos procesos se alcanzan resultados educativos, pero es muy probable que la competencia técnica (pedagógica) no tenga en estos casos el nivel necesario para controlar el proceso o decidir acerca de mejores formas de intervención. Intención educativa e intención pedagógica no se identifican necesariamente. Precisamente por eso puede decirse que la realización de una acción educativa no exige más nivel especializado de competencia técnica que el requerido para hacer efectiva la meta propuesta y esto quiere decir que existen muy diversas acciones educativas que no pueden ser resueltas sin cierto nivel de competencia técnica.

El interés del proyecto se formuló en el marco de los objetivos generales de la educación en la sociedad de la información que se orientan especialmente a:

- Contribuir a la preparación de los alumnos para la sociedad de la información.
- Hacer efectivo el uso de la tecnología de la información para proporcionar mejor educación.
- Ayudar a formar mentalidad interactiva en educación por medio de:
  - Información sistematizada acerca de los logros de diversas experiencias en marcha.
  - Definición de los cambios en el rol del profesor, alumno, aula.
  - Categorización del modelo de intervención pedagógico derivado.
- Ampliar los límites de la intervención pedagógica más allá del recinto escolar del aula, utilizando la información compartida para el autoaprendizaje.
- Fortalecer una nueva perspectiva de valoración de la tecnología digital y multimedia en procesos educativos no formales e informales.
- Contribuir al mejor aprovechamiento de los recursos de la comunidad en apoyo a la docencia.
- Ayudar a consolidar una nueva forma de dar oportunidades educativas a personas que están fuera de la escuela.

De acuerdo con la metodología de trabajo establecida se trataba de realizar una investigación para comprobar qué cambios substanciales se producen en la intervención pedagógica por el hecho de que ya no es necesario que el profesor y el alumno estén en el mismo espacio y tiempo real. El trabajo se ha desarrollado estratégicamente siguiendo la técnica de construcciones progresivas parciales. Cada eje aborda un problema en sentido global respecto de lo que es el objetivo del trabajo. Cada eje, por tanto, es interdisciplinar y tiene sentido horizontal. Se han configurado los siguientes ejes:

- Comunicación e interactividad.
- Interacción verbal.

- Interacción no verbal.
- Procesos formales, no formales e informales de educación.
- Explicación y comprensión de la intervención pedagógica.
- Generación de contenido instructivo.
- El ámbito de lo virtual.
- Sociedad de la información y educación.
- Evolución de la enseñanza a distancia y condicionantes del aprendizaje flexible.

Este proyecto, dentro del marco especificado, se incorpora e involucra en los objetivos estratégicos de la política educativa actual y atiende a una perspectiva que analiza sistemáticamente (intervención pedagógica/procesos formales, no formales e informales/interactividad con tecnología digital/consecuencias ligadas a las modificaciones de las tradicionales constantes de espacio y tiempo).

LA CREACIÓN DE DETERMINANTES INTERNOS EN EL ALUMNO COMO OBJETIVO DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Cuando hablamos de la intención, no hablamos de algo que quede detrás o fuera de la conducta. Para nosotros no es sólo un acto mental, ni una experiencia característica que lo acompañe. La intencionalidad se identifica externamente con la descripción de los actos realizados para alcanzar la meta (Touriñán, 1997):

La *intencionalidad* reside en la conducta; y ver una conducta como intencional es comprenderla como un conjunto de actuaciones implicadas, por lo que el propio agente cree, en la consecución de algo.

La *intencionalidad educativa* se da en los procesos de autoeducación y en los procesos de heteroeducación. La *intervención pedagógica* es la acción intencional en orden a realizar los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento del funcionamiento del sistema educación. El proceso de intervención pedagógica podría esquematizarse así:

> «A» (agente educador) hace «X» (lo que el conocimiento científico-tecnológico de la educación explica y justifica) para conseguir el resultado «R» (que «B» –agente educando– efectúe las conductas «Y» –explicitadas en la intervención pedagógica de «A»– y alcance el objetivo «Z» –destreza, hábito, actitud o conocimiento educativo–).

Puede afirmarse que el *educador* hace (X) para que se produzca (Z) en el *educando*. Pero el educando no siempre hace (Y) para lograr (Z), en el sentido de que (Z) sea el *objeto de intención*. Mas bien hay que decir que hace (Y) por hábito (cuasi-causal) y al hacer (Y) se produce (Z), o que hace (Y) para mantener una función (cuasi-teleológica) y, al mantener la función del modo (Y), se produce (Z). Únicamente en los casos en que los *determinantes internos* del alumno no son específicos para realizar la conducta que se le propone y se produzca (Z), es conveniente establecer conductas con vinculación intencional en él.

Precisamente por eso puede decirse que el mantenimiento de las funciones de exploración, simulación y juego, o el ejercicio de las acciones conformadas por el hábito adquirido, pueden dar lugar a aprendizajes que no eran el objeto de intención del niño. En estos casos el hábito o la función programada de su conducta exploratoria o lúdica son determinantes internos específicos para que se produzca el resultado educativo. El niño hace (X) para mantener activa la función lúdica (Y), por ejemplo; lo que ocurre es que, al jugar de la manera (X) que ha sido preparada convenientemente por el educador, está aprendiendo (Z) que no es el objeto de intención del alumno. Hace (X) para jugar

(Y), no para alcanzar (Z); pero se produce (Z) por medio del juego (X).

La intervención pedagógica funciona como un *determinante externo* de la conducta del alumno. Y teniendo en cuenta las conexiones posibles en los cambios de estado, no es razonable afirmar que la acción del educador deba estar orientada en cualquier caso a desarrollar en el alumno *determinantes internos* de conductas asimilables a explicaciones teleológicas, intencionales. Afirmar lo contrario equivale a defender, en contra de la experiencia, que sólo hay resultado educativo, si se desarrollan en el alumno los determinantes internos (intencionalidad pedagógica) del profesor o intencionalidad educativa en el alumno.

Los *procesos de autoeducación* son procesos en los que los cambios educativos que se producen en un sujeto son resultado de acciones que *ese sujeto realiza sobre sí mismo a partir de* procesos educativos formales, no formales e informales y a partir de cualquier tipo de influencia. Son procesos de autoeducación, porque el sujeto que recibe la educación no sólo es el agente del cambio que en sí mismo se produce, sino también el que se propone a sí mismo el cambio educativo; es decir, es autoeducación, porque las enseñanzas educativas se las da uno a sí mismo, no están expresas en las influencias de otras personas, *son cambios a partir de* experiencias que otros nos comunican.

Los *procesos de heteroeducación* son procesos en los que los cambios educativos que se producen en un sujeto son resultado de acciones que ese *sujeto realiza sobre sí mismo por medio de* procesos educativos formales, no formales e informales. Son procesos de heteroeducación, porque el sujeto que recibe la educación es agente del cambio que en sí mismo se produce, pero no es él sólo agente de la propuesta de ese cambio, porque las enseñanzas educativas en este caso no se las da uno a sí mismo, sino que es otro agente (el educador) el que por medio de su comunicación nos manifiesta de modo expreso las enseñanzas educativas: *son cambios por medio de* las experiencias educativas que otros nos comunican.

En la autoeducación el educando puede ser agente del cambio educativo, porque se determina intencionalmente hacia la meta y, además, puede ser agente de la propuesta de cambio y de los modos lograrlo.

En la heteroeducación el educando es agente del cambio, porque *hace* lo que le proponen. Pero no es por sí solo el agente de la propuesta del cambio y de los modos de lograrlo, porque hay otro agente, el educador, en cuya intervención está expresamente manifestado el valor de ese cambio y la propuesta de actuación correspondiente.

En los casos de autoeducación, se da en el educando como agente una intencionalidad educativa, es decir, ordena los contenidos y métodos para descubrir y lograr un resultado educativo. En estos casos, es agente porque la propuesta, los modos de lograrlo y el resultado educativo son cambios que él hace que acaezcan.

Pero el hecho de que existan en educación conductas específicas de explicaciones cuasi-causales y teleonómicas permite afirmar que *puede haber heteroeducación sin intencionalidad educativa en el alumno.* Es el caso en que una persona, que tiene hábito de leer, aprende a través de la lectura de un libro un tipo de asociación nueva para ella y valiosa educativamente hablando, sin que el objeto intencional de su lectura fuera descubrir esa nueva asociación. Cabe la posibilidad de que el educando alcance «Z» (resultado educativo) sin que sea «Z» el objeto de su intención y sin que el libro que leía estuviese ordenado intencionalmente de forma exclusiva para lograr «Z». Son situaciones particulares de educación informal, pero no dejan de ser reales cuando se producen.

Las situaciones de autoeducación son, rigurosamente hablando, poco frecuentes, pero eso no invalida su existencia. Un caso de este tipo se produciría, cuando una persona a partir de una lectura ordena sus aprendizajes para establecer nuevas asociaciones y puede afirmarse que esas asociaciones no estaban en el texto leído. En este caso la intención es realizar esas asociaciones y se realizan a partir de las experiencias que otros le habían comunicado.

En nuestros días, *a nadie se le ocurre defender un autodidactismo estricto,* semejante al que tenemos que imaginar en un personaje de ficción como Tarzán. La desafortunada historia de los «niños-lobo» es un ejemplo incontestable de la aberración de esa opinión. No existe un desarrollo humano inmutable y necesario y en un ambiente animal el niño se convierte en una especie de animal. Ni siquiera la posición vertical y la marcha bípeda, para las que el hombre está anatómicamente constituido, no se adquieren sino cuando el niño está en contacto con seres que practican esa posición y ese modo de andar.

Sin embargo, sí suele utilizarse a favor del autodidactismo la imagen por ejemplo de un «Robinsón» o de un «hombre que se hace a sí mismo». Pero ninguno de ellos prueba el autodidactismo puro; antes al contrario, ambos modelos son prueba patente del valor que tiene la ayuda de los demás. Los robinsones son hombres que actúan autónomamente en situación de aislamiento, una vez que han adquirido ya su educación. El hombre que se hace a sí mismo, es una expresión metafórica que se utiliza para destacar la posibilidad de adquirir una formación encomiable sin asistir a la institución escolar. Ahora bien, los que se han hecho a sí mismos, no dejan de reconocer que la educación informal y no formal desde niños y la lectura de pensamientos sistemáticos en libros son los instrumentos de aprendizaje que les han ayudado a su maduración y desarrollo.

En los casos de heteroeducación, el educador es agente, porque a él le corresponde manifestar la intencionalidad educativa de forma exclusiva o no para lograr el resultado de la educación. Pero, a su vez, el educando es agente, porque no es suficiente con que el educador disponga las cosas para que se produzca el cambio educativo en el educando; es necesario que éste se determine hacia la conducta que le propone aquel. El educando es agente de los cambios que propone el educador, porque, por alguna razón, hace lo que le proponen: adviértase que decimos hace lo que le proponen por alguna razón. Esto significa que el resultado educativo podría producirse en él sin el conocimiento o la intención de lograr el cambio educativo propuesto. Precisamente por eso podemos hablar incluso de educación en edades infantiles: el educando es agente porque hace lo que le proponen y el educador es, a su vez, agente, porque dispone las cosas para que el educando haga lo que tiene que hacer y se alcance la meta.

Con intención de precisar el lenguaje conviene recordar que hablar de las causas como si fueran agentes que actúan, siendo responsables de sus efectos, es servirse de un lenguaje analógico o metafórico; el mismo lenguaje que se utiliza, cuando decimos que los agentes son causas. Las causas operan, producen su efecto sin hacer; basta con que estén presentes en las circunstancias propicias. Los agentes no basta que estén presentes en el momento oportuno para producir el resultado, tienen que hacer algo, porque, cuando decimos que la causa da lugar al efecto, no queremos significar que la causa lo provoque *haciendo algo.* Gracias al hecho de *tener lugar,* la causa logra el efecto. Pero al *hacer* (agente) que la causa *ocurra,* logramos o damos lugar a lo mismo que la causa produce por el hecho de tener lugar. Decir que nosotros causamos efectos no es asegurar que los agentes sean causas. Significa que hacemos cosas que, a título de

causas, producen efectos, como determinan las teorías de la acción más asentadas.

Aunque de modo distinto, como acabamos de exponer, *el educando es también agente* de los cambios educativos que en sí mismo se producen, porque el estudio de los procesos mentales permite afirmar que la forma en que inicialmente se libera el hombre de la tiranía del estímulo es la conversión de éste en un evento mental sin consecuencias ejecutivas necesarias. Esa representación mental puede reanudar la causación interrumpida transitoriamente y dirigir la actividad cerebral hacia una respuesta efectiva quizás adaptativa, pero no directamente determinada por la estimulación.

Así las cosas, el educando es agente de los cambios educativos que en sí mismo se producen, porque «por alguna razón» los quiere, si bien su intención no tiene por qué ser la de educarse en cada caso.

Hay una condición fáctica en el nivel más elemental de la acción educativa y, por consiguiente, en el proceso de intervención está siempre la libertad del agente educador, que actúa con estímulos directa o no directamente educativos y la libertad del educando que siempre es una libertad limitada en la condición humana y su circunstancia.

Podemos no ser libres de encontrarnos en una determinada circunstancia; con frecuencia nos encontramos en una circunstancia sin que se nos pida nuestra libre aquiescencia, no somos libres de estar o no en ella, pero esto no supone sin más que no podamos determinarnos a actuar de un modo u otro. Lo propio de las circunstancias es que nos colocan forzosamente en situación de actuar, pero no son, cuando hablamos de educación, ni situaciones de grado de libertad nulo, ni situaciones de coacción, adoctrinamiento o manipulación.

Por último, como ya hemos dicho, podemos encontrarnos con procesos educativos que no son resultado de una decisión moral plena del educando. En los procesos de heteroeducación, como hemos visto, el otro agente de la educación –el educador– nos puede colocar en situación de aprendizaje como una circunstancia externa y ajena a nuestra intención de educarnos. En estos casos, el hábito adquirido para cambios educativos, la satisfacción de un deseo, la obediencia, o lo que es lo mismo, la confianza que nos merece el educador y otros determinantes internos de la conducta del alumno, como su deseo de jugar o su curiosidad espontánea, pueden ser los móviles que lleven al educando a responder al cambio educativo que se le presenta. En estos casos la intencionalidad exclusiva o no de educar y el fundamento de justificación moral se encuentra presupuesto en el agente.

Respetar la condición de agente en el educando exige, a fin de no incurrir en coacción, que los cambios educativos se propongan en una situación querida o aceptada por el educando.

En nuestra opinión, si el educador no es manifiestamente incompetente en su función, no ocurre nada antipedagógico por reconocer que, en un cambio educativo específico, no se es capaz de conseguir pedagógicamente que el alumno se determine hacia la conducta que le propone. Existe un límite a la capacidad pedagógica del educador y existe un límite en la capacidad de interesarse por cualquier cambio educativo en los educandos.

Si nuestras reflexiones son correctas, las conductas justificables pedagógicamente por medio de explicaciones teleonómicas, deben atenerse a las características propias de este tipo de explicación: se refieren siempre a conductas específicas de la función a la que se vinculan. El propio marco teórico de la explicación teleonómica apunta a condiciones y metas lógicamente implicadas, de tal manera que, realizar intervenciones para vincular conductas a determinantes internos no específicos, no es deseable en términos pedagógicos, porque, en ese caso, estaríamos

defendiendo que es pedagógico influir en una persona para que deje de hacer aquello que tiene que hacer para educarse, o que cualquier tipo de intervención es justificable en términos pedagógicos para alcanzar una meta educativa.

La intervención pedagógica tiene que respetar la condición de agente en el educando. La acción del educador puede dar lugar a conductas en el educando explicables genéticamente (cuasi-causal), en unos casos, y funcionalmente (cuasi-teleológica), en otros. Pero, indudablemente, tiene que dar lugar a conductas del alumno explicables teleológicamente en aquellos casos en que los determinantes internos del alumno no son específicos para la realización de la conducta que propone el educador. La cuestión clave es, en cualquier caso, saber usar y llegar a crear determinantes internos de la conducta del alumno-hijo-educando.

En los casos en que el alumno efectúa *conductas explicables cuasi-causalmente,* el alumno hace (x) (porque tiene hábito de obedecer, escuchar, atender, etc.), y se alcanza (z), que no era el objeto de intención del alumno. En estos casos no es necesaria la presencia de intencionalidad educativa en el alumno, salvo que tautológicamente estemos diciendo que el hábito que tiene es el de educarse.

En los casos en que el alumno efectúa *conductas explicables teleonómicamente,* el alumno hace (x) (para mantener una función programada, su tendencia al juego, la curiosidad u otra) y se alcanza (z) que no era el objeto de intención del alumno. En estos casos no es necesaria la presencia de intencionalidad educativa en el alumno.

En los casos en que el alumno efectúa *conductas explicables teleológicamente,* el alumno hace (x) para lograr (z). En estos casos el profesor tiene que transferir necesariamente información, no sólo acerca del valor educativo de (z), sino también acerca de la identificación de la meta con la conducta a realizar (x). Se entiende, por tanto, que en estos casos se requiere intencionalidad educativa en el alumno.

PROCESOS NO FORMALES E INFORMALES DE INTERVENCIÓN Y REDES EDUCATIVAS DIGITALIZADAS DE CARÁCTER LOCAL

Existe un acuerdo generalizado en que la educación formal y no formal tienen en común el atributo de actividad organizada y sistematizada, que es, al mismo tiempo, el atributo que coloquialmente no existe en la educación informal; sin embargo, dado que desde el punto de vista de la intervención el carácter organizado y sistemático es aplicable también a los procesos informales de educación, conviene que nos detengamos a reflexionar sobre el significado de la diferencia específica entre estos tipos de procesos, pues en ella está implícito el carácter intencional de la educación informal (Touriñán, 1996).

Se entiende, por principio, que toda actividad organizada y sistematizada es una actividad *intencional;* y dado que el discurso pedagógico se hace a través del lenguaje, cuya función significativa se pone de manifiesto en la comunicación, debe quedar claro que toda comunicación tiene que estar organizada y, por tanto, es intencional, al menos para expresar lo que quiere comunicar.

En este sentido, cuando se dice que la educación informal no es intencional quiere decirse, más precisamente, que aun siendo actividad intencional, su intención no es educativa exclusivamente: los hábitos adquiridos son el resultado de una comunicación intencional con finalidades de otro tipo. Es decir, el comunicador transmite intencionadamente para expresar lo que quiere comunicar y conseguir lo que se propone, pero lo que él se propone

no es sólo educar, aunque se obtengan resultados educativos.

Ahora bien, cuando decimos que la educación informal es el proceso y el resultado de la influencia no intencionalmente educativa por parte del comunicador, ¿queremos decir con rigor lógico que la intención educativa no es condición necesaria de la educación? No tener intencionalidad exclusivamente de una cosa, no quiere decir que no se tenga en modo alguno intencionalidad para ese resultado. Tan sólo quiere decir que no se tiene sólo esa intención. Veámoslo a continuación.

En primer lugar, el hecho de que en educación informal se hable de resultados educativos obtenidos en procesos en los que el comunicador no se propone educar, no significa que cualquier resultado o influencia sea educación. En efecto, si cualquier tipo de influencia es educación –que es lo que algunos autores afirman en la educación informal– el universo «educación» pierde su relación de necesidad con el criterio de lo deseable. Tal posición refleja una contradicción lógica inaceptable pues, si cualquier tipo de influencia es educación, deberíamos defender erróneamente que, influir en una persona para que deje de hacer lo que tiene que hacer para educarse, es educación. En este mismo sentido hay que decir que adquirir un hábito no equivale, sin más, a adquirir un hábito educativo; tampoco, adquirir una actitud es adquirir, sin más, una actitud educativa. La influencia socio-ambiental es un factor con el que tenemos que construir nuestra realidad personal, a través de esa influencia tomamos conciencia de la realidad, pero eso no significa en absoluto que cualquier toma de conciencia sea educativa.

En segundo lugar, el hecho de que cualquier resultado o influencia no sea educación, no anula la posibilidad de transformarlo en una influencia educativa. Nada impide lógicamente que el educando, por sí mismo o con ayuda de otra persona, pueda analizar críticamente el mensaje comunicado y discernir la validez de la actitud, hábito, conocimiento o cualquier otra cosa que se le comunicaba, y transformarlo en un proceso de influencia educativa. Son dos cosas distintas afirmar que cualquier tipo de influencia es educación y afirmar que cualquier tipo de influencia puede dar lugar a un proceso de influencia educativa: no educa la influencia manipuladora, pero es educativo el análisis crítico de una influencia manipuladora. El rechazo de toda acción instrumentalizadora del hombre puede ser el aprendizaje educativo resultante de una conferencia política de un líder, cuya intención es destruir la imagen del líder contrario –al que acusa de instrumentalizador– para ganar nuevos votos, siempre que para ello enseñe y denuncie lo malo de instrumentalizar (proceso informal), o de un diálogo con un tutor cuya intención es fomentar el rechazo de la acción instrumentalizadora y ordena su discurso para enseñar eso (proceso formal o no formal); pero también puede ser el resultado de un proceso de autoeducación, iniciado a partir de las experiencias expuestas en la conferencia.

En tercer lugar, la posibilidad de transformar cualquier influencia en un proceso de influencia educativa, no niega ni anula la posibilidad de obtener un resultado educativo por medio de una influencia intencional con finalidad de otro tipo.

Como ha demostrado la investigación educativa, no podemos hablar con rigor de actividades que pertenezcan a la enseñanza y educación y no pertenezcan a ningún otro concepto. Las mismas actividades que se realizan en educación, se realizan para obtener otro tipo de resultados y, únicamente, la ordenación intencional de contenidos y métodos para lograr un resultado educativo (que el hombre aprenda a decidir y realizar su proyecto de vida) convierte a una actividad en educativa. En este caso, hablamos

de estímulos directamente educativos, es decir, ordenados intencionalmente de forma exclusiva para ese fin.

Ahora bien, si las mismas actividades que se encadenan intencionalmente para lograr resultados educativos, pueden encadenarse para otras finalidades, nada impide lógicamente que en procesos no orientados a finalidades educativas se alcancen destrezas y competencias valiosas educativamente hablando. Esto puede suceder de dos maneras: o bien por medio de las situaciones conocidas como «educación espontánea», o bien mediante procesos que se conocen con propiedad como «procesos informales de educación».

Por una parte, los *procesos informales de educación no niegan el carácter intencional* de la educación. A este tipo de procesos se les llama «educación informal», porque producen resultados que tienen valor educativo y se obtienen esos resultados por medio de estímulos no directamente educativos. Así, por ejemplo, se produce educación informal, cuando un padre quiere que su hijo le recoja la prensa todos los días en el kiosko con objeto de repartir tareas domésticas, pero, para lograr su propósito, debe enseñar a su hijo a dominar esquemas de orientación espacial que no poseía. En este caso, el padre educa, pero la finalidad de la acción es repartir tareas. El proceso educativo aparece, en este caso, como un medio de otra finalidad.

Consecuentemente, hemos de mantener que la educación informal es educación, porque no niega la relación necesaria con lo deseable, ni anula la intencionalidad específica en el comunicador; pero es informal, porque los hábitos, destrezas y contenidos educativos están incluidos y se adquieren en este caso en procesos no orientados exclusivamente a finalidades educativas; la finalidad educativa es un medio para la finalidad de la acción en ese tipo de procesos.

La característica específica de la *educación informal* es el uso de estímulos *no directamente educativos,* es decir, estímulos que no están ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el comunicador para lograr una finalidad educativa. La *educación informal* quedaría definida como el proceso de adquisición y el conjunto de actitudes, destrezas y competencias educativas adquiridas por medio de estímulos no directamente educativos.

Frente a los procesos informales, en la *educación formal y no formal* el procedimiento de adquisición de destrezas son los *estímulos directamente educativos,* es decir estímulos que están ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el comunicador para lograr una finalidad educativa; en el primer caso, son estímulos directamente educativos *conformados por el sistema escolar;* en el segundo caso, son estímulos directamente educativos *no conformados por el sistema escolar.*

Aunque *los procesos formales, no formales e informales coinciden básicamente en que en los tres está manifestada de forma expresa de la enseñanza educativa*, se diferencian en cuanto a la condición de los estímulos que se utilizan en cada caso, porque en los procesos formales y no formales se utilizan las enseñanzas educativas como *estímulos directamente educativos,* es decir, ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el agente educador para lograr ese resultado educativo y, a su vez, en los procesos informales se utilizan las enseñanzas educativas como estímulos *no directamente educativos,* es decir, no ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el agente educador para lograr ese resultado educativo. Este es el caso, para nosotros, del aprendizaje de contenidos geográficos e históricos que se logra de la lectura del texto novelado, cuando el autor de la novela de aventuras, por ejemplo, describe los itinerarios y rutas reales que sigue el protagonista de la misma. La intención del autor es describir la acción del protagonista en lugar localizado y, para ello, identifica el entorno geográfico; el

lector sigue la aventura con su lectura y aprende por medio de ella la geografía del lugar real. La enseñanza educativa (geografía) aparece como un medio de otra finalidad (construir una buena novela, venderla, entusiasmar, etcétera), no hay ordenación intencional exclusiva a educar.

Por otra parte, la *educación espontánea, que se da, tanto en actividades individuales, como de interacción en grupo, tampoco niega el carácter finalístico de la educación.* Antes al contrario, lo que abiertamente muestra la llamada educación espontánea, es la posibilidad de obtener resultados, que valoramos educativamente, por medio de procesos de actividad no orientados en modo alguno a finalidades educativas, ni con estímulos directamente educativos, ni con estímulos no directamente educativos. Es el caso, por ejemplo, de la actividad del carpintero; cuando alisa la madera con la garlopa, está adquiriendo destrezas psicomotoras de indudable valor educativo. Bien mirado, este tipo de resultados de valor educativo, no cuestionan la finalidad educativa de los *procesos de heteroeducación,* ni la intencionalidad educativa específica de los *procesos de autoeducación,* sino que suponen un reto para el profesional de la educación: transformar el desarrollo espontáneo de destrezas, en procesos controlados de intervención, porque valora educativamente y a posteriori, esos resultados espontáneos.

Todos estos procesos podrán con el tiempo ser mediados por sistemas interactivos de intervención digitalizada que requieren nuevas destrezas tecnológicas. El reto es grande pues este modo de aprender y generar contenidos responde a sistemas sensoriales y frecuencias espacio temporales que están siendo analizadas en la actualidad (Touriñán, 1999; Varios, 2001). El valor potencial de las nuevas tecnologías es incalculable, si tenemos en cuenta que, hasta el momento, el software actúa y concentra su desarrollo sobre el tacto y la imagen (asociados al teclado y el ratón y al texto de lecto-escritura en pantalla), que sólo constituyen el 10% del contenido de la comunicación humana. En la actualidad, y en términos de McLuhan, incluso puede decirse que las tecnologías informáticas están acelerando el paso de las tecnologías del espacio visual a las tecnologías del espacio acústico (McLuhan; Powers, 1995). El objetivo ahora es el desarrollo de software orientado a la imagen y a la comunicación verbal y no verbal, pues, no en vano, la vista y el oído constituyen, dentro de los sentidos, el instrumento fundamental en términos de porcentaje de la comunicación humana en el proceso de aprendizaje.

En este sentido, conviene recordar que, desde el punto de vista de las experiencias más clásicas en el entorno del aprendizaje y de la memoria, sigue siendo verdad básicamente que el 83% de los aprendizajes se realiza mediante la vista, el 11% mediante el oído, el 3,5% mediante el olfato, el 1,5% mediante el tacto y el 1% mediante el gusto. También se acepta como hipótesis generalista que los estudiantes sólo retienen el 10% de lo que leen, el 20% de lo que escuchan, 30% de lo que ven, el 50% de lo que ven y escuchan al mismo tiempo, el 70% de lo que se dice y se discute y el 90% de lo que se dice y se hace. Por otra parte, al relacionar memorización y persistencia en el tiempo, se acepta de forma general que, si la enseñanza es sólo oral, después 3 horas se recuerda el 70% de lo aprendido, pero después de 3 días sólo se recuerda el 10% y, a su vez, si el aprendizaje es sólo visual, después de 3 horas se recuerda el 72% y después 3 días el 20%. Por el contrario, si el aprendizaje es oral y visual al mismo tiempo, después de 3 horas se recuerda el 85% y después 3 días el 65% y, a su vez, si el aprendizaje es por medio de lo que se hace, después de 3 horas se recuerda el 90% y después 3 días el 70% (Rodríguez Ortega, 2000).

El advenimiento de la sociedad de la información, con todas las innovaciones y cambios que conlleva, genera un espacio de acción profesional distinto (Touriñán, 2001). Hay un salto cualitativo entre una buena educación fuera de la sociedad de la información y la educación de calidad derivada de la sociedad de la información en la que las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones se convierten en herramientas pedagógicas al servicio del profesor, cuyo papel fundamental es el de actuar como guía e instrumento del aprendizaje significativo a través de la red, y también al servicio del alumno, pues hacer uso de la tecnología es, en palabras de Claxton, el «plus del aprendiz». Esto es así, porque, para hacer uso de las heramientas tecnológicas, tenemos que aprender a utilizarlas, invirtiendo tiempo y esfuerzo. Pero una vez que se ha hecho esa inversión, la herramienta aprendida se convierte en recurso que posibilita diferentes tipos de exploración y de aprendizaje y puede aportar un rendimiento cada vez mayor. Una nueva área de aprendizaje se abre por un cambio de herramienta, y una clase diferente de competencia cobra vida; la competencia hace un uso creativo de la herramienta, igual que la herramienta conforma el desarrollo de la competencia (Claxton, 2001; Varios, 1994; Cabero et al., 1999; Burbules, 2000).

La Sociedad de la Información genera unos cambios cuyas consecuencias no han sido suficientemente evaluadas dentro del ámbito escolar; pero es obvio que la Sociedad de la Información afecta al sistema educativo de tal manera que el aprendizaje flexible y a distancia en entorno virtual se convierte en objetivo de desarrollo estratégico. Los procesos de heteroeducación no formales e informales adquieren más protagonismo en este entorno del sistema educativo, en relación con la mejora de la calidad de vida, que tiene que traducirse necesariamente en un incremento sustantivo de la descentralización en el ámbito de administración local; sobre todo en temas tales como la educación de adultos, tercera edad, educación sanitaria y vial, servicios de transporte y comedor escolar, mantenimiento de edificios escolares, educación compensatoria, suelo y espacio educativo en el municipio, órganos de gobierno y planificación educativa en el ámbito local (Touriñán, 1999a).

Conviene aclarar, en este caso, que los indicadores de descentralización no son aquellos que simplemente permiten destacar las diferencias, sino aquellos que desde la diversidad y la heterogeneidad intersistémica permiten establecer de manera uniforme, las equivalencias académicas. La jornada escolar, la duración de los estudios, el carácter común y diferenciado del contenido de los ciclos y etapas y las estructuras escolares, se convierten, desde esta perspectiva, en indicadores de descentralización, no porque la decisión sea local, autonómica o estatal, sino porque esos elementos identifican la equivalencia académica entre sistemas descentralizados con flexibilidad de organización para hacer frente a los retos educativos desde las posibilidades que ofrecen las redes digitalizadas en la sociedad de la información.

Precisamente por eso, toma cada vez más fuerza la idea de que, junto al refuerzo digitalizado del sistema educativo formal, las nuevas oportunidades apuntan también de manera inequívoca a marcos educativos no escolares. La educación no escolar y la educación familiar se convierten en objetivo estratégico ampliado de las políticas educativas nacionales, regionales y locales. Las alternativas para la educación continua y los procesos no formales e informales de educación, implican también a la administración local en el desarrollo de las redes educativas digitalizadas.

PUBLICACIONES DEL PROYECTO

Partes de este proyecto se han hecho públicas en publicaciones y foros nacionales e

internacionales. Hemos participado en congresos celebrados en Madrid, Sevilla, Murcia, Barcelona, Berlín, Oporto, Islandia, Florida, Méjico, Costa Rica, Venezuela y Brasil. Además de las actas de los Congresos, queda constancia de la investigación en artículos publicados en la *Revista de Educación* del MEC, la *Revista de Ciencias de la Educación* del ICE de Madrid, la *Revista Española de Pedagogía* que edita el Instituto Europeo de Iniciativas Educativas, la Revista *Aula Abierta* del ICE de la Universidad de Oviedo, la *Revista Galego-Portuguesa de Psicopedagogía* de la Universidad de A Coruña y el libro *Educación y sociedad de la información: Cuestiones estratégicas para el desarrollo de propuestas pedagógicas* publicado por el ICE de la Universidad de Santiago de Compostela.

ARTÍCULOS

TOURIÑÁN, J. M.: «Derechos humanos y educación para el desarrollo», en *Revista Española de Pedagogía,* 55, 211 (1998), pp. 415-436.

— «Fines, valores, sistemas educativos y redes. Problemas de la planificación desde la perspectiva de la sociedad de la información», en *Aula Abierta,* 72 (1998), pp. 97-132.

— «Políticas universitarias regionales y desarrollo estratégico de aprendizaje flexible y a distancia», en *Revista de Ciencias de la Educación,* 180 (1999), pp. 431-453.

— «Globalidad y educación. Nuevas perspectivas para el debate "enseñanza pública-enseñanza privada" en el marco de la sociedad de la información», en *Revista de Educación,* 322 (2000), pp. 189-210.

TOURIÑÁN, J. M.; ALONSO ESCONTRELA, M.ª L.: «La generación de contenidos de instrucción. Propuestas que inciden en la selección y organización», en *Revista de Educación,* 319 (1999), pp. 331-351.

TOURIÑÁN, J. M.; RODRÍGUEZ, A.; LORENZO, M.ª M.: «Profesionales de la educación: La condición de experto y la formación compartida en la diversidad», en *Bordón, 51,* 1 (1999), pp. 61-69.

TOURIÑÁN, J. M.; RODRÍGUEZ, A.; SOTO, J.: «Desarrollo, calidad de Educación y nuevas tecnologías», en *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación,* 5, 4 (2000), pp. 9-18.

TOURINÁN, J. M.; SANTOS, M. A.; RODRÍGUEZ, A.; LORENZO, M.ª M.: «La función de la Universidad. De la estrategia política a la política estratégica», en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria,* 10 (1998), pp. 13-35.

— «Directrices de política comunitaria na educación superior. Universidade, calidade e sociedade civil», en *Revista Galega do Ensino,* 24 (1999), pp. 177-198.

— «La función de la Universidad. Universidad, calidad y sociedade civil», en *Aula Abierta. Revista del ICE de la Universidad de Oviedo,* 74 (1999), pp. 27-67.

LIBROS, CAPÍTULOS DE LIBROS Y MONOGRAFÍAS

RODRÍGUEZ, A.; SOTO, J.: «Hitos a favor de la educación para el desarrollo como estrategia de identificación cultural», en J. M. TOURIÑÁN; M. A. SANTOS (eds.): *Interculturidad y educación para el desarrollo.* Santiago de Compostela, Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, 1999, pp. 71-91.

RODRÍGUEZ, A.; SOTO, J.; TOURIÑÁN, J. M.: «Desarrollo, calidad de Educación y nuevas tecnologías», en J. CABERO; M. CEBRIÁN et al. (coords.): *Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia.* Sevilla, Universidad de Sevilla, 1999, pp. 56-57. El capítulo aparece completo en CD Rom (ISBN: 84-89673-79-9).

TOURIÑÁN, J. M.: «Fines, valores, sistemas educativos y redes. Problemas de diversidad desde la perspectiva de la sociedad de la información», en J. M. TOURIÑÁN; M. A. SANTOS (eds.): *Interculturidad y educación para el desarrollo.* Santiago de Compostela, ICE-Universidade de Santiago de Compostela, 1999, pp. 39-69.

— «Globalización, desarrollo y política regional», en P. ORTEGA; R. MÍNGUEZ (coords.): *Educación, cooperación y desarrollo.* Murcia, Cajamurcia, 1999, pp. 35-67.

— «Globalización, desarrollo y políticas regionales de IDT», en CYTED: *El desarrollo sostenible y la transferencia de tecnología en una economía globalizada.* Madrid, CYTED, 2000, pp. 219-251.

— «Políticas universitarias regionales y desarrollo de planes estratégicos», en J. CAJIDE; M. A. SANTOS; PORTO, A. (eds.): *Calidad educativa y empleo en contextos multiculturales.* Santiago de Compostela, ICE-Universidade de Santiago de Compostela, 2000, pp. 67-85.

— «Sociedad de la Información, políticas regionales y desarrollo de planes estratégicos de IDT», en J. M. TOURIÑÁN; A. BRAVO (eds.): *Gestión de política científica y recursos de investigación.* Santiago de Compostela, Instituto Galego de Cooperación Iberoamericana, 2000, pp. 9-40.

TOURIÑÁN, J. M.; BRAVO, A. (eds.): *Gestión de política científica y recursos de investigación.* Santiago de Compostela, Instituto Galego de Cooperación Iberoamericana, 2000.

TOURIÑÁN, J. M.; RODRÍGUEZ, A.: «Sociedad de la información y cooperación al desarrollo: una posición de valor en los sistemas educativos», en M. A. SANTOS (ed.): *A pedagoxía dos valores en Galicia.* Santiago de Compostela, ICE-Univerdidade de Santiago de Compostela, 2000, pp. 183-214.

TOURIÑÁN, J. M.; SANTOS, M. A. (eds.): *Interculturidad y educación para el desarrollo.* Santiago de Compostela, Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, 1999.

TOURIÑÁN, J. M. (dir.); RODRÍGUEZ, A.; LORENZO, M.ª M.; PEÑA, V.; SOTO, J.: *Educación y sociedad de la información: Cuestiones estratégicas para el desarrollo de propuestas pedagógicas.* Santiago de Compostela, ICE-Universidade de Santiago de Compostela, 1999.

CONFERENCIAS EN CONGRESOS, SIMPOSIOS Y REUNIONES (POR INVITACIÓN A LA DIRECCIÓN DEL PROYECTO)

Discurso: «La Red de Cooperación al Desarrollo San Simó». *Conferencia Conmemorativa del décimo aniversario del CREAD.* Caracas (Venezuela) del 19 al 22 de noviembre de 2000.

«El desarrollo estratégico de aprendizaje flexible y a distancia». *Building bridges through technology and distance education.* Florida, Fort Lauderdale, Nova South Eastern University (1999).

Nuevas tecnologías y Educación. Su lugar en los planes estratégicos Universitarios.

Sesiones de trabajo paralelas al tema: «The disappearing boundary between formal and informal». Learning from each other. *17 EUCEN European Conference.* Reykjavik, Islandia (1999).

«Globalización y políticas regionales de IDT». *Sistemas de Educación a distancia.* Aula Virtual de la Universidad Autónoma de Puebla. Centro de Tecnología Educativa, Méjico (septiembre, 1999).

«Acceso a la sociedad de la Información y servicios de apoyo al Sistema Universitario». *9.º Congreso Internacional sobre Tecnología y Educación a Distancia: Cooperación Interamericana en Educación a distancia.* San José de Costa Rica (noviembre, 1999).

«Sistemas interactivos de intervención pedagógica y calidad del profesorado». *Reunión de Vicerrectorados de Relaciones Internacionales en representación de la Universidad de Santiago sobre Cooperación en las Redes.* Universidad Estadual de Río de Janeiro, Brasil (marzo, 1999).

«Globalización y educación: Nuevas perspectivas para debate en el marco de la sociedad de la información». *5.º Congreso Mundial de la Educación: Reingeniería educativa, globalidad y diversidad cultural.* Sede UNESCO, París (mayo, 1999).

«Globalización, desarrollo y cooperación al desarrollo». *8.ª Cumbre Iberoamericana (tercera sesión). Conferencia Científica del*

Instituto de Cooperación Científica y Tecnológica Internacional de Lisboa. Cumbre de Oporto, Porto, septiembre, 1998.

TRABAJOS DE LICENCIATURA Y DOCTORADO

Desde el punto de vista académico, el proyecto de investigación permitió la realización, lectura y defensa de una Memoria de Licenciatura titulada «Educación y desarrollo: el acceso a la sociedad de la información y la escuela rural», presentada por el licenciado y miembro del equipo de investigación D. Jorge G. Soto Carballo. Asimismo, están en vías de realización cuatro tesis doctorales que corresponden, respectivamente, al profesor asociado de la Universidade de Santiago de Compostela, D. Servando Pérez Domínguez y a los alumnos del Tercer Ciclo de la misma universidad, D.ª Ana Paula Gomes de Sousa, D. Alberto Antonio Lima Guimaraes y D. Jorge Soto Carballo.

Durante el tiempo de su desarrollo formaron parte del equipo de investigación diversos investigadores y ayudantes. Del equipo de investigación dirigido por el profesor J. M. Touriñán López formaron parte: Antonio Rodríguez Martínez, María del Mar Lorenzo Moledo, Jorge G. Soto Carballo, Alfonso Bravo Juega, María Luisa Alonso Escontrela, Carmen Pereira Domínguez, Claudia Engel, Fernando María Tabernero Duque, Encarnación Sueiro Domínguez, Julián Alfonso Dorado de la Calle, María Esther Olveira Olveira y Antonio Delfín Maceira Gago.

RELACIONES INTERNACIONALES PROPICIADAS DESDE EL PROYECTO (FIRMA DEL PROTOCOLO «RED COOPERACIÓN AL DESARROLLO SAN SIMÓN»)

El 29 de noviembre de 1999, en la Sala de Juntas del Consejo Social de la Universidad de Santiago de Compostela, se reunieron muy diversas instituciones de carácter regional, nacional e internacional para firmar un protocolo de colaboración coordinado por J. M. Touriñán, con el patrocinio de la Xunta de Galicia y la colaboración de la Universidad de Santiago de Compostela, el Instituto Gallego de Cooperación Iberoamericana y la Fundación Caixa Galicia. Junto con estas instituciones, firmaron el protocolo: Atei, Auip, Cesga, Clesad, Conalep, Cread, Eden, Eucen, Hacu, Ici, Igaci, Ince, Iepala, Oei, Recla y Sid. Con posterioridad se adhirieron al citado protocolo 16 redes de la sociedad civil de América Latina.

El advenimiento de la sociedad de la información, la civilización científico-técnica, la mundialización de los fenómenos y de los acontecimientos, el desarrollo de sistemas de formación y de la comunidad científica como instrumentos de innovación y la regionalización son factores constitutivos de nuestro mundo que determinan el contexto de necesidad de las acciones estratégicas. Las modificaciones que se han producido en el entorno son de tal condición que nos vemos obligados a afrontar nuestra actividad ordinaria con visión de futuro, conscientes de que hay que dar respuestas estratégicas por medio de planes acordados.

En la sociedad actual, orientada al desarrollo sostenible, la revalorizar la cultura general para cualquier tipo de formación y el desarrollo de la aptitud para el empleo en todos los niveles de formación, se convierten en ejes de referencia que han de ser implementados con visión de futuro bajo criterios de pertinencia, relevancia, eficacia y eficiencia.

La expansión de la sociedad de la información está produciendo resultados positivos para fomentar *sinergias* que faciliten los reconocimientos de los logros formativos transculturales en varios frentes:

- La creación de redes de información.

- La creación de redes académicas y profesionales.
- La adaptación consensuada de las formaciones.
- La preocupación por la gestión de la calidad.

Los cambios de perspectiva en el marco institucional han de pensarse también desde la perspectiva de los efectos que se siguen dentro del marco global de la sociedad de la información y es un hecho evidente que la construcción compartida de la cultura educativa a través de las redes en la sociedad de la información es un problema que tenemos sin resolver.

El resultado equilibrado, que aún no está conseguido, no procederá de la confrontación entre lo nuevo y lo viejo, sino del pacto a favor del desarrollo de los pueblos que debe ser propiciado a través de las comunicaciones y el avance en la realización de esta tarea reclama la garantía de accesibilidad a las redes con las condiciones que hayan de ser consideradas.

En el mercado global, lo local, lo regional, lo nacional y lo internacional no son espacios desconectados. La *propuesta glocal,* alcanza dimensiones estratégicas en el caso de las comunicaciones, por las posibilidades de abrir nuevos mercados para nuevas áreas sectoriales de influencia, la posibilidad de abrirse a propuestas de títulos compartidos y a nuevas respuestas de aprendizaje flexible y a la distancia bajo condiciones controladas de gestión de las nuevas posibilidades de uso del espacio, del tiempo y del acceso a la información en el *mercado virtual.*

Cada vez más el futuro se asienta en el conocimiento que, transformado en saber, convierte el capital humano en una mercancía de progreso. Procesos y productos se fundamentan más que nunca en la sociedad de la información, en el conocimiento y la comunicación. La rentabilidad del proceso está íntimamente relacionada con la innovación En este contexto, la importancia de los sistemas regionales y la conveniencia de definir perfiles a fin de realizar posicionamientos estratégicos se acrecienta, desde el punto de vista de la utilización de los recursos.

El reto de esta situación en cada sistema es la capacidad de diseño de infraestructuras de base para compartir recursos y utilidades comunes y el uso de esas infraestructuras para construir relaciones dinámicas entre los grupos de usuarios.

Afrontamos la actividad ordinaria con visión de futuro, conscientes de que hay que dar respuestas estratégicas a un doble nivel. Por una parte, es indispensable generar *estrategias horizontales* de innovación que mejoren la integración de los elementos y su eficacia, y, por otra, hay que diseñar *estrategias sectoriales* de innovación que conecten a nuevas áreas sectoriales de influencia.

Desde esta perspectiva es posible formular *principios* de desarrollo de servicios comunes que respondan desde los planes estratégicos particulares, a las demandas comúnmente sentidas de formación continua, relación intercultural, comprensión internacional y defensa de los derechos humanos.

BIBLIOGRAFÍA

BARROSO, C. et al.: «La acción educativa en el medio social», en P. ORTEGA (coord.): *Conflicto, violencia y educación.* 2001, pp. 158-205.

BORJA, J.; CASTELLS, M.: *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información.* Madrid, Taurus, 1999 (3.ª ed.).

BURBULES, N.: *What it: The risk and promises of information technologies for education.* Westview, Boulder CO, 2000.

CABERO, J. et al.: *Tecnología educativa.* Madrid, Síntesis, 1999.

CASTELLS, M.: *La era de la información. La sociedad red.* Madrid, Alianza, 2001 (2.ª ed., 1.ª reimp.).

CLAXTON, G.: *Aprender. El reto del aprendizaje continuo.* Buenos Aires, Paidós, 2001.

CYRS, Th. E.: *Policy and Administrative Issues to Support Top Quality Distance Learning Programs.* Las Cruces, New Mexico State University, 1999.

DLD: *Instructional Strategies for Distance Learning Environments Focus: Blended Technologies.* Battle Creek, Michigan, Distance Learning Dynamics, 1998.

DUART, J. M.; SANDRÁ, A.: *Aprender en la virtualidad.* Barcelona, Gedisa, 2000.

ECHEVERRÍA, J.: *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno.* Barcelona, Destino, 1999.

FERRATÉ, G.: «Universidad y nuevas tecnologías. El cambio hacia la hiperuniversidad», en J. PORTA; M. LLADONOSA: *La universidad en el cambio de siglo.* 1998, pp. 173-194.

HARASIM, L. et al.: *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red.* Madrid, Gedisa, 2000.

HARGREAVES, A.: «El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor», en *Revista de Educación,* 298 (1992), pp. 31-53.

LEVY, P.: *¿Qué es lo virtual?* Barcelona, Paidós, 1999.

MCLUHAN, M.; POWELS, B. R.: *La aldea global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI.* Barcelona, Gedisa, 1995.

MARCH, J. G.; SIMON, H. A.: *Teoría de la organización.* Barcelona, Ariel, 1981 (5.ª ed.).

MASSOUD, L.: *So You Want To Be a Distance Learning Instructor.* Michigan, SignQuest Publishers Inc., 1998.

MISSES, L. VON: *La acción humana. Tratado de economía.* Madrid, Sopec, 1968.

NOVAK, J. D.: *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas.* Madrid, Alianza, 1998.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B.: *Learning How to Learn.* Cambridge, University Press, 1984. (Ed. castellana: Madrid, Martínez Roca, 1998).

ORTEGA RUIZ, P. (coord.): *Conflicto, violencia y educación.* Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia, Cajamurcia, 2001.

PORTA, J.; LLADONOSA, M. (coords.): *La universidad en el cambio de siglo.* Madrid, Alianza, 1998.

RODRÍGUEZ ORTEGA, J.: *Texto e hipertexto, escuela e hiperescuela.* Premios Nacionales de Investigación Educativa 2000. Madrid, CIDE, 2000. (Documento policopiado).

SCHWAB, J. J.: «The Practical 3: Translation into curriculum», en *School Review,* 81, 4 (1973), pp. 501-522.

TRILLA, J.: *La educación fuera de la escuela.* Barcelona, Ariel, 1993.

TOURIÑÁN, J. M.: «Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales», en *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación,* 8 (1996), pp. 55-80.

— «La racionalidad de la intervención pedagógica: explicación y comprensión», en *Revista de Educación,* 314 (1997), pp. 157-186.

— «Políticas universitarias regionales y desarrollo estratégico de aprendizaje flexible y a distancia», en *Revista de Ciencias de la Educación,* 180 (1999), pp. 431-453.

— (dir.): *Educación y sociedad de la información: Cuestiones estratégicas para el desarrollo de propuestas pedagógicas.* Santiago de Compostela, ICE-Universidad de Santiago de Compostela, 1999a.

— «Tecnología digital y sistema educativo: el reto de la globalización», en VV.AA.: *Globalización y educación.* 2001, pp. 217-230.

ROMERO PÉREZ, C.: *El conocimiento del tiempo educativo.* Barcelona, Laertes Psicopedagogía, 2000.

VV.AA.: «Globalización y Educación», en *Revista de Educación,* núm. extraordinario (2001).

— *Teoría de la educación.* Madrid, Taurus, 1994.

VIZCARRO, C.; LEÓN, J. A.: *Nuevas tecnologías para el aprendizaje.* Madrid, Pirámide, 1998.

LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA COMPLEJIDAD: LA TEORÍA DEL CAOS COMO PARADIGMA EDUCATIVO

ANTONIO J. COLOM CAÑELLAS (*)

RESUMEN. La metodología de corte analítico-experimetal ha fracasado a la hora de construir una teoría de la ciencia social. Aquí, y en referencia a la educación, se analizan los enfoques de complejidad, y en concreto, se aportan los fundamentos de la Teoría del Caos para así lograr una nueva narratividad pedagógica más acorde con la realidad socio-educativa que es, fundamentalmente, innovadora, dinámica y compleja. Además, se reconoce que la Teoría del Caos puede cohesionar la teoría y la práctica educativas basándose en diseños pedagógicos complejos (nuevos enfoques administrativo-educativos, el hipertexto...), demostrándonos que la razón pedagógica descansa en la razón compleja.

ABSTRACT. The analytical-experimental method has failed in its attempt to build a theory of social sciences. Here, with reference to education, complex approaches are analysed and, specifically, the foundations of chaos theory are brought to the fore in order to attain a new educational discourse that is better suited to the social and educational reality–it is essentially innovative, dynamic and complex. It is also acknowledged that Chaos Theory can provide cohesion to educational theory and practice based on complex educational designs (new administrative and educational approaches, hypertext...), proving that educational reason lies on complex reason.

LA EPISTEMOLOGÍA TRAS LA MODERNIDAD

La nueva alternativa a la modernidad descansa fundamentalmente en las consecuencias socio-culturales de las actuales tecnologías (M. Castells, 1999; J. Echeverría, 1999) y en cierta tradición filosófica (siempre se ha reconocido a Nietzsche como el gran valedor de la filosofía tras la modernidad), que ha sido convenientemente actualizada por Lyotard (1984), Vattimo (1986, 1990), Finkielkraut (1987), Lipovetsky (1990), D. Lyon (1996), etc. y de la que, en parte, dimos cuenta en anterior ocasión (A. J. Colom; J. C. Melich, 2001)[1]. Ahora queremos

(*) Universidad de las Islas Baleares.

(1) Ampliando las referencias del texto es muy interesante la visión y la versión que del siglo XX, como siglo postmoderno, nos aporta el Dr. Octavi FULLAT a través de su última obra: *El siglo postmoderno (1900-2001)*. Barcelona, Crítica, 2002, en donde indaga la relativización axiológica en múltiples filósofos, Kierkegaard, Camus, Merleau-Ponty, Marcel, Nietzsche, Heideger... para concluir con el estructuralismo y el deconstruccionis-

Fecha de entrada: 17-06-2002 Fecha de aceptación: 16-01-2003

centrarnos en el campo de la epistemología a fin de saber si la teoría del conocimiento también ha sufrido, tras la modernidad, algún cambio; es decir, si se reconocen nuevas formas de abordar la narración acerca de la realidad.

Si tras la modernidad, no existe lo absoluto, bien puede decirse que también la ciencia ha perdido valor, es decir, las verdades científicas se verán ahora sumamente relativizadas; además, la naturaleza –que secularmente ha sido el objeto de aplicación de la ciencia– acepta también otras explicaciones –mítica, artística, funcional– cuya validez puede ser idéntica o pareja a la explicación matemática. Y es que, tras la modernidad, ciencia y mito no están en oposición. Todo sirve si se acopla a los intereses del hombre, por lo que la narración científica deja de ser, como diría Lyotard, el magno relato abarcador de la verdad moderna. La ciencia cae también dentro de las pantanosas aguas del relativismo, en donde, sólo el hombre es el referente de la verdad, que es su verdad; la ciencia pues se nos presenta como un ejemplo más de la negación de cualquier trascendencia y de lo absoluto. La ciencia sólo se puede referir al sistema porque el sistema es (lo que permite) la realidad.

Por tanto, en el plano de la epistemología, la Teoría General de Sistemas, así como las epistemologías de la complejidad que han surgido de ella, toman tras la modernidad, carta de naturaleza a la hora de analizar el saber y el estatuto del mismo[2]. Cabe recordar, en todo caso, que la concepción sistémica actual se asienta en la teoría de la complejidad, cuyas aportaciones más interesantes han sido sin duda las siguientes (que aquí resumimos de forma absolutamente extremada):

- Según E. Morín (1981, 1983): la complejidad estriba en aprehender la dialéctica o bucles, no de conexión sino de transformación, que se dan entre el orden y el desorden, entre lo unitario y lo múltiple, lo uno y lo complejo, lo singular y lo general, etc., y que deben ser protagonizados por el investigador, que no debe traicionar, con su forma de encarar los problemas, la complejidad de los mismos.
- Según J. de Rosnay (1996): la complejidad estaría en la necesidad de la síntesis del análisis (elementos del sistema) y de la síntesis (relaciones entre los elementos).
- Según D. Bhom (1987, 1992): el orden de la complejidad es el orden implicado, es decir, que al igual que en Morín, el investigador debe implicarse en el orden que pretende estudiar. Por otra parte, su complejidad es holográfica, a saber, las partes se dan en el todo y el todo se encuentra en cada una de las partes.

De hecho, el enfoque sistémico actual, denominado también cibernética de segundo orden o de la complejidad, presupone una opción alternativa a la epistemología más propia de la modernidad, asentada, como sabemos, en el estudio experimental de la realidad. Es decir, estamos una vez más, ante la oposición entre el sistema y el mundo de la vida, o si se quiere, ante la dialéctica protagonizada por N. Luhmann (1985, 1990) y J. Habermas (1990).

- El mundo de la vida es un modelo de explicación científica que se asienta en el estudio de la realidad desde la perspectiva analítico-experimental y

---

mo, en un intento de poner en evidencia en el pensamiento occidental la gestación de la postmodernidad antes de su surgimiento como tal corriente.

(2) No es el momento de plantear tales cuestiones –referidas a la *Teoría General de Sistemas*– ya que me he dedicado a ella con cierta insistencia (A. J. Colom, 1979, 1982; J. L. Castillejo; A. J. Colom, 1987).

en el ámbito de las teorías sociológicas, en el escenario de las relaciones interpersonales entre los sujetos.

- La concepción sistémica –la sociedad como sistema– analiza la sociedad en tanto que estructura, o si se quiere, como un constructo teórico, ya que considera que no se puede estudiar directamente la realidad humana, o sea, el mundo de la vida; sólo es posible aproximarnos al conocimiento de la realidad a través de una construcción del pensamiento –el sistema– ya que la complejidad de las relaciones sociales imposibilita una aproximación seria y real a las mismas.

Siguiendo a Colom y Melich (2001), un resumen de las características de las dos dimensiones consideradas vendría dado a través de las siguientes notas:

- El sistema pone énfasis en la cohesión estructural de la realidad, mientras que el paradigma del mundo de la vida introduce énfasis en la actividad intersubjetiva.
- El sistema busca vínculos abstractos y regulaciones formales, mientras que en el mundo de la vida se subraya el espíritu comunitario y el acervo cultural como elementos de referencia explicativa.
- El sistema entiende la sociedad en equilibrio siendo su finalidad su propia mismisidad, en cambio el mundo de la vida ve la sociedad como humanidad.
- El enfoque sistémico acepta el cientificismo en las ciencias humanas, pues el sistema excluye los valores y el mundo subjetivo; en cambio en el modelo del mundo de la vida se da la propensión hacia el historicismo, a la vocación práctica y moral, y en consecuencia al subjetivismo.
- Por fin, decir que el mundo de los sistemas posee una clara vocación de ruptura con el pasado; la modernidad, en cambio, el mundo de la vida se tiene no sólo conciencia del pasado sino que busca su desarrollo en nuestro tiempo.

El mundo de la vida defendería pues la tradición ilustrada de la modernidad en la que el hombre aún puede hacerse; más aún, cree, en consecuencia, en el hombre, y en definitiva, en el humanismo. El hombre se relaciona, convive, interactúa, existe, se mueve por valores. En cambio, para la concepción sistémica y para N. Luhmann, la modernidad ha muerto definitivamente y con ella el hombre, los valores y el humanismo.

La ciencia debe vivir al margen de la moral, sin dependencia con las creencias o los posicionamientos axiológicos. Lo que se requiere pues para explicar la realidad no son los hombres ni las categorías humanísticas sino una teoría, –la ambición de la teoría de la que habla N. Luhmann–. Son los conceptos los que explican el mundo, son las teorías las que le dan existencia y tangibilidad; sólo es real lo que puede explicarse, y en este caso, lo único que realmente existe es la teoría, o sea, la propia explicación. Por tanto, llegamos a la conclusión y también a la paradoja de que no es la presencia del hombre, ni los fenómenos humanos, lo que explican la realidad social, sino el constructo sistémico. Aquí se encuentra pues, el gran ataque a la modernidad y al humanismo ya que incluso es posible explicar la sociedad –y en consecuencia la educación– sin referirnos al hombre[3].

---

(3) En ello estriba la gran diferencia, por ejemplo, con Habermas, que sigue refiriendo la sociedad al mundo de la vida, a la relación humanística, cara a cara, a la comunicación; en definitiva, sigue dando entidad al

El hombre no puede explicar la realidad, sólo el sistema. Si concebimos una sociedad con hombres su estudio científico es imposible pues el hombre conlleva valores, moralidad, subjetividad, y todo ello, como se comprende, se escapa del estudio objetivo de la ciencia; en cambio, si intuimos la sociedad como un sistema si que podemos aproximarnos al conocimiento de sus fenómenos. Bunge (1979, 1981), que asimismo fundamenta su epistemología en el constructo sistémico, nos lo resumiría diciendo que la ciencia se refiere a objetos materiales, tangibles, que ocupan un lugar en la realidad; es decir, la ciencia, sin más, se refiere a sistemas de objetos que, a su vez, se conforman como objetos de los sistemas.

OTROS FUNDAMENTOS DE LA TEORÍA

La teoría es en definitiva la sistemática que el hombre propicia para narrar la realidad. Narración que en el caso de la ciencia físico-natural se ha planteado desde la analítica experimental, lo que ha hecho que las ciencias sociales se tuviesen que adscribir a otro tipo de narrativa (no científica), aceptando por último la necesidad subjetiva en su planteamiento cognoscitivo. Ahora bien, esta situación obedece a una serie de presupuestos que debemos ahora clarificar.

Si la teoría (científica) es el lugar desde donde opera la racionalidad, no cabe duda que, de una forma u otra, la racionalidad impone un orden, un modo pensante, del cual, el método científico, y en definitiva la ciencia, no es más que una de las causalidades de la propia racionalidad. Es decir, que podemos llegar a la conclusión de que el orden es el lugar desde el que ha operado la racionalidad en la moderni-dad, y por eso la ciencia ha entendido siempre la verdad en razón inversa a la incertidumbre. El orden, es en consecuencia, fruto de la certeza y viceversa. Ciencia y orden han sido dos caras de la misma moneda. La ciencia nos propiciaba un mundo ordenado –racionalidad– y el mundo ordenado lo era gracias a la actividad que la ciencia generaba[4].

En cambio, tras la modernidad, en la cultura social emanada de las nuevas

---

sujeto; en cambio, para Luhmann, no existe el sujeto humano, sólo existe el sistema. Por tanto, no hay realidad ontológica, no hay valores, lo absoluto ha desaparecido. El valor sólo se puede explicar como una irracionalidad, pero no forma parte del sistema social, ya que éstos, los sistemas, son siempre sistemas de comunicación, por tanto dinámicos, cambiables y mutables. En consecuencia, la permanencia de lo moral o de lo axiológico no se conforma como parte del sistema ni tiene cabida en él. Una aplicación de tales teorías al mundo de la educación se puede encontrar en A. J. Colom y J. C. Melich: «La educación sin hombres. A propósito de Niklas Luhmann», en *Enrahonar,* 21 (1993), pp. 77-84. Barcelona.

(4) El caso de la educación es en este sentido paradigmático; el filosofismo de la pedagogía, o tradición asentada, por una parte, en el intelectualismo herbartiano, y por otra, en el neokantianismo de la escuela de Marburgo, sufrió dos duros ataques; en primer lugar, por parte del experimentalismo que, a finales del siglo XIX y principios del XX, iba conquistando metodológicamente las ciencias humano-sociales; y en segundo lugar, por la especialización que le aportan las diversas ciencias de la educación que, no se olvide, se presentan ante la Pedagogía como teorías específicas acerca de la educación formulada desde sus propios ámbitos de procedencia. Es decir, se impone en los estudios pedagógicos un modelo de racionalidad, de implantación del concepto de orden de la modernidad –o anulación de la incertidumbre– de manos del modelo analítico de la ciencia, análisis que encontramos en la propia esencia del método experimental y en la disgregación que sufre el cuerpo único de conocimiento que representaba la pedagogía en aras de la diversidad y pluralidad, asimismo analítica, que viene propiciada por las diversas ciencias de la educación. En efecto, el acto educativo, tiene ahora posibilidades de ser analizado desde la psicología, la sociología, la filosofía, la antropología, la biología, la economía, etc. de la educación. Es decir, las ciencias de la educación se convierten en las células del organismo pedagógico.

tecnologías, la certidumbre ha perdido valor por el mero hecho de que ya no hay certidumbres –por tanto el orden tampoco interesa– pues es una entelequia que, como tal, no tiene razón de ser en el nuevo contexto cultural. Además, hay otras cuestiones que interesan más que el retorno al absoluto, y es el retorno al yo, a la propia mismisidad, ya que de hecho no existe nada más. Cada uno es referente de sí mismo –el antihumanismo contemporáneo del cual tanto habla Lipovetsky (1990)– por lo que, más que la verdad, interesa la necesidad, es decir, la lógica de la razón ha dejado paso a la lógica de la necesidad, que es lo mismo que decir, la satisfacción de la propia necesidad. O sea, el deseo (J. Atali, 1998).

Si la verdad externa, objetiva, ya no es necesaria porque el hombre depende, al no existir los absolutos, de si mismo, podemos pensar que tras la modernidad está desapareciendo el pensamiento fundacional. En este sentido, la teoría de sistemas y con ella las teorías de la complejidad, aportan un primer intento para superar la posición analítica y ordenada de la ciencia con un enfoque y un discurso en el que la racionalidad no se encuentra ya en la objetividad, o externalidad, que es el punto de vista del investigador al fundar –crear– y fundamentar el conocimiento sino en la consideración subjetiva de la complejidad intrínseca del universo (educativo). Por tanto, estos enfoques legalizan el saber –y también el saber pedagógico– en posturas epistemológicas antagónicas a las propias de la modernidad; el saber fundacional, se torna en opcional, incluso en su constitución inicial.

Es decir, que tras la modernidad, se va evidenciando una crisis de interpretación, o si se quiere, se cambian las narraciones e incluso las gramáticas que las sustentan. Esta crisis de interpretación se nos presenta mucho más aguda en el seno de las ciencias sociales ya que pretenden explicar y dar razón de los cambios sociales producidos por la explosión de las tecnologías –primero de masas y ahora de la información– que han hecho de la sociedad un lugar fenomenológico absolutamente diferente, mediante metodologías del siglo XIX: el experimentalismo; crisis de interpretación, que se evidencia exageradamente a la hora de explicar la innovación, el movimiento y la complejidad, exactamente las cualidades de la sociedad de la que pretenden dar cuenta, si bien lo hacen desde la narratividad establecida por el orden entendido como certidumbre.

Indudablemente en una realidad social contingente, en donde el cambio, la innovación, la evolución constante, forma parte integrante de su propia mismisidad, se nos aparenta, al menos contradictorio, que las ciencias sociales pretendan, desde la atalaya que les propició el análisis experimental del siglo XIX, seguir dando cuenta de los cambios habidos y de la comprensión de una sociedad fundamentada en la innovación y en el cambio mismo[5]. Se llega pues a la paradoja de intentar explicar la contingencia, la innovación, desde el orden, cuando se sabe que lo cambiante, lo contingente, exactamente, lo que produce, es incertidumbre, es decir la categoría contraria al orden, que, sin embargo y a pesar de todo, sigue siendo el fundamento básico de la narratividad de las

(5) Ante tal situación, la ciencia se encierra en sus seguridades, en las fortalezas que le aporta la contrastabilidad experimental, despreciando o marginando lo que no se ajusta a sus cánones. No nos extrañe entonces que se huya de cualquier intento de comprensión de lo cambiable, de la innovación, o de otras categorias que forman parte consolidada de la realidad social de nuestros días, como pueda ser el dinamismo, el movimiento, o la misma complejidad, tan fáciles de intuir, todas ellas, en las instituciones, en la globalidad de la economía, en la interacción social que los movimientos sociales han propiciado, o en los cambios increibles que la sociedad sufre en su configuración a partir de las nuevas tecnologías, que incluso diseñan nuevas formas de cotidianeidad.

actuales ciencias humano-sociales. Es decir, por estos mismos motivos, aún hoy en día, en las ciencias humano-sociales:

- No se especifica la innovación porque produce inestabilidad.
- No se especifica el movimiento porque es portador de la incertidumbre, es, en definitiva, el anti-orden, por lo que G. Balandier (1996, p. 231) nos dice que «trastoca a las ciencias humanas porque desplaza las fronteras que delimitan sus territorios de especialización». Desordena el orden constituido que les sirve de definición y de seguridad.
- Se niega la complejidad porque es indefinida, al no poderse abordar con los criterios analíticos propios de la racionalidad moderna.

De hecho, la innovación, el movimiento y la complejidad, son los grandes enemigos científicos para las ciencias humano-sociales; ante tales cuestiones la metodología de carácter analítico ha fracasado aunque, curiosamente, no se ha dado la culpa a las limitaciones de la metodología sino a la identidad acientífica de este tipo de conocimiento procurada por los tres fenómenos mencionados. La inestabilidad, la incertidumbre y la indefinición, se conforman pues como los retos explicativos a los que se debe enfrentar el conocimiento social, puesto que lo social es a su vez incierto y contingente, por tanto inestable, y en el plano de la ciencia, al menos en el plano de la narración clásica, indefinible.

Abordar, pues, el conocimiento social, y también el educativo, significa hoy en día, dar cuenta de la innovación, del movimiento y de la complejidad, aunque, por lo general, la posición de la *intelectualidad* educativa es totalmente contraria a tales postulados; se estudian las cuestiones, se analizan los fenómenos, se postulan verdades, desde la racionalidad especulativa, atendiendo por lo general a otros autores y corrientes de la modernidad clásica, o desde la fortaleza de la experimentación, generalizando y proyectando conclusiones y resultados, sin tener en cuenta las diferencias, los flujos o corrientes de cambio social que concurren entre nosotros de forma permanente; por otra parte, se esquematizan situaciones, se propician explicaciones y planteamientos como si el mundo educativo fuese una estructura simple, definible, ordenada y lineal donde unos mismos efectos producen unas mismas causas.

Por ejemplo, cuando se pretende estudiar el fracaso escolar, así como otras muchas situaciones educativas esquivas, se concibe, por lo general, como una anomalía del cliente, es decir del alumno, o de los padres –del ambiente familiar o social, en suma– pero muy pocas veces se involucra al proceso educativo, a la educación misma, como mediadora del fracaso. Simplemente porque así, la linealidad de la teoría escolar, carecería de sentido: si el educar educa, si la escuela enseña, el fracaso debe ser siempre entendido como una excepción de origen externo. En todo caso, la otra posición ante un problema teórico de este tipo, es separar el problema de la teoría general y crear una subteoría descontextualizada –un nuevo caso de análisis–, para explicar el fracaso o cualquier otra cuestión que rompa la lógica educativa de la modernidad, que como vemos, sigue, desde el orden y la certidumbre, vaticinando verdades y presupuestos. Es, por ejemplo, lo que se ha hecho con la problemática del multiculturalismo escolar, que en vez de integrarse en la teoría educativa, se margina de la misma creándose artificialmente una nueva ciencia de la educación, es decir, reproduciendo la analítica metodológica de la modernidad.

Estamos creando una pedagogía que entiende la realidad educativa desde supuestos pre-pensados, y que no son, ni por asomo, supuestos actuales, que tengan que ver con la realidad social y educativa de hoy. ¿Qué dice, por ejemplo,

la teoría pedagógica de la violencia escolar? En buena lid, nada, porque este fenómeno rompe su discurso, su linealidad, las certidumbres establecidas. Al igual que el fracaso, la violencia es una cuestión externa a la teoría, porque es una cuestión externa a lo educativo. Por lo tanto, se la trata como una anomia social, que diría Merton, fuera de los planteamientos teórico-educativos, de tal manera que se descontextualiza, creándose un campo específico de trabajo e investigación –quizás con el tiempo dará lugar a una nueva ciencia de la educación– cumplimentando una vez más la ceremonia de la división y el análisis.

Hoy de la educación se precisa, fundamentalmente, capacidad para enfrentarse a realidades complejas, relacionadas incluso por redes de sistemas, por un reticulado complejo y dinámico, que forma la sociedad actual que, no se olvide, es la sociedad de la globalización, de la mundialización y de las nuevas tecnologías. Estamos convencidos que se necesitan formas nuevas de pensar la educación en un mundo asimismo nuevo, que nada tiene que ver con el de la modernidad.

Lo social, lo educativo, es complejo, incluso diríamos, con todo lo que ello significa en el plano epistemológico, que es inabarcable –recuérdese que Luhmann ya criticó a Habermas la posibilidad de estudiar el mundo de la vida– y J. de Rosnay incide en ello una vez más cuando afirma:

> Nuestro razonamiento frente a la complejidad sigue siendo analítico y nuestra imagen del mundo disciplinaria... seguimos extrapolando de forma lineal los datos del pasado, cuando los desarrollos que estamos viviendo no son lineales, son exponenciales, en constante aceleración (1996, p. 25).

Es decir, nos enfrentamos a los sistemas complejos con herramientas intelectuales y heurísticas de otros tiempos, bajo una mentalidad evolutivo-lineal, que contempla un mundo homogéneo, estable, en el que las mismas causas producen, más o menos, los mismos efectos; no se llega a la comprensión del todo sino que incluso se pierden aspectos específicos y, sobre todo, la calidad de las propiedades del objeto que se estudia. Ya sabemos, que en contrarréplica, los estudios sistémico-complejos han sido a su vez criticados al no permitir la comprobación de hipótesis –carecer de la posibilidad de la contrastabilidad– aunque lo que no llegamos a tener claro es si este déficit es realmente una desventaja.

En primer lugar, porque está fuera de orden criticar la falta de un requisito en un contexto diferente, que por ser diferente, no tiene por que tener los mismos requisitos, ya que si no fuese así, las metodologías acerca de la complejidad y las propias del método científico-experimental serían una misma cosa; por otra parte, y por lo que vamos viendo, plantear el estudio de la realidad social desde la perspectiva analítica sólo sería una postura, un punto de observación, que toma el investigador, pero nos cuesta mucho pensar que sea una cualidad del objeto que se investiga.

Hoy conocer es reconocer la complejidad de las cosas, por lo que cuando mayor es el conocimiento de la complejidad, más alto es el nivel de desorden y de incertidumbre. La epistemología propia de las ciencias humanas y sociales, y por tanto el discurso acerca de la educación, tras la modernidad, debe conjugar complejidad y desorden, es decir debe prescindir ya de la simplicidad (la paranoia analítica de la modernidad) y del orden como portador de certezas, que siguen siendo cualidades propias de la ciencia del siglo XIX.

Ahora bien, lo curioso del caso es que la complejidad nace de interacciones muy sencillas y simples, y el desorden, de la incertidumbre funcional de tales interacciones (G. Nicolis; I. Prigogine, 1997), de tal manera que a mayor complejidad se acrecientan los niveles de incertidumbre. Pues bien, cuando esta complejidad alcanza

parámetros que no permiten su control funcional, y por tanto, es imposible conocer ya sus variables y componentes, se dice que estamos ante una situación caótica o desordenada, de tal manera que podríamos decir junto a H. Cohn (1995) que el caos es o surge ante una situación compleja incontrolada (H. Cohn, 1995).

Pues bien, el caos, de alguna forma, como sinónimo de lo complejo y del desorden, se nos presenta como otro nuevo fundamento de la teoría, ya que la teoría del caos se opone también a la lógica de la ciencia de la modernidad –a especialización y el orden– puesto que profundiza aún más en la forma de pensar sistémica al presentarse a modo de *epistemología compartida,* al no diferenciar las ciencias naturales de las sociales. Además, la Teoría del Caos –o de las situaciones hipercomplejas– se opone a los supuestos de la razón de la modernidad, ya que hace de la complejidad, del desorden, de la entropía... sus escenarios de fundamentación.

El contexto natural de ubicación de la Teoría del Caos es la complejidad –los sistemas complejos–, de tal manera que sin situaciones complejas no se daría el caos; por tanto, hablar de Teoría del Caos supone aceptar el desorden, la innovación y el movimiento como aspectos inherentes a cualquier situación caótica, por lo que la Teoría del Caos, indudablemente, se nos presenta como otro fundamento para la teoría social y, por ende, educativa; por tanto, aporta un cambio de paradigma en referencia al concepto de ciencia que en educación se viene utilizando habitualmente.

Ahora bien, en un sistema, lo caótico no son los elementos sino las relaciones. Es importante clarificar esta cuestión porque afecta directamente a la comprensibilidad de la fenomenología caótica; es en las relaciones en donde encontramos las identidades conformadoras del caos, porque son las relaciones, fundamentalmente, los elementos generadores de complejidad. Un sistema puede ser definible en cuanto a sus elementos –por ejemplo el sistema escolar– y presentar manifestaciones caóticas debido a la inabarcable e inescrutable red de relaciones que se establecen entre los mismos. Así pues, el sistema educativo, como cualquier sistema es caótico por la complejidad relacional que manifiesta.

Otro aspecto a tener en cuenta al hablar de los elementos posibilitadores del caos, lo encontramos en las mínimas diferencias de entrada que puedan darse entre los elementos de un sistema, que al no poseer mecanismos correctores hace que estas diferencias se vayan acrecentando a niveles tales que pueden llegar a reestructurar al propio sistema (dialéctica orden desorden, propia de los sistemas caóticos).

La formulación y ubicación epistemológica de la teoría del caos es paralela a la propia del enfoque sistémico, que no se olvide, está fundamentada matemáticamente. Se trata entonces de una epistemología que podríamos definir como *epistemología contrastada,* aunque esto no significa que valide experimentalmente ningún tipo de realidad (ya que si así fuese estaríamos aún implicados en la «otra» teoría). La Teoría del Caos procura una aproximación a la comprensión de la realidad más acorde con las características de la realidad a la que se aplica (o realidad social desordenada, compleja, contingente, incierta, dinámica, cambiable...), por lo que se conformaría como la gramática de una nueva narración acerca de la realidad, fundamentalmente de la realidad compleja[6].

---

(6) En todo caso, la Teoría del Caos se nos presenta como un instrumento para denunciar las limitaciones de la razón de la modernidad, por lo que ya consideraríamos suficientes, útiles y necesarios sus servicios.

Por tanto, y en relación con la clásica teoría de los sistemas, que por lo general se refería a una concepción de sistema mucho más hierática, la Teoría del Caos se distingue por estudiar:

- Sistemas dinámicos no lineales, o si se quiere, sistemas muy complejos que evolucionan en el tiempo de manera alineal; sistemas cuya conducta futura no se puede anticipar a partir de sus patrones pasados; por tanto, no se refiere a sistemas deterministas o predecibles. Es de alguna forma lo que nos proponen J. Briggs y F. D. Peat (1994, pp. 75-177) cuando nos dicen que los intentos de hacer predicciones sufren un destino caótico porque los modelos no pueden tener en cuenta la interacción total de los elementos de un sistema dinámico sensible, ya que cuando más complejo sea el sistema más alejadas están la causa y el efecto entre sí.
- Sistemas de los cuales carecemos de información, ya que son exactamente los «agujeros de información» los que nos impiden la predicción y el control. En este sentido la «información faltante» se refiere a las condiciones iniciales en que se encuentra el sistema.
- Sistemas de inestabilidad perenne ya que no poseen mecanismos de retroacción o de control adaptativo. Al contrario, sus retroacciones son positivas, es decir que en vez de restar o regular las diferencias entre sus elementos, o respecto a su comportamiento, actúan de forma totalmente opuesta distorsionando al sistema y aumentando las diferencias en relación con la conducta esperada del mismo. Tanto es así que antes, se decía, que los sistemas sin retroacción negativa y exclusivamente dotados de retroacciones positivas, acababan destruyéndose; hoy, a la luz de la Teoría del Caos, decimos que este tipo de sistemas evolucionan permanente e irregularmente bajo la dialéctica orden-desorden.
- Sistemas muy sensibles a los cambios, pues, tal como hemos mencionado, no sólo las diferencias de sus condiciones iniciales pueden propiciar conductas caóticas sino también la más mínima discontinuidad –o bifurcación (R. Thom, 1993, p. 79)– en su proceso o evolución. O sea, que la aparición de comportamientos turbulentos o no periódicos, aumenta el posibilismo del caos, (G. Nicolis; I. Prigogine, 1997, p. 176).

ACERCA DE LAS FORMULACIONES CAÓTICAS Y LA EDUCACIÓN

El caos se da en la naturaleza y en el hombre; la atmósfera, el ritmo cardíaco, las ondas cerebrales, el comportamiento de los electrones, los sistemas económicos, los procesos celulares, etc., son ejemplos caóticos (A. Escotado, 2000). Además, cabe entender la creatividad como el caos de la inteligencia, es decir, como la consecuencia de la no linealidad del cerebro. El caos pretende estudiar el lado irregular, desajustado y errático de la naturaleza. Una aproximación a tal teoría puede realizarse explicando sus conceptos fundamentales (A. J. Colom, 2002) que aquí seleccionamos sólo a modo de ejemplo:

- Estructuras disipativas. Los sistemas caóticos son entrópicos, es decir, disipan energía o información; desde el desorden entrópico crean orden, que a su vez, genera disipación, o sea, nueva entropía o desorden.

- Bifurcaciones o situaciones azarosas gracias a las cuales los sistemas cambian arbitrariamente. La autopoiesis como teoría explicativa de la aparición de la vida (H. Maturana y F. Varela, 1990) sería un ejemplo de tal fenómeno, al igual que las consecuencias del aleteo de la mariposa que puede ser causante de cataclismos a miles de kilómetros de distancia.
- Atractores. El caos es irreversible e irrepetible siendo sus conductas absolutamente imprevistas. Se dice que es debido a «atractores extraños», o puntos o regiones que atraen hacia sí a los sistemas, desvirtuándolos del comportamiento previsible. Los atractores son pues los organizadores del caos. Un caso típico de tal fenómeno lo encontramos en el vuelo de los estorninos que interactúan unos con otros por simpatía conformando figuras de vuelo que cambian incesantemente como si hubiere un punto –atractor– conformador de las mismas.
- Fractales. Son estructuras similares a sí mismas, independientemente del nivel desde las que se observe y que se repiten hacia el infinito (los átomos similares al universo; una roca a una isla, cualquier cerebro en relación con el hombre...). La realidad es autosemejante; la simplicidad es compleja y la complejidad simple. ¿Puede darse una situación más caótica?

Castells (1999) afirma que lo social está establecido en lo inacabado, y se acoge a fenómenos distorsionadores y caóticos (la bolsa, la violencia, el sida, el terrorismo, las sectas...); lo social es pues contingente y discontinuo por lo que la ciencia social se aproxima a las constantes de la teoría de los sistemas caóticos que, desde el orden, generan desorden y viceversa. La educación al ser parte de lo social debiera concitarse en tal perspectiva. Además:

- La educación integra al niño pero al mismo tiempo le da nuevas informaciones que lo reestructuran, lo cambian. O sea, lo ordena y lo desordena (típica situación caótica).
- En el punto de partida del proceso educativo los niños poseen diferencias entre sí, lo que implica afirmar que el sistema educativo cumplimenta una de las características más determinantes de los sistemas caóticos.
- El desarrollo es imprevisible, la evolución es caótica. Unos mismos ambientes familiares, educativos... logran evoluciones diferentes.
- El punto de partida es diferente para cada educando y además se da la misma educación para sujetos diferentes (situaciones caóticas).
- Los trastornos mentales aparecen cuando las imágenes del yo se vuelven rígidas, cerradas, repetitivas, limitando las posibilidades de respuestas abiertas, por lo que el caos es mentalmente saludable.
- El currículum sirve para ordenar la enseñanza y el aprendizaje, sin embargo, una misma concepción curricular da lugar a prácticas diversas. El orden educativo da lugar al desorden, a la diferenciación. Pensemos por ejemplo en las consecuencias del currículum oculto.
- El fracaso escolar es otra consecuencia del caos educativo; en todo caso nos evidencia que el sistema educativo no es tan ordenado ni previsible como parece. Lo mismo podríamos decir de la violencia escolar o de la multiplicidad de razas y culturas que se pueden encontrar en una clase, con niños culturalizados hasta en tres alfabetos diferentes (romano, cirílico y árabe).

- Métodos y procesos educativos que en un curso dan buenos resultados, en cuestión de meses, en un nuevo período escolar, en la misma escuela y con alumnos del mismo nivel sociocultural, se nos reconvierten en estériles e inútiles (A. J. Colom, 2001a).

No es pues, la educación tan ordenada y simple como nos han hecho creer; todo lo contrario. Los procesos educativos se nos presentan complejos, interactuantes, propiciando bifurcaciones, situaciones imprevisibles (debido a los atractores) y de alguna manera alejados de la situación de orden y sistematismo con la que se nos ha ido presentando la realidad educativa.

TEORÍA DE LA COMPLEJIDAD EDUCATIVA Y PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA COMPLEJIDAD

Hasta ahora la teoría educativa se ha caracterizado por ser «sistemática», «fundamental», «general» y, en consecuencia, siempre ha tenido en el orden y en la estructura, en los elementos y en las acciones estereotipadas su razón de ser y las bases sobre las cuales presentar un discurso coherente, cerrado, asentado por lo general en subjetivismos morales o filosóficos, propios de algunas escuelas de pensamiento que eran quienes aportaban autoridad a la teoría. En educación la teoría jamás ha dado cuenta de los «ruidos» educativos, es decir, de las cuestiones que no se adaptan a esta estructura lógica, coherente y ordenada, de tal modo que para explicar la realidad del aula, se obvian realidades que no pueden ser atendidas o contempladas desde la perspectiva teórica creada, simplemente, porque se escapan a su lógica (caso del fracaso escolar, de la violencia, de la indisciplina, del currículum oculto, etc.)[7].

Además, de la desfundamentación epistemológica de la educación, la Teoría del Caos nos propicia otra consecuencia de innegable interés; me refiero a que una misma base de fundamentación –la teoría caótica– puede servir para explicar la teoría y la práctica educativa, lo que supone un avance extraordinario para dotarla de un estatuto teórico adecuado a su propia idiosincracia. La educación debe pensarse y debe realizarse, no basta con adscribirse al cincuenta por ciento de tal afirmación.

Teoría y práctica educativa siguen dos caminos separados sin punto de encuentro desde los mismísimos ámbitos donde se crea o debiera crearse el conocimiento acerca de la educación. Desde su misma génesis, la teoría y la práctica se desvirtúan; así hay quien sólo contempla los posicionamientos teóricos de la educación, obviando cualquier referencia a la práctica educativa, de la misma forma que hay notables investigadores de la realidad del aula que no poseen el más mínimo interés por posicionar o pensar sus aportaciones en contextos teóricos[8].

Un ejemplo nos confirmará la relación que encontramos a la luz de la teoría

---

(7) Ante tal situación la Teoría del Caos desteoriza a la educación, al mismo tiempo que paradójicamente –caóticamente– le ofrece la posibilidad de reconstruir su propio conocimiento. La Teoría del Caos crítica a la teoría pero le ofrece en paralelo la posibilidad de una nueva teoría, ahora si adaptada a las características propias de la realidad educativa; es decir, de una educación entendida desde la improbabilidad, el desorden, el azar, la complejidad y la dialéctica continuada orden-desorden.

(8) Increíble pero cierto; en educación la teoría está separada de la práctica, de tal manera que tenemos teóricos que no practican y prácticos que no teorizan. No es posible mantener por más tiempo esta desviruación pedagógica antinatura que sin embargo se va reiterando y reproduciendo en nuestra mismísima cotidianeidad.

caótica entre teoría y práctica de la educación. Fue en la década de los años noventa cuando en Estados Unidos encontramos las primeras aplicaciones de los principios caóticos a la educación, entendiendo, tal como venimos realizando, a la realidad educativa como una realidad que no tiene nada de sistemática, ya que no ha evidenciado fundamentaciones inamovibles, que ha carecido de leyes y de contrastación, que no sirve para la generalidad de los alumnos, que los casos específicos o excepcionales afectan a la mayoría de los alumnos de una clase, que rompe la lógica evolutiva de los mismos y que descubre problemas e inestabilidades en situaciones aparentemente estables.

Es pues en este contexto, y para el caso concreto de la violencia escolar, donde ha surgido con inusitado interés el intento de solucionar problemas caóticos de la educación aplicando esquemas y principios de la Teoría del Caos. Acaso haya sido el tema de la organización y de la administración educativa, la cuestión que más interés bibliográfico ha despertado en relación con la Teoría del Caos ya que incluso se han extraído esquemas de aplicación práctica a fin de solucionar problemas escolares en centros suburbiales de rápido crecimiento de conflictos (D. Griffiths y col. 1991, pp. 441-ss). Es decir, la Teoría del Caos puede llegarse a *pedagogizar* de tal manera que, incluso puede servir de fuente de extracción de productos tecnológico-educativos (A. J. Colom, 2001b).

En este sentido cabe afirmar que independientemente de la configuración narrativa a la que se acoja el conocimiento acerca de la educación, ésta, por su vocación practicista, sólo tiene sentido si los principios teóricos que la informan sirven para definir cursos de acción, o sea, normatividad para la práctica. Pues bien, bajo el manto protector de la Teoría del Caos ya se han configurado principios rectores para su aplicación en la mejora de la práctica educativa. Así, D. Griffiths y col. (1991) consideran que la situación inicial de conflicto o de desajuste que pueda tener una administración educativa es determinante en las bifurcaciones azarosas o caóticas que se produzcan en el futuro, por lo que consideran que toda administración debe ser estudiada bajo esquemas caóticos y no funcionales.

Cabe decir que la administración funcionalista –la que más o menos es aplicada entre nosotros, en nuestras escuelas– es reconocida por H. Gunter (1995) como administración jurásica, en el sentido de inamovible e inflexible debido a su burocratización –ordenación– que impide respuestas adecuadas en los momentos oportunos pues al asentarse en funciones determinadas y estereotipadas es incapaz de reaccionar ante situaciones inesperadas o conflictivas.

H. Gunter, parte de la idea de que una organización caótica es más eficaz en ambientes turbulentos –el gran interés en Estados Unidos por la Teoría del Caos en la administración educativa se encuentra en relación directa al aumento de conflictos y de violencia en los centros escolares– pues aporta la misma característica del ambiente, es decir, ser una organización irracional, que es la única que posee capacidad de respuesta al mundo de hoy (J. D. Dale, 1997, p. 21); o si se quiere, a las estructuras disipativas, ya que los fallos organizativos actuales provienen de la incapacidad de responder a las condiciones del medio.

Si desarrollamos nuestra función en medios sociales conflictivos, una estructura organizativo-escolar de caracter funcionalista, sistemática y ordenada, se convierte de por sí en una realidad diferente a la propia de la cultura del medio y, en consecuencia, se reconvierte en un ambiente que se denota ante los sujetos de aquel medio social. Se concibe pues la necesidad de ajustar la escuela a las circunstancias en las que está inmersa y hacer del conflicto externo un modelo de solución a los conflictos que en ella se puedan generar.

Para ello se considera necesario incluir cambios en la gestión en el sentido mencionado, y por tanto, integrar las turbulencias, lo no esperado, los propios conflictos, como elementos normales en la organización escolar, a fin de patrocinar un modelo flexible, espontáneo, que el propio H. Gunter denomina *day-to-day* (p. 15).

Este modelo caótico de organización se basa en la autogestión, en la innovación y en la apelación a la creatividad para solucionar los conflictos, de tal manera que llega a ser un modelo emancipatorio de organización (H. Gunter, 1995, p. 17). De todas formas requiere un líder que incluya la cultura del consenso y dinamice el cambio en el centro; se trata de lograr una organización para el cambio, para el día a día, tanto en comportamientos personales como en acciones organizadas, teniendo en cuenta a los individuos y a sus expectativas. En cambio, otros autores sugieren un balance organizativo intermedio entre la organización caótica y el orden (J. D. Dale, 1997). De todas formas de lo que no hay duda es que los administradores educativos americanos están realmente fascinados por la Teoría del Caos, (R. Jones, 1994, p. 21), lo que se evidencia en la múltiple bibliografía que sobre la cuestión se ha ido generando en los últimos años (D. Hargreaves, 1995).

Por otra parte, estos sistemas de organización escolar caótica se conjugan con acciones individualizadas –más concretamente de orientación y consejo– asentadas también en la aceptación de los valores caóticos de los adolescentes como eje o fundamento para la reconsideración de posturas e incluso de involución en la propia axiología juvenil (J. Lasonen, 1997).

La educación debe pensarse y hacerse, y es conveniente que entre acción y pensamiento se den altos niveles de coherencia; pues bien, la Teoría del Caos, como vemos, incide directamente sobre tal cuestión ya que nos ofrece una plataforma teórica y una práctica educativa cuyo objetivo, como el de toda práctica educativa que se precie, se centra en la construcción del conocimiento en el alumno. Es decir, la Teoría del Caos nos posibilita la construcción del conocimiento educativo de la misma forma que logra la construcción del conocimiento en el niño.

De esta forma tendríamos asentada una teoría educativa –construcción del conocimiento educativo– asentada en bases caóticas, que al mismo tiempo poseería estas mismas bases para construir el conocimiento del alumno. Creo que la Teoría del Caos, y de acuerdo con lo mencionado, nos ofrece una coherencia entre teoría y práctica educativa, evidenciando nexos y puntos de unión, es decir, desarrollando paralelamente la forma de construir el conocimiento en el campo de la ciencia y la forma de construirlo en el niño[9].

La construcción del conocimiento y la realización de la práctica educativa deben obedecer a un mismo planteamiento, es decir, deben asentarse en unas mismas bases a fin de lograr el ensamblaje entre teoría y práctica educativa. En nuestro caso particular todo ello se retraduciría diciendo que un enfoque caótico del conocimiento educativo requiere y debe exigir una práctica «caótica» –es decir, compleja– de la educación, y por el contrario una práctica compleja –caótica– de la educación debe corresponderse con un constructo caótico de la teoría educativa, de tal

(9) Una construcción caótica del conocimiento en el niño nos lo ofrece Internet y sus posibilidades hipertextuales, en donde el caos de la información –complejidad y variedad de la misma– debe ser seleccionada y organizada por el propio usuario, de tal forma que del desorden se genera el orden, al igual que ocurre en los sistemas caóticos. Además, no hay duda que estamos ante un verdadero ejemplo de aprendizaje constructivista y significativo. Véase, por ejemplo: R. Rueda (1997), A. Balcytiene (1999), T. Rodríguez Neira (2000) y M. B. Mena (2000).

manera que pensamiento y acción, teoría y práctica, sean consecuencias una de la otra. El conocimiento se extrae de la práctica y la práctica es fuente de conocimiento.

Creemos que este debe ser el único postulado epistemológico en el que se debe asentar el conocimiento acerca de la educación, y creemos que la Teoría del Caos nos lo posibilita acaso porque, por primera vez, nos descubra verazmente la realidad de la educación, una realidad que no nos viene dada como nos han explicado hasta ahora los libros, los profesores y los manuales; una realidad que no tiene nada de sistemática, que no evidencia fundamentaciones inamovibles, que carece de leyes y de contrastación, que no sirve para la generalidad de los alumnos, que los casos específicos resulta que engloban a todos los alumnos de una clase, que se rompe la lógica evolutiva de los alumnos, que surgen problemas e inestabilidades de situaciones aparentemente estables. De hecho era muy difícil, para no decir imposible, poseer una adecuada teoría educativa, porque no teníamos una radiografía cierta de lo que era la realidad educativa.

La Teoría del Caos, creo que cumple con esta misión, la de mostrarnos tal cual es la realidad de la educación: fenómeno irreversible en lo temporal, de alta complejidad, en absoluto lineal, con diferencias significativas en su punto de partida (la diversidad genética y social, biológica y psicológica, cultural y de clase, que ya se da entre los niños de las escuelas infantiles), impredecible, de alta contingencia, continuamente estructurante y por estructurar, dinámico, y en definitiva, caótico. Es lógico que viendo, acaso por primera vez, la realidad educativa tal cual es, se pueda ahora construir el conocimiento acerca de la educación de idéntica forma a como debe construir el conocimiento mediante la práctica educativa. La Teoría del Caos nos aporta el nexo de unión entre teoría y práctica, independientemente de los ámbitos de la ideología.

Además, la Teoría del Caos, al estar comprobada matemáticamente y al no ofertar diferencias entre la naturaleza y lo social, introduce un nexo de unión entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales que sin duda aporta a estas últimas mayor rigor epistemológico y mayor envergadura teórica a pesar del imposibilismo de la contrastación. En esta ocasión el empirismo comprobado sustituye a la comprobación empírica.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Si la Teoría del Caos sirve para mejorar la teoría (D. Hunter, 1996), no hay duda que sus posicionamientos epistemológicos nos interesan, porque al menos procuran una aproximación a la comprensión de la realidad más acorde con las características de la realidad a la que se aplica (o realidad social desordenada, compleja, contingente, incierta, dinámica, cambiable, etc.), con lo que ya cumplimentaría una meritoria función; es pues suficiente que se reconvierta en un instrumento de verosimilitud, o si se quiere, la Teoría del Caos conformaría la gramática de una nueva narración acerca de la realidad, acaso la más capacitada para oponerse a la narración científica de la modernidad, por ser, como acabamos de afirmar, una teoría matemáticamente contrastada en la realidad (aunque no experimental). Por otra parte, esta nueva narración tiene su *locus* natural, su foco de emergencia, en el fenómeno sistémico siempre que por ello entendamos sistemas de alta complejidad.

De todas formas tampoco podemos olvidar que un paradigma se centra siempre en la posibilidad explicativa, por lo que cabe interrogarse si la Teoría del Caos tiene, en el campo de las ciencias sociales y de la educación, capacidad explicativa; es decir, si posee capacidad de narrar, desde otro punto de vista, la realidad con un lenguaje, además, diferente.

La verdad que, en la situación en la que nos encontramos, es decir, en el contexto de un pensamiento pedagógico absolutamente huérfano de análisis caóticos, es difícil contestar a este tipo de cuestiones. Sólo sabemos de su aplicación en la economía y, en parte, en la psicología y en la sociología, así como los intentos norteamericanos en procesos educativos complejos, tal como los realizados, fundamentalmente, en el campo de la administración escolar. No obstante, y a pesar de tan mínimo campo experiencial, o por el contrario, quizás debido al gran cúmulo de trabajos experimentales que no han logrado fortalecer una teoría, no consideramos del todo inútil intentar una explicación de la educación desde esta nueva narratividad; tras décadas de experiencias con las narraciones de la modernidad, y vistos sus logros, poco se puede arriesgar con el nuevo intento.

En definitiva, que de lo que no nos cabe duda alguna es que, la Teoría del Caos, vistos sus precedentes, y para el caso de la educación que es el que nos ocupa, al menos puede servir para denunciar las limitaciones de la razón de la modernidad, por lo que ya consideraríamos suficientes, útiles y necesarios sus servicios.

De principio, sólo diría que la Teoría del Caos es, al menos, una propuesta para abordar la complejidad de los fenómenos sociales en general, que se dan con mayor énfasis en la sociedad actual, por lo que su función sería muy parecida a la de generar modelos comprensivos de lo social y de lo educativo. Es de algún modo lo que con otras palabras nos advierte R. Thom cuando afirma que:

> Si el sistema que es objeto de estudio no se conoce por completo debido a su complejidad y a lo intrincado de sus interacciones, entonces la Teoría del Caos nos pueden aportar consideraciones cualitativas que han sido contrastadas en la realidad (1993, p. 43).

Si así fuere, no serían desechables sus ayudas al campo de los estudios educativos, al menos conseguiría lo que debe ser misión de cualquier narrativa, estar ajustada a la realidad.

Ahora bien, la Teoría del Caos, tal como hemos dicho, al presentarse ante nosotros con otra narratividad, en el fondo, lo que realiza es invalidar la narratividad de la modernidad, de ahí que, acaso su principal función, sea cambiar, deconstruir el sentido que hasta ahora se ha tenido de la teoría. La Teoría del Caos no sólo propicia otros fundamentos a la teoría sino que quizás, y por ello mismo, lo que logre sea otra concepción de la teoría.

Creo pues que se puede aportar una conclusión de cierto interés y es la necesidad evidenciada de plantear la Pedagogía en general y la Teoría de la Educación en particular desde la razón compleja. Es la gran conclusión que puede servir de nuevo punto de arranque en los estudios educativos ya que estos sólo aceptan para su explicación la razón compleja, que como tal debe fundamentarse en la crítica a la razón lineal, simple y ordenada que hasta ahora ha invadido el mundo de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

ATTALI, J.: *Les chemins de ságese.* París, Fayard, 1998.

BALANDIER, G.: *El desorden, la teoría del caos y las ciencias sociales.* Barcelona, Gedisa, 1996.

BALCYTUENE, A.: «Exploring individual processes of knowledge construction with hypertext», en *Instructional science,* 27 (1999), pp. 303-328.

BHOM, D.: *El paradigma holográfico.* Barcelona, Kairós, 1987.

— *La totalidad y el orden implicado.* Barcelona, Kairós, 1992.

BRIGGS, J.; PEATS, F. D.: *Espejo y reflejo: Del caos al orden.* Barcelona, Gedisa, 1994.

BUNGE, M.: *A world of systems.* Dordrecht-Boston-Londres, Reidel, 1979.

— *Materialismo y ciencia.* Barcelona, Ariel, 1981.

CASTELLS, M.: *La era de la información I. La sociedad red.* Madrid, Alianza, 1999.

CASTILLEJO, J. L.; COLOM, A. J.: *Pedagogía Sistémica.* Barcelona, Ceac, 1987.

COHN, H.: *El cosmos, el caos y el mundo venidero.* Barcelona, Crítica, 1995.

COLOM, A. J.: *Sociología de la educación y teoría general de sistemas.* Barcelona, Oikos-Tau, 1979.

— *Teoría y metateoría de la educación.* México, Trillas, 1982.

— «Teoría del caos y educación», en *Revista Española de Pedagogía,* 218 (2001a), pp. 5-24.

— «Un enfoque caótico de organización como estrategia de paliación de conflictos escolares», en *XX Seminario de Teoría de la Educación,* Murcia, 2001b. (Comunicación).

— *La (de)construcción del conocimiento pedagógico.* Barcelona, Paidós, 2002.

COLOM, A. J.; MELICH, J. C.: «La educación sin hombres. A propósito de Niklas Luhmann», en *Enrahonar,* 21 (1993), pp. 77-84.

— *Después de la modernidad.* Barcelona, Paidós, 2001 (3.ª ed.).

DALE, J. D.: «The new american school system: A learning organization», en *International Journal of Educational Reform,* 1, 6 (1997), pp. 34-39.

ECHEVERRÍA, J.: *Los seres del aire. Telépolis y el tercer entorno.* Barcelona, Debate, 1999.

ESCOHOTADO, A.: *Caos y Orden.* Madrid, Espasa, 2000.

FINFIELKRAUT, A.: *La derrota del pensamiento.* Barcelona, Anagrama, 1987.

FULLAT, O.: *El siglo postmoderno (1900-2001).* Barcelona, Crítica, 2002.

GRIFFITHS, M. et al.: «Still another approach to administration: chaos theory», en *Educational Administration Quarterly,* 27, 3 (1991), pp. 430-451.

GUNTER, H.: «Jurasic management chaos and management development in educational institutions», en *Journal of Educational Administration,* 33, 4 (1995), pp. 5-20.

HABERMAS, J.: *La lógica de las ciencias sociales.* Madrid, Tecnos, 1990.

HARGREAVES, D. H.: «Self-managing schools and developement planning. Chaos or control?», en *School Organisation,* IV, 1 (1995), pp. 215-227.

HUNTER, D.: «Chaos theory and educational administration: imaginative foil or useful framework?», en *Journal of Educational Administration and Foundations,* 11, 2 (1996), pp. 9-34.

JONES, R.: «Chaos theory», en *The executive educator,* 16, 10 (1994), pp. 20-23.

LASONEN, J.: «The challenges of the 21st century for vocational education and training», en *International Conference on Vocational Education and Training proceedings,* Helsinki, 1997.

LIPOVETSKY: *La era del vacío.* Barcelona, Anagrama, 1990.

LUHMANN, N.: *El amor como pasión.* Barcelona, Península, 1985.

— *Sociedad y sistema: La ambición de la teoría.* Barcelona, Paidós, 1990.

LYON, D.: *Postmodernidad.* Madrid, Alianza, 1996.

LYOTARD, J. F.: *La condición postmoderna.* Madrid, Cátedra, 1984.

MATURANA, H.; VARELA, F.: *El árbol del conocimiento.* Madrid, Debate, 1990.

MENA, M. B.: «Un instrumento para el desarrollo científico en educación: Internet y la comunicación multimedia», en *Aula Abierta,* 75 (2000), pp. 39-64.

MORÍN, E.: *El Método. La naturaleza de la naturaleza.* Madrid, Cátedra, 1991.

— *El Método. La vida de la vida.* Madrid, Cátedra, 1983.

NICOLIS, G.; PRIGONINE, Y.: *La estructura de lo complejo.* Madrid, Alianza, 1997.

RODRÍGUEZ NEIRA, T.: «Textos e hipertextos», en *Aula Abierta,* 75 (2000), pp. 3-26.

ROSNAY, J. DE: *El hombre simbiótico.* Madrid. Cátedra, 1996.

RUEDA, R.: *Hipertexto: representación y aprendizaje.* Bogotá, Tecné, 1997.

THOM, R.: *Parábolas y catástrofes.* Barcelona, Tusquets, 1993.

VATTIMO, G.: *El fin de la modernidad.* Barcelona, Gedisa, 1986.

— *La sociedad transparente.* Barcelona, Paidós, 1990.

LA IRRUPCIÓN DE LA PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA: MANUEL BARTOLOMÉ COSSÍO EN LA CÁTEDRA DE PEDAGOGÍA SUPERIOR

EUGENIO OTERO URTAZA (*)

RESUMEN. El 30 de abril de 1904, una Real Orden creaba la primera cátedra de pedagogía de la universidad española que fue ocupada por Manuel Bartolomé Cossío. En este artículo se hace una contribución a un mejor conocimiento del contexto en que estos estudios se convierten en un saber universitario, con el análisis del ambiente previo y el antecedente que supuso el curso de Pedagogía en el Ateneo de Madrid, entre 1896 y 1898, en el que Cossío trazó un bosquejo de los principales problemas que, desde su posición intelectual, existían en la ciencia de la educación contemporánea. La creación de la cátedra coincidió además con su viaje a los Estados Unidos, lo que le permitió intensificar su relación con las nuevas orientaciones escolares que allí se estaban desarrollando por influencia de W.T. Harris, a quien había conocido en 1889 y que seguía el camino emprendido por Horace Mann. Cossío no dejó ninguna versión impresa del curso, que impartió hasta su jubilación en 1929, y para aproximarse a su contenido hay que partir de los apuntes que recogieron sus alumnos, que en algunos casos fueron publicados, así como de sus fichas personales que todavía se conservan. Se presenta también una relación de los alumnos, muy escasos, que tuvo esta cátedra del doctorado de Filosofía hasta 1924, aunque ciertamente contó con un número indeterminado de oyentes procedente de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio.

ABSTRACT. On 30 April 1904, a Royal Order created the first chair of Pedagogy in a Spanish university, which was occupied by Manuel Bartolomé Cossío. This article furnishes a better understanding of the context in which those studies became a university matter, analysing the existing environment and mentioning its forerunner, the course in Pedagogy organised at the Athenaeum of Madrid, between 1896 and 1898, where Cossío sketched out the major problems which, from his intellectual standpoint, existed in the science of contemporary education. The creation of the chair coincided with his trip to the United States, allowing him to intensify his relation with the new school orientations that were being developed there under the influence of W.T. Harris, whom he had met in 1889 and followed in the path begun by Horace Mann. Cossío did not leave us any printed versions of his course, which he taught until his retirement in 1929. To approach its contents we must resort to the notes taken down by his pupils, some of which were published, as well as his personal notes that are still kept. A list of the very few students who studied Pedagogy as part of their doctorate in Philosophy until 1924 is included. He also had an undetermined number of auditors from the School of Higher Studies of Teaching.

(*) Universidad de Santiago de Compostela.

Fecha de entrada: 25-07-2003 Fecha de aceptación: 24-09-2003

INTRODUCCIÓN

Pronto va a hacer 100 años que la pedagogía irrumpió en la universidad española de la mano de Manuel B. Cossío, que profesaría la cátedra de Pedagogía Superior en el doctorado de Filosofía y Letras hasta su jubilación en febrero de 1929. No es que hasta entonces no existiera entre nosotros un cuerpo de conocimiento ya establecido, como se nos muestra a través de los distintos manuales que hasta entonces se usaban en las Escuelas Normales, después de que Pablo Montesino publicara en 1838 el *Manual para los maestros de escuelas de párvulos,* que como nos recuerda el profesor Ruiz Berrio, no sólo fue un tratado para la formación y enseñanza de los niños pequeños, sino la primera obra sistemática de pedagogía hecha y publicada en España[1]. Durante años los maestros usaron obras como *El arte de educar* de Julián López Catalán, *Los principios de educación y métodos de enseñanza* de Mariano Carderera, o la *Teoría y práctica de la educación y de la enseñanza,* de Pedro de Alcántara; pero en la perspectiva de los estudios universitarios, habría que esperar a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y a que un real decreto del 1 de febrero de 1901, firmado por Antonio García Alix, dispusiera que el gobierno crearía «en el plazo máximo de cinco años, una Cátedra de Pedagogía superior en el Doctorado de la Sección de estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid». Mientras tanto el Director del Museo Pedagógico Nacional daría un curso de Pedagogía general en este establecimiento: «en el cual se estudiarán la ciencia de la educación y su historia, los problemas actuales de la misma, los métodos y la organización comparada de la enseñanza».

La incorporación de los estudios pedagógicos a las universidades, especialmente después de que Kant los tratara como un saber necesario en la universidad de Könisberg, y Herbart, continuando su obra, aspirara por primera vez a convertir a la pedagogía en una ciencia que empieza a explicar en la misma universidad a partir de 1808, se fue organizando como saber en otros países. Cossío había tenido la oportunidad de escuchar las clases de pedagogía de Pietro Siciliani (1832-1885) en su estancia en Bolonia, en el curso 1879-80, y conocía su libro *La scienza dell'educazione*[2]. Había viajado por Alemania e Inglaterra en varias ocasiones y tenía un conocimiento profundo de la pedagogía que se estaba desarrollando en ambos países, pero en realidad el ejemplo más cercano y del que sin duda elige para situarse en su cátedra es el modelo francés.

Francia había sido el primer país que trató de constituir una «ciencia de la educación» sobre el modelo de las ciencias positivas[3]. Marc-Antoine Jullien de París, cuyo *Ensayo general de educación física, moral, intelectual,* sería traducido al castellano en 1840, había visitado en 1810 a Pestalozzi en Yverdon y nos dejó el relato más prolijo sobre aquella experiencia en dos obras que se publicaron en Milán en 1812[4]. Así, como es

---

(1) J. RUIZ BERRIO: «Introducción crítica», en PABLO MONTESINO: *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, Clásicos CEPE, 1992, p. 13.

(2) En el fondo documental de la Fundación Francisco Giner de los Ríos depositado en la Biblioteca de la Real Academia de la Historia, se conservan los apuntes que Cossío recogió de Siciliani. El 15 de abril de 1880 asistió a la crítica que el filósofo hizo del sistema pedagógico de Froebel.

(3) J. GAUTHERIN: «Marc-Antoine Jullien de París (1775-1848)», *Perspectivas pedagógicas,* XVIII (1993) 810.

(4) *Esprit de l'institut d'education d'Yverdon, en Suisse, organisé et dirigé par M. Pestalozzi,* Milán, Imprenta Real, 1812.

–*Esprit de la méthode d'education de M. Pestalozzi, suivie et practiquée dans l'Institut d'Yverdon en Suisse,* Milán, Imprenta Real, 2 tomos, 1812. (reeditado en 1842).

bien conocido, estableció las bases del método comparado de la pedagogía. Pero no será hasta 1883, al hacerse cargo Henri Marion de la cátedra de La Sorbona, cuando la pedagogía adquiere realmente un estatuto universitario en Francia[5]. Marion dio comienzo a su curso en un momento de máxima efervescencia de reforma escolar de la III República, cuando Jules Ferry envió a todos los profesores su conocida circular sobre la enseñanza moral y cívica el 17 de noviembre. En los años en que desempeñó su cátedra, hasta su muerte en 1896, desarrolló varias temáticas: «fines y principios de la educación general» (1883-84), «la educación física» (1884 –85), «la educación moral» (1885-86), «la educación de la inteligencia» (1886-87), «la enseñanza primaria» (1887-88), «la enseñanza secundaria» (1888-89), «la psicología del niño» (1889-90), «la psicología de la mujer y la educación femenina» (1893-94), «la educación en Inglaterra» (1894-95), «la educación en Estados Unidos» (1895-96)[6].

Sin duda, la continuidad de Buisson en la cátedra a partir de1897 es lo que animó a Cossío a tomar parte en los cursos del Ateneo de Madrid ese mismo año como una manera de hacer consciente a la opinión pública de la utilidad social de su estudio. Buisson había realizado un encendido elogio de Marion en la lección inaugural de La Sorbona, y reservó la parte final a esbozar el tema que se proponía tratar ese curso: *La función social de la educación en una democracia.* En España, estamos en los prolegómenos de las campañas regeneracionistas que seguirían a la crisis de 1898. En el conjunto de reformas «inmediatamente gacetables» que el Marqués de Palomares presentó a la Asamblea Nacional de Productores de Zaragoza en 1899 que presidía Joaquín Costa, conforme al plan que le había dado el propio Cossío, se pedía en el punto 5.º de la enseñanza superior la creación de los estudios de «Pedagogía en las universidades para los alumnos que se dedican al profesorado, siempre por el mismo sistema: primero, solo en una universidad, y enviando personas fuera a prepararse para proveer las demás», y pedía que pudiera organizarse como un seminario pedagógico, como escuela práctica, tal como se hacía en Alemania[7].

El curso de Cossío en el Ateneo de Madrid

Para comprender así la importancia que tiene la creación de la cátedra de Pedagogía superior en el Doctorado de Filosofía, conviene situarse en esos años previos en que Cossío impartió en el Ateneo de Madrid el curso «Los problemas contemporáneos en la ciencia de la educación». Durante los años 1896-97 y 1897-98 con una asistencia notable de público que luego no tendría nunca en la cátedra trazó un cuadro de conjunto del estado de las ideas y prácticas pedagógicas, de las tendencias más significativas, de las principales instituciones y representantes, y de las fuentes a las que había que acudir para seguir con más pormenor sus explicaciones. No nos dejó escrito el curso. Únicamente la

(5) En 1884, Raymond Thamin y A. Espinas, inauguraron también la enseñanza de la pedagogía en las universidades de Lyon y Burdeos.

(6) F. Giner de los Ríos: «La lección inaugural de M. Buisson en La Sorbona», en *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, tomo III, *op. cit.*, t. XVIII, Madrid, Espasa Calpe, 1927, p. 158.

(7) En 1868, T. Ziller (1817-1882) y K. V. Stoy (1815-1885) habían fundado la Asociación para la Pedagogía científica. Stoy, fue el organizador del Seminario pedagógico de Jena, que después de su muerte continuó Wilhelm Rein (1847-1929). Giner decía en la glosa que hizo a este plan, que era la cátedra que tenía más influjo de toda Alemania.

primera lección fue publicada de inmediato en el *B.I.L.E.*, pero sí nos queda un interesante resumen de conjunto que hizo Juan Uña y Sarthou en *La Escuela Moderna*[8], y otro más sucinto de Sará Sardá sobre su primera lección en la misma revista un año más tarde[9], que junto a un breve extracto publicado por el propio Ateneo nos sirven para realizar un análisis de las temáticas que consideraba más destacadas de la pedagogía en el pórtico del siglo XX.

Comenzaba Cossío destacando la universalidad del interés que suscita la educación y su ciencia, hasta el punto que los tiempos que corrían estaban «saturados, si así puede decirse, de Pedagogía». La Pedagogía, estaba abandonando la esfera de la escuela primaria, a la que se había reducido desde Pestalozzi, una vez que se había perdido la «sana tradición clásica» e indica:

> Hay, en efecto, en la tierra y en el cielo más Pedagogía de la que, por virtud del actual organismo docente, y merced a su tradicional influjo, estamos habituados a considerar. Una saludable reacción contra este sentido va ya significándose, diferenciada a su vez en dos fines: el primero instaurar el carácter educador y la necesidad de una preparación pedagógica en todos los órdenes y grados de la enseñanza; el segundo, llevar también a otras esferas, y señaladamente a la universitaria, el estudio científico de la Pedagogía. A esta última tendencia, al movimiento de reintegración del cultivo de las doctrinas pedagógicas, inaugurado en todos los países, a ejemplo de Alemania, único pueblo donde nunca hubo de perderse, obedece, sin duda, la creación de este curso, y en el mismo amplio y general sentido, debe, por tanto, informarse, a nuestro juicio, su enseñanza[10].

El propósito de Cossío, nos advierte, no es dar un curso original que refleje sus posiciones sino informar y establecer un bosquejo de su estado actual, muy difícil de realizar «para las personas que no profesen especialmente este género de estudios». Así se ofrece a tratar los problemas desde los puntos de vista doctrinal e histórico de una manera sintética, formando un todo «capaz de interesar a un tiempo a la cultura general y a la especial, en el corto número de lecciones que han de ser explicadas»[11]. Empezaba distinguiendo entre problemas *en* la ciencia de la educación contemporánea con problemas *de* la educación contemporánea. En cuanto a estos últimos decía que debatir sobre ellos equivalía a tratar de saber cuales son las exigencias, los ideales, las lagunas y vicios de la «moderna acción educadora», pero que no era este su objetivo, sino «exponer las doctrinas hoy reinantes y los principales problemas de la Pedagogía», no el estado de la educación.

Entre los temas que debían ser tratados señala en primer lugar la *posibilidad* y legitimidad del propio conocimiento pedagógico, aunque considera que tiene un interés más vivo y profundo la nueva aplicación de los métodos de observación y experimentales que parten de ámbitos como la higiene, antropología general, que inciden con la antropología escolar y la antropometría; la psicología fisiológica

---

(8) J. UÑA y SARTHOU: «Los problemas contemporáneos en la ciencia de la educación», *La Escuela Moderna*, t. 13 (1897) 1-13 y 89-104.

(9) S. SARDÁ: «El Ateneo de Madrid y la Pedagogía», *La Escuela Moderna*, t. 15 (1898) 244-257. En realidad el artículo sólo habla del curso de Cossío a partir de la p. 250, y es un resumen abreviado de la primera lección.

(10) M. B. COSSÍO: «Los problemas contemporáneos en la ciencia de la educación». *B.I.L.E.*, XXI (1897) 34.

(11) En el curso 1896-1897, hubo trece sesiones entre el 20 de enero y el 28 de abril con ochenta alumnos inscritos.

y la comparada que han llevado a la psicología pedagógica experimental. Con este problema se enlaza «el *interés universal* que hoy despierta en todos los órdenes de la vida» porque la educación «entra con frecuencia como elemento esencial en el fondo y organismo de la mayor parte de los problemas contemporáneos». En cuanto a la educación considerada desde esta perspectiva, indicaba que había un problema que solicita y absorbe casi todo el interés del pedagogo: «el relativo al valor de cada uno de los *factores* que en la obra de la educación intervienen». Es decir, la persona, sea o no considerada como un mero producto de la herencia, el medio, y en tercer lugar «la acción reflexiva y artística del educador sobre el educando». Considera que este es un problema «psicológico» al que acompaña uno de carácter moral no menos importante: la finalidad, y aunque señala que no es un problema que preocupe en el mismo grado que el anterior, hay que tratarlo en su actualidad en referencia a ciertas cuestiones especiales como la formación del carácter, el espíritu educativo de la enseñanza, el ideal de la juventud, «o la de la acción moral que debe aquélla ejercer en todas las esferas de la sociedad y en todos los órdenes de la vida»

En la parte general debe además estudiarse el problema de la *educación integral,* porque creía necesario «romper con el intelectualismo y de formar y educar a todo el hombre, cuerpo y espíritu, y en el último, con el mismo valor, armónicamente, cada una de sus distintas actividades». En este punto, Cossío empieza a discurrir sobre el «contenido u objeto» de la educación, mencionando la educación física y la higiene y la educación de la voluntad, para entrar en la idea de enseñanza que debe ser siempre educadora. Al contenido de la educación le corresponde también dos cuestiones, entonces muy palpitantes, la educación religiosa y los trabajos manuales, indicándonos respecto de la primera que debe ser abordada bajo dos aspectos: el examen de la naturaleza de la religión y cómo puede iniciarse y desenvolverse el sentido religioso en el niño, y otro más candente, que se refiere «a quién, con qué límites y en qué casos y circunstancias corresponde la educación y enseñanza religiosa». La *integridad* es un elemento que afecta al programa, y examina los tipos de planes que entonces se practicaban, concentración, correlación y cíclico. En la metodología se detiene a explicar los principios de intuición y actividad, parándose después en las cuestiones que considera que tocan el fondo de la disciplina: la primera si es lícito mandar y hasta que límite puede el educador obligar a la obediencia; la segunda que establece dos doctrinas antitéticas referidas a premios y castigos y, en tercer lugar, referida a los exámenes que empiezan «a perder sus virtudes», llamando la atención sobre el efecto que producen en la salud del alumno y en la formación moral de su carácter.

Piensa que todos estos elementos pueden aplicarse a cualquier grado de enseñaza, pero en lo que concierne a los alumnos hay que resolver todavía el problema de la educación de la mujer y de los «individuos anormales». Y en referencia a la formación de profesores, nos indica la necesidad de efectuar la reforma de las Escuelas Normales procurando inspirarla «en espíritu práctico». Así, toma el ejemplo alemán saludando, «la abundante creación de cátedras de Pedagogía, verificada en estos últimos años, en casi todas las universidades de los pueblos más adelantados; pues del superior cultivo filosófico e histórico de aquella ciencia, ha de esperarse con fundamento un sólido influjo sobre la labor práctica del maestro, así como sobre la renovación de los métodos y de todo el arte de la educación y la enseñanza». Examina después los distintos grados de la organización escolar, comenzando por la segunda enseñanza, describiendo los elementos que la tienen sumida en una honda crisis;

se fija en que se estaba cuestionando el concepto de universidad; se pregunta en cuanto a la educación técnica si la escuela debe tener taller o el taller debe llevarse a la escuela y, para terminar esta primera lección, recoge el tema de las relaciones de la Escuela con la Iglesia y el Estado, tocando los conceptos de libertad de enseñanza y autonomía universitaria.

Conforme los apuntes recogidos por Juan Uña, y como el mismo Cossío anunciaba al final de su primera lección, lo que hace en las siguientes es dar una ojeada histórica a todas estas cuestiones. Dedicó las tres lecciones siguientes a examinar la educación griega, la clásica cristiana, y a Comenio y la pedagogía del siglo XVII. La quinta sesión la dedicó a Locke y a Rousseau. A partir de aquí termina la parte histórica y se ocupa de los precedentes inmediatos de la educación contemporánea que divide en cuatro grupos:

- Grupo de personas que se ocupan en la organización de la Pedagogía, grupo que llamaremos de los *organizadores,* que produce el movimiento de la enseñanza en la revolución francesa.
- Corriente de los *espíritus universales,* pensadores, poetas, etc., sobre todo en Alemania, que, sin ser pedagogos especialmente, se ocuparon de la Pedagogía.
- El grupo de los *filósofos,* que comprende los de distintas direcciones: los moralistas y filósofos alemanes y los filósofos ingleses, a partir de Locke.
- El grupo de los verdaderos pedagogos y educadores prácticos al mismo tiempo, que llevan las teorías a la práctica, como Pestalozzi, Froebel, etc. Estos se dividen en 1) pedagogos universales (enseñanzas generales), y 2) pedagogos especialistas (enseñanzas particulares, como, por ejemplo, el P. Girard)[12].

Desarrollados estos temas en cuatro sesiones, reservó las últimas para hablar de lo que eran las corrientes contemporáneas conforme el propio Cossío las entendía en los últimos años del siglo XIX. Establecía que había dos corrientes: clásica, inspirada en lo tradicional y establecido, que a su vez la dividía en dos grupos: el de pensadores psicológicos y el de pensadores éticos; la segunda innovadora, «de protesta, heterodoxa». La dirección psicológica tiene su comienzo en la pedagogía herbartiana. En este apartado incluye entre otros, a Beneke, Spencer, Bain Siciliani, Berra, Coelho, Preyer, Compayré y Stanley Hall. La dirección ética surge en Inglaterra donde «domina el espíritu griego», aunque sus representantes más conocidos son franceses: Ferry, Gréard, Pécaut, Buisson, Coubertin... Termina el curso haciendo un breve análisis de la pedagogía anarquista que está representada por Tolstoi, Bruno Wille, Reclús y Paul Robin.

La creación de la cátedra y el viaje a los Estados Unidos

El ambiente sí estaba saturado de pedagogía, como recordaría Turín, pero la

(12) J. Uña y Sarthou: *Op. cit.*, p. 92. En el grupo de los «organizadores» Cossío incluye a Horace Mann y Henry Barnard. Entre los «espíritus universales» cita a Lessing, Goethe y Richter. Los «filósofos» quedan divididos en dos grupos, los moralistas con Kant, Fichte, Schelling y Scheleirmacher; y los psicólogos, Herbart y Beneke, a los que sólo cita, sin ningún comentario posterior. Es significativo que al referirse a Krause diga que «no ha ejercido apenas influjo en la Pedagogía, ni ha escrito nada de la materia, aunque su filosofía tenga mucha trascendencia para la Pedagogía». Finalmente, entre los «pedagogos universales», además de Pestalozzi y Froebel, dedica unas líneas a Thomas Arnold, señalando que «al principio no se le reconocía su importancia, pero hoy es cada vez más admirado».

situación política, en el contexto en que Cossío impartía estas lecciones, no podía ser más desastrosa. La guerra con los Estados Unidos, hacía emerger nuestra debilidad como pueblo organizado y mostraba al mundo una cultura consumida que parecía incapaz de transformarse para alcanzar la modernidad. Comenzará a surgir el movimiento regeneracionista que poco a poco provocará cambios en las formas de vivir y en las mentalidades de los españoles, y que instaba a buscar soluciones en la educación, conforme parecía que así ocurría con otros pueblos que se consideraban más adelantados. Un año más tarde, en 1899, cuando Joaquín Costa había lanzado ya su campaña de regeneración y no se atisbaba todavía ningún plan para mejorar el sistema educativo, Cossío escribió el artículo más duro y cáustico de toda su vida, *Idilio pedagógico,* denunciando el estado calamitoso en que se desenvolvía la instrucción pública. Junto con Giner había redactado el programa de reforma de la educación que se presentó a la Asamblea Nacional de Productores reunida en Zaragoza hacía pocos meses. Es un programa que compendia las aspiraciones de los institucionistas y que procurarían desarrollar en el futuro inmediato, lo que sin duda requería, desde su propia estrategia, el apoyo teórico y científico desde el saber universitario.

En realidad llevaba más de veinte años dando cursos en el Museo, y tenía un conocimiento muy extenso de la pedagogía que se había elaborado en la mayoría de los países de Europa en el último medio siglo. Era, como el mismo Menéndez y Pelayo reconocía, la primera autoridad pedagógica de España, y, por lo tanto, razonable que fuese el destinatario de la cátedra que de forma provisional se establecía en el Museo Pedagógico. Pero al no producirse su nombramiento como resultado de una oposición, sino de una designación directa, hubo de justificarse mediante informes emitidos por el Consejo de Instrucción Pública y la Academia de Ciencias Morales y Jurídicas, ambos muy elogiosos. En el informe del Consejo se recuerda su labor al frente del Museo Pedagógico, y juzga muy acertada su designación, máxime cuando el establecimiento no se veía privado de su presencia; el informe de la Academia recuerda que es «persona de notoria reputación científica» y que «ha logrado justo renombre en la Pedagogía española». La RO creando la cátedra de Pedagogía superior en el Doctorado de la sección de estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la entonces Universidad Central de Madrid, data del 30 de abril de 1904, pero los argumentos que motivan su creación están expuestos en la RO de 5 de febrero de ese mismo año en que se solicitan los informes citados y responden a dos propósitos: «el cultivo de la Ciencia de la educación, como una entre las demás disciplinas filosóficas», y el desarrollo de la «cultura profesional del Magisterio en aquel grado de enseñanza».

El curso se empezó a impartir en el propio Museo Pedagógico ese mismo año y tenía, como disponía una RO del 13 de agosto, carácter voluntario. De 1901 a 1904, las clases se habían celebrado los lunes y los sábados por la tarde, que alternaba con las de otro curso que daba los viernes sobre *Historia de la civilización y especialmente del Arte*[13]. No nos queda constancia de los temas que fueron tratados entonces, aunque por una carta de Manuel Urech y

(13) En el curso 1902-03, se impartieron además en el Museo Pedagógico seminarios de «Educación Física» por Ricardo Rubio y «Psicología experimental» por Luis Simarro. La enseñanza experimental de las ciencias en la escuela primaria era abordada por ciclos de ocho o diez lecciones que impartían varios profesores: Ramiro Suárez (Química); Ignacio González Marí (Física); Salvador Calderón (Geología y Mineralogía); Blas Lázaro (Botánica); e Ignacio Bolívar (Fisiología y Zoología).

González, sabemos que habló de Pestalozzi, Froebel, Herbart y la organización de la enseñanza en los Estados Unidos. Urech, se fijó especialmente en una conferencia sobre el dibujo «que empezaba acusando en la inteligencia, como primera percepción, impresión o idea, una totalidad, que poco a poco, iba después siendo determinada, y anoté cuidadosamente la identidad de este proceso intelectual con el desarrollo del dibujo en la Historia». Urech dice que Cossío había enlazado esta idea con la explicación de cómo la esencia del entendimiento es la misma en todos los seres humanos, deduciendo «que, en general lo observado entre los jóvenes americanos, coincidiendo con la Historia toda en este respecto y sin distinción de pueblos, ocurriría con todos los demás hombres de la tierra, y por consiguiente, con los españoles»[14].

Los trámites para acceder a la cátedra resultaron algo accidentados. Tuvo que pagar aprisa los derechos de sus títulos de licenciado y doctor. Había defendido su tesis en 1885, pero no había realizado el depósito y hubo que hacerlo a escape Ángel do Rego, en su nombre, el 9 de julio[15]. El 28 de abril, dos días antes de su nombramiento como catedrático, Domínguez Pascual le había designado por RO delegado de España en el Congreso Internacional de Educación de San Luis que se celebraba desde el 21 de junio al 1 de julio. Un mes antes, el embajador norteamericano se había dirigido al Ministerio de Estado cursando una invitación para que asistiera una personalidad española, que fue remitida al Ministerio de Instrucción Pública el 2 de abril. En principio el ministro no había pensado en Cossío, pero la gratificación para el viaje eran tan escasa que no encontraba quien quisiera ir, por ello le ofreció a él la representación oficial y el dinero que quedaba disponible en el presupuesto para estas atenciones: 1750 ptas. La cantidad ofertada por el Ministerio era muy inferior a los gastos que tenía que realizar el profesor y algunos periódicos comentaron con sarcasmo las condiciones en que se hacía este viaje oficial. Una revista satírica, El Gedeón, decía que llegaría a los Estados Unidos «descosio y a nado». Pero que duda cabe que tenía una oportunidad única para conocer el país que había dejado en evidencia nuestro atraso, y hacia allí partió el 29 de mayo de 1904.

El primer vínculo de los institucionistas con la cultura norteamericana se producía casi paralelamente a su fundación, cuando James Russell Lowell (1819-1891) que había llegado a Madrid en 1877 como representante extraordinario de su gobierno, conoció a Francisco Giner. Permaneció en España durante dos años para marchar después a Londres donde Giner tendría ocasión de seguir tratándolo en el viaje que hizo con Cossío en 1884. Russell Lowell representaba un cristianismo humanista y social, alejado de los dogmas, cercano al unitarismo de Channing y muy en concordancia con las ideas que había dejado a los krausistas Fernando de Castro en su *Memoria testamentaria*[16]. Pero las relaciones regulares de la ILE con la pedagogía que se

(14) Carta de Manuel Urech y González, fechada el 15/II/1905. *Biblioteca de la Real Academia de la Historia. Fondo documental de la Fundación Francisco Giner de los Ríos.* Urech le pedía a Cossío que le corroborara por escrito estas afirmaciones, porque quería presentarlas como argumento ante un tribunal de oposiciones.

(15) El 12 de julio hubo que satisfacer en papel de pagos al Estado la cantidad de 1080 ptas. por su título de doctor, que fue firmado por el ministro el 24 de agosto. Cossío no lo retiraría del negociado hasta el 5 de abril de 1913.

(16) *Vid.* en *BILE*, «James Russell Lowell», XV (1891) 241-244. Además dejó un interesante libro sobre aquellos años en España publicado póstumamente: *vid.* RUSSELL LOWELL, J.: *Impressions of Spain,* London-New York, Putnan's Sons, 1900.

practicaba en los Estados Unidos comenzaron en 1889, cuando en el Congreso de Educación de París, Giner y Cossío habían conocido a William Torrey Harris (1835-1909), que había sido recientemente nombrado Comisario del Bureau de Educación, y había introducido el kindergarten en San Luis[17]. Se celebraba el centenario de la Revolución Francesa, y la efeméride reunió a algunos de los educadores más prestigiosos del mundo. Desde entonces Harris recibía regularmente el *BILE*, y a los institucionistas les llegaba todos los años el *Report of the Commissioner of Education*. En 1891, le decía a Cossío:

> Al regresar a este Bureau después de un mes de ausencia me encuentro su valioso informe sobre el artículo relacionado con España, que le envié al Señor Giner de los Ríos hace unos meses. [...] Llega a tiempo para que yo lo inserte en el prefacio de mi primer informe anual, de modo que los errores y sentencias mal redactadas en el artículo que yo le envié puedan ser corregidas en el mismo libro que aparecen[18].

En 1902, además había iniciado un intercambio de publicaciones con la Institución Smithsoniana de Washington, y le había dicho al encargado de negocios de la Legación de los Estados Unidos, Stanton Sieckle, que tenía la colección completa del *Annual Reports*, pero no así de las circulares de información del Bureau, y le rogó que se las hiciera llegar, lo que finalmente motivó una nota de agradecimiento al embajador Bellamy Storer.

Cossío pasó en Estados Unidos justamente tres semanas. Visitó a W.W. Comfort, quien años más tarde le recomendaría a William T. Hills que quería pasar una temporada en España, y parece que conversó con Isaac Sharpless, presidente del Haverford College, una universidad por la que debió sentir especial entusiasmo[19]. En Nueva York trató al hispanista John D. Fitz-Gerald, y a Benjamín Richard Andrews, ambos de la universidad de Columbia. Es también muy probable que a su paso por esta ciudad conociera a Archer Milton Huntington (1870-1955), que había fundado la Hispanic Society sólo unas semanas antes de su llegada, y con el que mantendrá en los años posteriores una copiosa correspondencia. No ha quedado mucha documentación sobre lo que hizo durante este viaje. Dice Xirau que allí se percató «del espíritu de la vigorosa obra de educación popular llevada a cabo bajo la dirección de los grandes educadores americanos», que junto al nacimiento de una nueva arquitectura fueron sus impresiones principales. Trajo una impresión profunda y profesaba por su desarrollo gigantesco «admiración y preocupación», y trataba de explicar sus contrastes desconcertantes, «la rara mezcla de lo más grosero y banal con lo más depurado y alto, y lo atribuía a la heterogénea composición de sus capas sociales»[20].

---

(17) En noviembre de ese mismo año Cossío publicaría un artículo que reflejaría este encuentro: «La enseñanza en los Estados-Unidos y su organización», *BILE*, XIII (1889) 337-339.

(18) Carta de W. T. Harris a Francisco Giner fechada el 21/V/1891. El original en inglés. Harris publicaría años más tarde un artículo en el *BILE*, «Los dos aspectos de la educación», XIX (1895) 129-137.

(19) Carta de W. T. Hills a Cossío desde Manila el 20/VII/1916. Esta carta parece confirmar que Hills estuvo en España, ya que la carta de recomendación de Comfort esta fechada el 4/IX/1913. Hills había sido profesor de la Happy Valley School en Australia.

(20) J. Xirau: *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*, México, El Colegio de México, 1945, pp. 66-67.

Contenido y significado del curso de Pedagogía superior

Aunque Cossío no nos dejó ninguna obra que reflejara la inmensa riqueza conceptual y teórica de sus clases, se conocen tres versiones escritas de los apuntes recogidos por sus alumnos que han sido impresas[21], así como algunos trabajos que se conservan en la Biblioteca de la Real Academia de la Historia pueden orientarnos casi siempre en la reconstrucción del curso. También sus notas manuscritas permiten ampliar y desarrollar algunos extremos que figuran en esas versiones impresas. Más recientemente, Víctor Manuel Juan Borroy ha localizado las notas que en su día acopió Miguel Sánchez de Castro, que nos dan una idea muy exacta de la dimensión que ocupó cada tema en su discurso este primer año en el que venía entusiasmado de su viaje a los Estados Unidos[22].

Sin duda la versión más viva y extensa es la que nos ha dejado Xirau, quien señala que a Cossío no es fácil encuadrarle en una fórmula escolástica, ya que era un pensador «abierto a todas las tendencias», aunque completamente alejado de «un eclecticismo banal», lo que no impedía que su pensamiento se hallara «fundido e incorporado a una concepción unitaria y personal enraizada en la libre reflexión sobre la rica cantera de su experiencia inmediata». Del krausismo había heredado la aspiración a la unidad y una «inclinación decidida hacia los problemas prácticos», lo que se resolvía en una «actitud resueltamente antiintelectualista», porque la razón debía comprender «todas las esferas de la vida espiritual», una idea que le separaba del vitalismo histórico de Dilthey, un pensador del que fue su primer expositor en España[23].

Todas las versiones coinciden en que dedicaba mucho tiempo a explicar qué era la pedagogía, partiendo de la propia posición vital, con un «qué venimos a hacer aquí». La introducción la realizaba con una frecuente recurrencia a la arquitectura, Gaos y Moxó señalan que decía que en la arquitectura la introducción es la puerta, que «tiene todos los elementos esenciales de la arquitectura» y que por lo tanto la introducción a la pedagogía tenía que contener todos los elementos esenciales de la pedagogía, y se paraba en analizar los términos integrantes de esa pregunta, *«qué* venimos a *hacer aquí»*[24]. Cossío establece que la pedagogía es la ciencia de la *acción educadora.* La educación es siempre la acción de un elemento vivo sobre otro elemento igualmente vivo, y que por lo tanto no sólo implica dejar vivir, sino que además es necesario «vivificar, hacer vivir, dar vida, es decir, proporcionar las condiciones y los medios indispensables para que sea posible una vida auténtica y plenaria» porque no sólo es preciso vivir, sino que es indispensable vivir bien. Por consiguiente es necesario conducir toda vida a la plenitud de su propia esencia, lo que en definitiva, suponía vivir un ideal, no sólo

(21) En la referida obra de Xirau, *vid.*, pp. 92-145. Las otras dos versiones son las de Jesús Sánz, que fue alumno oyente en el curso 1916-1917, y la de Gaos y Moxó, alumnos oficiales en el curso 1922-23. Para más datos, *vid.* Otero Urtaza, E.: *Manuel Bartolomé Cossío. Pensamiento pedagógico y acción educativa,* Madrid, CIDE, 1994, pp. 88-110.

(22) Juan Borroy, Víctor M.: «Los orígenes de los estudios pedagógicos en la universidad española. "Análisis del diario de la clase de Pedagogía superior dada por el Sr. Cossío en el curso de 1904 a 1905" de Miguel Sánchez de Castro», en *X Coloquio de Historia de la Educación. La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica).* Murcia, Universidad de Murcia, 1998, pp. 378-386.

(23) Xirau, *Op. cit.*, pp. 94-95.

(24) J. Gaos y A. Moxó: «La cátedra de pedagogía», *Escuelas de España,* 27 (1936) 102.

vivir conforme el ideal[25], afirmación que Xirau considera como la primera consecuencia derivable de su pedagogía[26].

Analizado el *qué* y el *cómo* de la educación, se plantea la realización de *qué* según el *cómo,* lo que le lleva a una larga disertación sobre si la pedagogía es ciencia o arte, un problema que después de analizar las distintas posiciones considera irrelevante, ya que «el conocimiento de las leyes de la naturaleza nos proporciona medios para realizar con seguridad aquello que nos propongamos», y por lo tanto mientras la ciencia nos proporciona los medios, los fines sólo pueden alcanzarse por la ética[27]. Pasa así al estudio general de la educación cuya tarea es primero despertar el sentido del propio ideal, y, en segundo lugar, «incorporarlo a la realidad y vivirlo con sinceridad y verdad». Pero la educación tiene dos términos, educando y educador, términos ambos que analiza en todas sus dimensiones, para discurrir luego por los fines de la educación que no es otro que capacitar, dar poderes para la vida, vivificar. Aquí se refiere a las dos posiciones que considera capitales: afirmar o negar la vida (optimismo y pesimismo pedagógicos), insistiendo en que la vida es *devenir,* para examinar luego los dos polos en que las formas de la vida se acercan a los fines: individual y social, que en definitiva conformaban las orientaciones que han determinado la marcha de la humanidad a través de los tiempos, que explica con el pensamiento contrapuesto de anarquistas y socialistas. Pasaba finalmente al estudio de las leyes generales y particulares que conforman todo proceso educativo, defendiendo la función excepcional del arte en estos procesos.

No cabe hacer ahora una síntesis del curso. Tan solo interesa señalar que sobre este esquema sumarísimo, Cossío iba reelaborando su contenido todos los años. No creó, si así puede decirse, «escuela». Para los alumnos, especialmente del doctorado de Filosofía, sus clases eran una excentricidad. No reconocían en Cossío a uno de sus «maestros», sino a un hombre singular con el que se sentían vinculados más por su valor intelectual y en la vida pública que por el interés que suscitaba su discurso pedagógico. Tal vez para los oyentes de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, la significación del curso podía ser mucho más alta, pero con el inconveniente de una escasa formación filosófica que les impedía abordarlo en toda su profundidad. Jesús Sanz, que pertenecía a esta última categoría, refleja muy bien la situación cuando afirma que nadie como Cossío «para comunicar la emoción de los grandes problemas», porque bajo el poder de sus palabras «aureolada en la luz de un semblante risueño y juvenil» convertía a los estudiantes en lo que Juan Ramón Jiménez denominaba «marineros del entusiasmo»[28]. Provocaba enseguida la adhesión a su persona, pero muy pocos debieron interpretar en plenitud la enorme riqueza de matices de sus palabras cuando asistían a sus clases.

---

(25) Pedro Font, en carta a Cossío fechada el 3/IX/1916, recordaba que en una de sus clases decía: «Mucho es vivir conforme el ideal, pero un carácter es aquel que ya no vive conforme el ideal sino que vive los mismos ideales».

(26) J. Xirau: «Ideas fonamentals d'una pedagogía», *Revista de Psicología i Pedagogía,* III (1935) 325-326.

(27) El debate sobre si la pedagogía es ciencia o arte de la educación ya se lo había escuchado a Siciliani en 1880, como reflejan sus apuntes de clase del filósofo italiano.

(28) J. Sanz: «Un curso de Cossío. Iniciación a los problemas fundamentales de la educación y de la pedagogía», *BILE,* LV (1931) 10.

Gaos y Moxó nos hacen una descripción de la puesta en escena que es muy reveladora sobre lo que queremos indicar:

> Traje gris, zapatos de color marrón, cuello blando, corbata oscura de nudo ancho, flojo, un poco ladeado: irreprochable pulcritud y descuidada distinción. En una mano unas papeletas. La otra ponía y quitaba los lentes, de montura metálica y muelle central y cristales ovalados. El pelo blanco relucía a la claridad de la ventana.

El primer día se disculpa por estar en la tarima, sentado frente a ellos, en la «kata-edra», sobre un plano. «¡Qué vergüenza!». Concluía sonriendo. Intentaba el diálogo, pero surgía en pocas ocasiones. Lo que le gustaba a los alumnos era sobre todo escucharle seducidos por su discurso:

> Empezaba él en el tono más llano. Poco a poco iba animándose elocuentemente. Su elocuencia no era periódica ni altisonante. Era incisiva, nerviosa. Entrecortada habitualmente por exclamaciones e interrogaciones que se dirigían a sí propio. Jovialidad, ironía y, en los momentos mejores, sin disputa, lirismo férvido o grácil, pero siempre sin esfuerzo ni afectación[29].

Luzuriaga que también asistió como oyente, decía que sus clases no eran «el monólogo dogmático y gris del catedrático ordinario», sino algo vivo, «en que el alumno se siente unido en íntima comunidad con el maestro; en que la dialéctica vibrante de este suscite innumeras ideas y representaciones en aquel; en que el calor y el entusiasmo arrastran el espíritu de los oyentes»[30]. No era un discurso doctrinario, sino una puerta abierta para que los estudiantes establecieran su propio horizonte. Más que una alta formación pedagógica, proponía un modo de comportarse en la vida, era el ideal vivo de la España que querían construir los institucionistas. Contagiaba su optimismo por alcanzar una sociedad más educada, y por tanto más libre. No era un profesor que defendiera doctrinas, sino que más bien sugería posibilidades, y menos todavía advertía de la riqueza de afluencias doctrinales que exponía. A veces dejaba trasparecer irónicamente en una exposición risueña, pero sin dar particular importancia a lo que decía, o interpretando de pasada las grandes noticias como cuando les dijo a los alumnos que «el que no haya más espacio que el de los cuerpos, el corporal, es una cosa krausista de Einstein». No era el suyo un discurso afectado, pero tenía una enorme vitalidad en el gesto y la palabra, y luego, en el despacho, desarrollaba unas cualidades extraordinarias de mentor, que sin duda abrieron el camino a una irrepetible generación de educadores.

Los alumnos del curso de Pedagogía Superior

La cátedra de Pedagogía Superior tuvo siempre muy pocos alumnos. No solía pasar de la media docena de inscritos y con los curiosos y oyentes a veces llegaba a una docena de asistentes, en pocas ocasiones fueron más. Giner parece que le iba a escuchar con frecuencia, y también otros compañeros y amigos de la ILE, pero estudiantes para cubrir acta eran casi inexistentes. La nómina que aquí presentamos recoge a los alumnos de doctorado de Filosofía y Letras que estaban matriculados en la asignatura. Sabemos que también iba un pequeño número de alumnos de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio que en ocasiones le pedían un certificado con el que pulir sus méritos, pero en general, eran pocos asistentes y se desparramaban por los primeros bancos del aula del Museo Pedagógico.

---

(29) J. Gaos y A. Moxó: *Op. cit.*, p. 100.

(30) L. Luzuriaga: «Don Manuel B. Cossío», *Revista de Pedagogía*, VIII (1929) 50.

De algunos de estos alumnos se conservan trabajos o apuntes. Del primer año, Juan Borroy ha rescatado el diario de clases de Miguel Sánchez de Castro, por el que sabemos que dedicó 44 de las 66 sesiones que impartió a hablar de la enseñanza en los Estados Unidos[31]. Sánchez de Castro, le presentó además un trabajo titulado «Puntos que abarcan las explicaciones del Sr. Cossío en lo que a la formación del profesorado secundario en Alemania se refiere». También queda una versión «limpia» de sus clases, aunque breve, de Mercedes Tella, que posiblemente presentó como trabajo final de curso y que está anotada por Cossío, que junto con los anteriores documentos constituyen fuentes espléndidas para reconstruir la primera edición del curso. Hay este año dos alumnos oyentes de los que tenemos constancia de su presencia: Mercedes Wehrle Vidal, y Lorenzo Jou Olió.

No sorprende ver en esta lista a algunos de los amigos jóvenes de Cossío vinculados a la ILE: Luis de Zulueta, José Castillejo o Manuel Gómez Moreno, así como a discípulos que sin duda continuaban la obra institucionista como María Dolores Nogués y Sarda, María de Maeztu o Juan Comas, y especialmente Joaquín Xirau. Otros, como Tomás Navarro, García Morente, Gerardo Diego o Zubiri[32], seguramente estaban más motivados por la personalidad del profesor, y en el caso de Antonio Machado de un entrañable afecto. Manuel Núñez de Arenas sentía una profunda devoción por Cossío y cuando fue a escucharle había fundado ya, el 11 de enero de 1911, la Escuela Nueva de Madrid. En 1906, cuando el pedagogo socialista era todavía más joven, Cossío había acudido a su casa y mantenido una conversación[33], de la que guardó una nota, en la que entre otras cosas puede leerse una relación de los principales «vicios» que tenía la sociedad española[34].

Se conservan algunos trabajos de sus alumnos, como el de Manuel Abril «La República y las Leyes. Comparación en relación con la Pedagogía», o el de Manuel Jammer de Borafull, «Como Gertrudis enseña a sus hijos». De Félix Durán guardó un «Programa de Pedagogía» que está fechado el 28 de mayo de 1910, antes de que este alumno se matriculara en el curso. En la documentación depositada en la Biblioteca de la Real Academia de la Historia hay también un grupo de documentos que lleva por título «Pedagogía en la literatura española (clase de Cossío)», que son recopilaciones hechas por sus alumnos del romancero y, entre otros autores, del arcipreste de Hita y Don Juan Manuel.

---

(31) JUAN BORROY, M. VÍCTOR: «Manuel Bartolomé Cossío y la cátedra de Pedagogía Superior del doctorado», *Sarmiento,* 2 (1998) 78.

(32) Javier Zubiri fue presentado a Cossío por Juan Zaragüeta con una carta fechada el 24/II/1919. Zaragüeta le dice que no podrá asistir mucho a clase y le ruega que le dé orientaciones porque «tiene ya extensa y sólida preparación filosófica y sobre todo psicológica».

(33) Núñez de Arenas vivía en la calle Conde de Xiquena, 6, 3.º dcha.

(34) La anotación de Cossío, que insiste en que fue una conversación y no una conferencia, dice:
«Vicios a) individual b) social.
1) Pereza: no trabajamos, no producimos [...]
2) Mentira y cobardía: servilismo.
3) Violencia y desenfreno.
4) Falta de personalidad [...]
5) Vivimos de la gracia, no del trabajo.
6) Guiñapo.
7) Valor cívico para todo».

Hasta 1924, Cossío tuvo matriculados en su curso 140 alumnos, de los que solamente 20 fueron mujeres, es decir, el 14%. No era una cátedra especialmente elegida por los estudiantes de doctorado de aquella Facultad. Por poner un ejemplo, en el curso 1914-15, sólo 3 de los 304 asientos de matrícula oficial de doctorado correspondían al curso de Pedagogía Superior; en 1915-16 sólo 7 de los 327. Hay un año en que sólo tiene un alumno, y para eso no oficial, nada menos que Manuel García Morente[35], y llegó a tener 20 alumnos matriculados en el curso 1922-23. Solía dar aprobado, excepto cuando el estudiante necesitaba subir la nota para alguna finalidad burocrática. Sólo en tres ocasiones propinó suspensos: a José García en 1911, a Luis Medina en 1914, y a Eliseo González Arias en 1917; es de suponer que por algún comportamiento que consideró indecoroso, más que por otra cosa. Podríamos establecer ante el análisis de la lista, otros rasgos: la mayoría de sus alumnos son menores de 30 años, aunque algunos sobrepasaban los 40 años como Machado, Gómez Moreno, Manuel Bermúdez, Claudio Sala, Gonzalo Bizuete o Cayetano Ortiz. El alumno más joven fue José O. Adroer y Calafell, que asistió a sus clases con 18 años, mientras que Lucio Gil Fagoaga y José María Pon, habían cumplido los 19.

De los alumnos oyentes poco sabemos. Podemos suponer que algunos de los más conocidos y brillantes profesores e inspectores que salieron de la Escuela de Estudios Superiores fueron a escucharle, pero carecemos de una fuente sistemática para saberlo. En el curso 1912-1913, José Mingarro y San Martín, quizá uno de los pocos casos de alumnos de filosofía a quien no le interesó matricularse pero sí asistir como oyente, le presentó un trabajo que se titulaba «De un curso sobre la educación de Rousseau»[36]. En esta misma época otro alumno que tampoco consideró necesario matricularse, Joaquín Ferrer y Descals, le entregaba otro escrito que titulaba «Modesto trabajo sobre el Emilio de Rousseau». Hay también un documento pequeño, que dice «Trabajos de alumnos 1912-1913. Lista de los mismos», y señala: «Gullón. Rousseau. Capo. Griego. Monfort. Griego. Senén. Rousseau. Font. Rousseau. Hueso. Griego. Sarda. Dolores. Torres. Dolores». Aunque puedan existir algunos problemas para identificar a las personas, y las propias intenciones de la nota, sólo uno de los aludidos estaba matriculado, Pedro Font. El primero es sin duda, Manuel Gullón y García Prieto[37].

No cabe duda que los alumnos que asistían a este curso estaban recibiendo una información muy actualizada y recogiendo una perspectiva muy viva de los estudios pedagógicos que se estaban desarrollando en Europa y América, y que quien la estaba proporcionando estaba en la punta de un movimiento reformador muy pujante, e invisiblemente relacionado en concordancias no siempre explícitas con los grandes educadores de su tiempo. Un último dato nos puede confirmar la importancia de lo que estamos diciendo. En el curso 1911-12, Cossío dedicó una parte importante del curso a explicar a Rousseau, conforme muestran sus fichas manuscritas. El análisis de estas fichas nos descubren además que su

(35) En el curso 1908-09, el curso no se impartió por estar Cossío de viaje de estudios por Europa, pensionado por la Junta para Ampliación de Estudios.

(36) El trabajo estaba perfectamente pulido y listo para ser publicado en la revista *La Lectura,* pero por alguna razón, quedó inédito. Es un documento importante porque refleja las clases que Cossío dedicó en estos dos cursos, 1911-12 y 1912-13, a Rousseau, con motivo del segundo centenario de su nacimiento.

(37) Así lo creemos porque las fichas manuscritas sobre el curso dedicado a Rousseau, se conservan en un «saluda» con este nombre fechado el 20 de mayo de 1911.

exposición se apoyaba bastante en las ideas de Thomas Davidson (1840-1900), del mismo modo que suponemos debía apoyarse en ellas para explicar la educación de los griegos[38]. Y esto nos lleva a recordar que fue Davidson, precisamente, el primer pensador de la educación de Estados Unidos que conoció Cossío. Se habían visto en 1880 en Roma, en casa del filósofo Mamiani. Cossío estaba a punto de partir para Nápoles, Davidson venía de recorrer toda Grecia a pie[39]. No deja de ser curioso que ambos estuvieran inmersos entonces en reflexiones muy abiertas tanto en el ámbito de la religión y la moral, como de la percepción de la propia civilización europea. Cossío recordaría a Davidson como una de las dos personas que más le impactó de cuantas conoció esos días que pasó en Roma. No podía imaginar entonces que un día sería el primer catedrático de pedagogía de la universidad española y habría de utilizar las ideas de aquel excepcional profesor de Boston en su propio discurso.

(38) Thomas Davidson había publicado *The Education of the Greek People* en 1895 y *Rousseau and Education according to Nature* en 1898.

(39) Aunque nacido en Aberdeen (Escocia), se trasladó a Toronto en 1866 para empezar a residir al año siguiente en Boston, y más tarde en San Luis. No es cuestión ahora de analizar a este pensador, que debió resultarle fascinante al joven Cossío. *Vid.,* KNIGHT W.: (Ed.) *Memorials of Thomas Davidson the Wanderig Scholar.* London, T. Fisher Unwin, 1907.

EL PADRE ISLA: LA EDUCACIÓN Y EL HUMOR EN FRAY GERUNDIO DE CAMPAZAS

JOSÉ ENRIQUE MARTÍNEZ FERNÁNDEZ (*)
ISABEL CANTÓN MAYO (*)

RESUMEN. Este año 2003 se cumplen trescientos años del nacimiento del padre Isla en el pueblo leonés de Vidanes. En este artículo se quiere rendir un homenaje al jesuita ilustrado que hizo de su principal obra, *Historia del famoso predicador Fray Gerundio de Campazas, alias Zotes,* una sátira burlesca de los sermones de la época y del poder, casi omnímodo de la educación como modeladora del ser humano. En este artículo se revisan los aspectos más destacados referidos a las distintas épocas de su educación, sus maestros y los resultados de tan nefastas enseñanzas. Un paralelismo de lo que supuso el Quijote con las novelas de caballería, quiso ser el fray Gerundio con los predicadores y educadores basados en la acumulación de datos más que en un aprendizaje integrado.

ABSTRACT. 2003 is the third centennial of the birth of Father Isla in the town of Vidanes in Leon. This article is meant to be a tribute to the illustrated Jesuit who in his main work, *Historia del famoso predicador Fray Gerundio de Campazas, alias Zotes* (*The Story of the Famous Preacher Fra Gerundio de Campazas, a.k.a. Zotes*), made a burlesque satire of the sermons of the day and of the overarching power of education in the formation of human beings. This article reviews the most prominent aspects referring to different periods of education. In the same spirit as *Don Quixote* and the novels of knight-errantry, Fra Gerundio chastised preachers and educators who based their teachings on the accumulation of data rather than on comprehensive learning.

José Francisco de Isla y Rojo (1703-1781) nació en un pueblecito de León llamado Vidanes. Sirvan estas líneas de homenaje en los trescientos años de su nacimiento. A los 16 años entró en la Compañía de Jesús, estudió en Villagarcía de Campos y en Salamanca. Fue profesor de teología y filosofía en Medina del Campo, Segovia, Santiago, Pamplona, San Sebastián y Valladolid. La expulsión de los jesuitas en 1768 le llevó a Bolonia, donde murió en 1781.

El padre Isla tiene muchas y diversas obras, pero ninguna tan conocida como la

(*) Universidad de León.

Fecha de entrada: 25-06-2003 Fecha de aceptación: 15-10-2003

Historia del famoso predicador Fray Gerundio de Campazas, alias Zotes, que apareció en febrero de 1758 a nombre de Francisco de Lobón y Salazar, cura párroco de San Pedro de Villagarcía de Campos. El éxito fue fulminante:

> En menos de una hora de su publicación –escribe Isla a su cuñado– se vendieron trescientos que estaban encuadernados: los compradores se echaron como leones sobre cincuenta ejemplares en papel que vieron en la tienda: a las veinticuatro horas ya se habían despachado ochocientos; y empleados nueve libreros en trabajar día y noche, no podían dar abasto[1].

El éxito llegó a la Corte, donde los reyes se hicieron leer la obra por dos veces; los nobles gustaron de ella tanto como los aldeanos; Isla recibió felicitaciones de Feijoo; y el mismo Papa Benedicto XIV leyó el libro complacido.

Ese fue, digamos, el paréntesis. Antes hubo un tira y afloja. Isla tuvo que declinar en otro nombre la autoría de la novela para que la Compañía no se opusiera a su publicación. Y, curiosamente, aceptó poner su nombre bajo el título nada menos que:

> ¡Un Lobón! ¡Santos Cielos! ¡Un Lobón! [...] ¡Un Lobón que, en tres o cuatro sermones que predicó –y algunos de ellos de rumbo–, dejó muy atrás a todos los Gerundios pasados, presentes, futuros y posibles!
>
> (p. 179)[2]

En cambio, el obispo de Palencia, dominico que temía que los dardos del padre Isla se dirigieran contra su Orden, negó la licencia para imprimir la novela en Villagarcía, por lo cual tuvo que salir en Madrid en la fecha ya indicada.

Tras el celebrado éxito del primer volumen se piensa en imprimir el segundo. Pero los «gerundianos» atacados en la obra pasan a la ofensiva y logran que la Inquisición prohíba en 1758 la impresión. El proceso dura dos años y acaba con un Decreto inquisitorial que condena la obra en mayo de 1760, para incluirla en el *Índice de Libros Prohibidos* en septiembre del mismo año. El manuscrito de la segunda parte se imprimió, cuajado de erratas y de forma clandestina, en 1768. El problema que presenta es de carácter textual: las correcciones se fueron acumulando y hoy es casi imposible restaurar el texto auténtico.

En nuestra época, la novela parece quedar lejos del interés de los lectores. Algunas aventuras han podido correr de boca en boca por su gracia manifiesta, pero mucho nos tememos que la lectura directa de la obra sea cosa de eruditos y curiosos. Los capítulos se suceden con escasa movilidad de los personajes; las páginas están repletas de reglas doctrinales para la buena predicación que hoy ejercen escaso atractivo. Sin embargo, el padre Isla se sentía fuerte para continuarla y pensaba en una tercera parte que empezaría tratando «del ridículo modo con que entendía fray Gerundio el mandato de casi todos los obispos de España» y terminaría «con la conversión de fray Gerundio al verdadero modo de predicar [...], de su muerte ejemplar precedida de una pública retratación de los disparates que había dicho en sus sermones». Como su lejano modelo cervantino, este «don Quijote de los predicadores» volvería a la cordura y moriría de forma ejemplar exhortando a sus frailes para que predicasen con «decoro, gravedad, juicio, nervio y celo» (pp. 938-939).

---

(1) Isla: *Cartas familiares,* n. 123, en Isla: *Obras escogidas.* Madrid, Atlas (BAE, XV), 1945, p. 469.

(2) Las cifras entre paréntesis remiten a las páginas del *Fray Gerundio de Campazas;* cito por la edición de J. Jurado. Madrid, Gredos, 1992.

Como es sabido, José Francisco de Isla construye un personaje ficticio, fray Gerundio de Campazas, predicador extravagante, con el fin de ridiculizar y corregir a los predicadores culterano-conceptistas de la época que desde el púlpito vertían toda clase de insensateces basándose en una erudición llena de citas latinas y de conceptos hueros, de atrevidos y estúpidos silogismos, de correspondencias absurdas, de equívocos y agudezas. También, en cierto modo, el tipo de educación retórica que se daba en determinadas instituciones religiosas, más preocupadas por la forma que por el fondo, más por la mera instrucción, que por una educación rigurosa.

¿Por qué Isla le dio a su héroe el nombre de Gerundio? Si le hacemos caso, para no agraviar a nadie en concreto, porque nadie llevara tal nombre. Pero en el nombre va incluida cierta caracterización negativa, ridiculizadora del héroe novelesco, algo que no se le escapa al canónigo Don Basilio, que va más allá en dicha ridiculización cuando, ante las memeces del predicador, le espete: «Ya no me parece el nombre de Gerundio tan propio y tan adecuado a los méritos del padre predicador como lo sería el de *Supino*» (576), que, como se sabe, además de ser una forma nominal del verbo en algunas lenguas indoeuropeas, tiene el significado común de «necio». No es nombre neutro, como se ve, pues es, además de singular –y en la línea de los Buscones, el Dómine Cabra y otros (Fernández Martín 1978, p. 41)– ridículo, cercano fónicamente a «Abundio» que en castellano es sinónimo de tonto en grado máximo: «Eres más tonto que Abundio». No fue el único nombre en que pensó la familia: no se le puso *Perote,* como a su padrino, Quijano de Perote, porque *Perote Zotes* no sonaba bien, siendo mejor *Perote de Campazas,* a semejanza de Amadís de Gaula, Oliveros de Castilla y otros héroes de la Caballería (como Quijote de la Mancha, cuya sombra planea por aquí). En el «Prólogo con morrión», el padre Isla dice que Gerundio es «nombre ridículo, nombre bufón, nombre truhanesco» (69); y en otras ocasiones señala «lo bufón y estrafalario del nombre» (69), «la misma ridiculez del nombre y su misma inverosimilitud» (70), el «nombre fingido y [...] estrafalario» (71).

Antepone a su obra un «Prólogo con morrión», es decir, con armadura protectora o defensiva, en el que afirma: «Siendo, pues, el único fin de esta obra desterrar del púlpito español los intolerables abusos que se han introducido en él, especialmente de un siglo a esta parte» (137); y más adelante: «Esgrimo la pluma en este escrito, para ver si los puedo desterrar no sólo de España, sino de todo el mundo; porque, más o menos, en todo el mundo hay orates con el nombre de oradores» (178). La finalidad didáctica del texto es clara, pero ¿cómo llevarla a cabo?, ¿cómo lograr desterrar a estos predicadores y sus sermones? Por medio de la parodia, la burla y la sátira. Escribe Isla: «Haz cuenta que, para burlarme y, al mismo tiempo, para corregir...» (138). *Corregir* es una palabra que reitera en el prólogo. Se trata, pues, de desterrar y corregir. Frente a las recriminaciones imaginarias del lector severo y avinagrado por tratar asunto tan grave como la predicación sagrada mezclando burlas y veras, lo serio y lo burlesco (152), el narrador dirá que muchos lo han intentado en tono serio sin lograrlo, por lo que, fiándose de Horacio, añade que «muchas veces, o las más, ha sido más poderoso para corregir las costumbres el medio festivo y chufletero de hacerlas ridículas que el entonado y grave de convencerlas disonantes» (158); cuenta el padre Isla con los ejemplos eminentes de Molière y *Don Quijote:* «¿Por qué no podré esperar yo que sea tan dichosa la *Historia de fray Gerundio de Campazas* como lo fue la de Don Quijote de la Mancha, y más siendo la materia de orden tan superior y los inconvenientes, que se pretenden desterrar, de tanto mayor bulto, gravedad y peso?» (159). Parece que,

dado su objetivo, el padre Isla, a diferencia del *Quijote,* fracasó en su empeño, pues la obra «fue condenada y prohibida por la Inquisición, los que se sintieron aludidos «se desataron en un furor irracionalmente cruel» y los «chabacanos predicadores» y los «sermones truhanescos» –en palabras de Moratín– siguieron campando en los púlpitos españoles» (Martínez García, 1992, II, p. 96); otra es la opinión de Fernández Martín (1978, p. 38), el cual afirma que una inmensa carcajada a lo largo y ancho de toda España aturdió a los interesados, que fueron bautizados con el remoquete de «gerundios», y que hubo cambios y conversiones admirables entre los predicadores. El texto del *Fray Gerundio* presenta una doble faz de burlas y veras que reafirmó Don José Rada y Aguirre, capellán de honor de su Majestad, cura del Real Palacio y Académico de la Real Academia Española, en una de las cartas preliminares de la novela; en dicha carta manifiesta lo que la obra de Isla tiene de sátira, pero también de risa, hasta el punto de que «los mismos impugnados no han de poder contener la risa al verse con tanta gracia zaheridos».

Burlas y veras son la doble faz del *Fray Gerundio,* aunque la crítica se haya fijado únicamente en el segundo término, en una sola faz, mientras que el primero haya sido frecuentemente dejado de lado, aunque se reconozca, de pasada, el gusto del autor por la burla, el chiste y la travesura (Alborg, 1972, p. 278). Así, por ejemplo, José Caso González ve en la obra de Isla la crítica y la sátira de aspectos de la vida del momento, sin añadir que tal sátira sea paródica y burlesca: sátira de «un tipo de oratoria sagrada que era un resto degenerado de la oratoria barroca que Paravicino había puesto de moda en el siglo anterior»; sátira de los «métodos de enseñanza y las materias de que se atiborra la excelente memoria de Gerundio»; sátira, además, «de los aristotélicos, de la filosofía moderna y del *Verdadero método de estudiar,* de Verney»; y, por fin, «sátira de la vida religiosa» (Caso González, 1983, pp. 297-299). Pero los procedimientos satíricos del *Fray Gerundio* tienden a la ridiculización y la burla, sin que esto nos lleve a negar –sería estúpido hacerlo– el carácter didáctico y moralizante de la obra que la crítica ha estudiado con mayor empeño. Empecemos analizando el asunto en lo que a mí me parece –y no sólo a mí *(vid.* Caso González, 1983, p. 298)– el tema más importante del *Fray Gerundio:* la educación[3], la sátira de los métodos educativos, enfocados a través de la burla, si bien en este trabajo nos fijamos en el proceso educativo encaminado hacia la predicación, es decir, en cómo el niño y después el joven fray Gerundio es educado para el oficio de predicador, dando entrada así, entre burlas y veras, a una verdadera retórica de la predicación[4].

LA EDUCACIÓN EN FRAY GERUNDIO

El tema de la educación puede considerarse el primero en importancia en la novela del padre Isla. Así opina también Caso

(3) «Novela de educación y ejemplos» la llama Rodríguez Cepeda (1995, p. 68) y J. Jurado (1992, p. 48), «obra crítico-didáctica».

(4) No vamos a entrar aquí en las diferentes opiniones en torno a la presencia o no de un tratado de retórica en el *Fray Gerundio.* Frente a la idea negativa de Sebold (1960, p. LV), los estudios de Martínez García (1982), Jurado (1992), Pilar Celma (1992) y Rosa María Aradra Sánchez (1999) dejan zanjado el asunto en sentido positivo. A este respecto es de gran interés el último estudio citado, que considera al *Fray Gerundio* como «uno de los textos más completos sobre oratoria sagrada publicados en el XVIII», y lo contextualiza como «la culminación de esa línea que hemos venido llamando de literaturización de las teorías retóricas y literarias en esa época» (Aradra Sánchez, 1999, p. 81).

González (1983, p. 298). En éste como en otros aspectos el padre Isla queda encuadrado en aquel siglo XVIII o Siglo de las Luces. La Ilustración basada en *La Enciclopedia* trata muy de pasada el tema educativo, pero bien se puede deducir de ella que se persigue un saber de tipo acumulativo, por la suma de elementos aislados, sin conexión y sin una visión general de cada tema.

En España los temas de la educación –o mejor de la Instrucción– en la época a que nos referimos fueron tratados también por ilustres escritores como Feijoo, Sarmiento o Jovellanos, ya que se opina que una persona instruida será más útil a los demás y más feliz ella misma.

> La empresa por excelencia del siglo XVIII fue una empresa crítica. La educación fue el concepto más discutido de cuantos la época examinó. La causa de esto residía en que en él venían a coincidir los tres grandes tópicos del tiempo: la ciencia, el progreso y el método... La educación se nos convierte entonces en una especie de encrucijada del pensamiento dieciochesco, que desembocará en ella por diversas vías.
>
> (Galino, 1970, p. 235).

A la vista de los pésimos frutos que la educación consigue en el *Fray Gerundio,* no es extraño que los ilustrados de la época mostraran una preocupación especial. No faltan en la novela de Isla ejemplos de una educación huera que contraría las buenas intenciones de los educadores de la época. Así sucede con las exhibiciones que Gerundio hace sobre la correcta pronunciación de las vocales, según las ridículas reglas que le había enseñado el señor maestro. Pero su influencia va más allá y todos quieren imitarle pronunciando las letras conforme a la nueva instrucción:

> Comenzó cada uno a representar su papel y a pronunciar su letra, levantando el grito a cuál más podía: hundíase el cuarto, atronábase la casa. Era noche de verano, y todo el lugar estaba tomando el fresco a las puertas de la calle. Al estruendo y a la algazara de la casa de Antón Zotes, acudieron todos los vecinos, creyendo que se quemaba, o que había sucedido alguna desgracia: entran en la sala, prosiguen los gritos desacompasados, ven aquellas figuras, y como ignoraban lo que había pasado, juzgan que todos se han vuelto locos. Ya iban a atacarlos, cuando sucedió una cosa nunca creída ni imaginada, que hizo cesar de repente la gritería y por poco no convirtió la música en responsos. Como la buena de la Catanla abría tanto la boca para pronunciar su *a,* y naturaleza liberal la había proveído de este órgano abundantísimamente, siendo mujer que de un bocado se engullía una pera de donguindo hasta el pezón, quiso su desgracia que se la desencajó la mandíbula inferior tan descompasadamente, que se quedó hecha un mascarón de retablo, viéndosela toda la entrada del esófago y de la traquiarteria, con los conductos salivales, tan clara y distintamente, que el barbero dijo descubría hasta los vasos linfáticos, donde excretaba la respiración. Cesaron las voces, asustáronse todos, hiciéronse mil diligencias para restituir la mandíbula a su lugar; pero todas sin fruto, hasta que el barbero le ocurrió cogerla de repente y darla un cachete tan furioso, que se la volvió a encajar en su sitio natural, bien que como estaba desprevenida, se mordió un poco la lengua y escupió algo de sangre. Con esto paró en risa la función; y habiéndose instruido los concurrentes del motivo de ella, quedaron pasmados de lo que sabía el niño Gerundio, y todos dijeron a su padre que le diese estudios, porque sin duda había de ser obispo (155-157).

Educar, aunque sea de forma satírica, ocupa una de las principales preocupaciones del padre Isla. Hablamos de un proceso educativo que aboca a unos estrambóticos y tristes resultados. Al hablar de fray Gerundio, el padre Isla expone su propia concepción pedagógica, propia de su entorno y de su época, aunque con el aspecto grotesco y jocoso que hemos visto anteriormente; se trata de caricaturizar los excesos educativos. El proceso educativo

comienza en la familia, prosigue en la escuela y, posteriormente, en el convento. En la familia empieza ya un singular y grotesco aprendizaje: el niño Gerundio «antes de dos años ya llamaba *pueca* a su madre con mucha gracia, y decía *no quero cuerno* tan claramente como si fuera una persona» (208). Pero Gerundio aprende no sólo de sus padres, sino también del entorno y de los frailes que pasan por casa de Antón Zotes, padre del niño, de camino para predicar en tal o cual lugar; consecuencia: «Aún no sabía leer ni escribir y ya sabía predicar» (209). Un fraile lego que pasaba por allí le profetizó su futuro, «dijo que aquel niño había de ser fraile, gran letrado y estupendo predicador» (208), a lo que añade con ironía el padre Isla: «En cuanto a fraile, lo fue tanto como el que más; lo de gran letrado, si no se verificó en esto de tener muchas letras, a lo menos, en cuanto a ser gordas y abultadas las que tenía, se verificó cumplidamente; y en lo de ser estupendo predicador, no hubo más que desear» (209). El niño Gerundio oía a estos predicadores, los remedaba y aprendía de memoria «los mayores disparates que les oía» (209). Vista su pericia, todos –sus padres, el cura del lugar y el fraile predicador– convinieron en que el niño había de ser gran predicador y que, de inmediato, se le enviara a Villaornate –pueblo leonés cercano a Campazas– donde comenzaría el aprendizaje escolar con un maestro muy famoso que allí había.

El maestro de Villaornate era un cojo no lerdo, aunque sí extravagante, inventor de un nuevo sistema ortográfico que consistía en escribir con letra pequeña lo que se concebía como pequeño y con letra grande lo que se concebía como grande; así una Pierna de Vaca había de escribirse con mayúscula, lo mismo que Monte. Lo contrario, decía, «no se puede tolerar y ha sido una inadvertencia fatal y crasísima de todos cuantos han escrito hasta aquí» (222). Gerundio era listo y aprendía cuanto se le enseñaba, pero:

> Su desgracia fue que siempre le deparó la suerte maestros estrafalarios y estrambóticos como el cojo, que en todas las facultades le enseñaban mil sandeces, formándole desde niño un gusto tan particular a todo lo ridículo, impertinente y extravagante que jamás hubo forma de quitársele. Y aunque muchas veces se encontró con sujetos hábiles, cuerdos y maduros que intentaron abrirle los ojos para que distinguiese lo bueno de lo malo [...], nunca fue posible apearle de su capricho: tanta impresión habían hecho en su ánimo los primeros disparates. (p. 227)

El maestro de Villaornate dejó tal huella en el alma del muchacho que, siendo ya fraile acudirá a su autoridad y a la sabiduría adquirida por «todos los que tuvimos la dicha de estudiar con el famoso preceptor de Villaornate[5]» (351). Superadas estas enseñanzas, lo mandan a estudiar con el dómine Zancas-Largas, hombre que mezclaba latín y castellano en sus conversaciones con ridícula pedantería y que disfrutaba de un gusto estrafalario en lo tocante a la latinidad, porque había leído a muchos autores, «pero pagábase de lo peor y, sobre todo, le caían más en gracia los que eran más retumbantes y más ininteligibles» (247); le gustaban los títulos altisonantes, suspiraba por las dedicatorias largas y grandilocuentes y abogaba por la antigüedad de las mismas. Expresaba unas reflexiones ridículas, tenía un estrafalario modo de pensar y se inclinaba siempre por lo peor, ganado por

(5) El maestro de Villaornate así como el Dómine Zancas-Largas eran preceptores o dómines, tomados de la realidad de otros muchos casos que se daban en la provincia de León. Un estudio de una de esas Preceptorías puede verse en Cantón Mayo y Prieto Sarro: *La Cátedra de Latín de Lois*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de León, 1999.

algún sonsonete ridículo, insulso y pueril (286). Y a tal maestro, tal discípulo, pues ocurría, además, que las enseñanzas de Zancas-Largas se acomodaban al gusto extravagante del propio Gerundio. Confirmando «la inclinación que desde niño había mostrado a predicar» (277), el dómine Zancas-Largas instó a Gerundio a ensayar la predicación de un sermón tomado de un sermonario que no viene al caso; Gerundio se dispuso a predicarlo «como si fuera mesmamente el mismo predicador» (278), remedando la *actio* a que estaba inclinado de forma natural y que enraizaba las enseñanzas de su dómine:

> Plantóse Gerundio con gentil donaire en medio del general, limpióse los mocos con la punta de la capa, hizo la cortesía con el sombrero a todos los condiscípulos y una reverencia con el pie derecho a modo de quien escarba, volvió a encasquetarse el sombrero, gargajeó y comenzó a predicar... (278)

Zancas-Largas se dio cuenta de que «sin duda había de tener mucho talento para predicar» (279). Este maestro no enseñaba a sus discípulos más que bagatelas e impertinencias. Así sucede con la retórica, en general, no como arte de persuadir, según el celebrado dómine, sino como «arte de hablar». Para Zancas-Largas «el perfecto retórico era aquél que le atacaba y le convencía con cuatro fruslerías» (281).

Las enseñanzas del dómine Zancas-Largas dejaron tal impronta en el muchacho que, pasados los años, hecho ya predicador orate, Gerundio acudirá oportunamente a las mismas. Hasta será capaz de replicar a fray Blas –su máximo modelo de predicador– en torno a la *invención* y a que «el buen orador ha de inventar lo que alaba»: «Hago alguna memoria de que, cuando el dómine Zancas Largas nos explicó esto de la invención, no la dio en el sentido que tú la das» (743); molesto, le replicó fray Blas: «¡Válgate el diantre por tu dómine Zancas Largas, que ya me tienes zanquilargueados los ijares!» (744). En otra ocasión acudirá Gerundio también a las enseñanzas del dómine: «me acuerdo haber oído a mi amado dómine Zancas Largas...» (793). Discípulo aplicado, reflejó sus enseñanzas fielmente.

Gerundio acabará de fraile, movido por la cara divertida de la vida religiosa que le pinta un «lego de buen humor», frente a la severidad que le advierte un serio y grave provincial de cierta orden religiosa. En la vida de Gerundio habrá siempre dos tipos de personas: gentes ridículas y extravagantes, satirizadas por Isla, y las graves y serias; Gerundio se inclinará siempre por las enseñanzas de las primeras.

Profesó, hizo votos y fue a estudiar «las artes» –la filosofía– a otro convento en el que el lector, fray Toribio, con la cabeza llena de trivialidades inútiles enseñaba lo que para nada servía. En todo caso a Gerundio, que quería ser predicador, aquellas cosas abstrusas no le interesaban ni se aplicaba a estudiarlas, porque a fray Gerundio «el genio y la inclinación le llevaban hacia el púlpito que contemplaba carrera más amena, más lucrosa y más a propósito para conseguir nombre y aplauso» (314); y nada le importaba el estudio escolástico, absolutamente necesario para construir un sermón sin necedades y herejías. En sus ideas lo reafirmará fray Blas, predicador mayor del convento y famoso en todo el contorno. Fray Blas, el nuevo maestro y modelo de fray Gerundio, era un hombre presumido e ignorante que, con su ejemplo, causaba daños irreparables a los colegiales del convento.

Frente a la influencia de fray Blas lucha inútilmente un padre ex-provincial de buen juicio. Fray Gerundio acaba siendo predicador, como era su meta desde el principio. Se trata ahora de poner en práctica las enseñanzas de sus maestros, el de Villaornate y el dómine Zancas Largas, de fray Toribio y, sobre todo, de fray Blas, todos grandes orates. Ante el primer sermón que le encargan, como práctica, fray Gerundio ejercitará los ademanes inculcados

por el predicador mayor (415-416) y, preparado para el sermón en estado de excitación cercano a la locura, lo inició con una especie de trivialidad («No es de menos valor el color verde por no ser amarillo, que el azul por no ser encarnado», 420), para continuar después con citas latinas sin cuento y argumentos absurdos. Hubo risas, bulla y algazara, pero nada pudo enmendar a fray Gerundio, pues tenía muy arraigadas las estrafalarias enseñanzas recibidas. Se ordenó sacerdote, se convirtió en predicador sabatino y fray Blas se propuso hacer de él un discípulo que superara la fama del maestro. Frente a las prudentes reglas de predicación con que le instruye fray Prudencio, fray Gerundio aclamará a su fray Blas como «mi guía, mi ayo, mi maestro [...], mi padrino de púlpito» (483), pidiéndole otras «reglas claras, breves, perceptibles», a lo que accede el maestro, reglas a las que aludiremos líneas adelante; son reglas que fray Gerundio aseguró tener en cuenta, pues «no se apartaría un punto de sus consejos, de sus principios y de sus máximas» (499). Así pudo componer la famosa «plática de disciplinantes» que admiró al público y demostró que el discípulo había sobrepasado al maestro, por más que en la consideración de los padres graves fuera un conjunto «de locuras y de despropósitos» (551) y un «tejido de dislates» (555); pero vista la aceptación que tuvo entre los colegiales, consideró «chocho» al que podía ser su buen maestro, fray Prudencio, y «no sólo se confirmó en la estrafalaria idea de predicar que ya se había formado, sino que con el tiempo fue salpicando todas las más ridículas y más extravagantes» (569), sobre todo en el arte de «tocar las *circunstancias*» en el exordio del sermón (fecha, lugar nombres, etc., relacionados con la fiesta en que se predicaba).

Sus maestros son ahora el imponderable fray Blas y el *Florilogio sacro* (1738) de fray Francisco Soto y Marne, donde encuentra los mejores modelos de sus estrafalarios sermones; conforme a tal maestro y tal modelo compone sermones disparatados que dejan aturrullado a su mismísimo preceptor Zancas-Largas (599), como el que predicó en la fiesta de Campazas (619-631), que dejó pasmados a los lugareños. Fue otro personaje cuerdo –en esta ocasión el magistral de la catedral de León– el que le recriminó un sermón repleto de inconexiones, impertinencias, extravagancias, citas ridículas y osadamente aplicadas, conceptos superficiales, falsos y pueriles (669). Dicho magistral, tío de fray Gerundio, quiere darle nuevas enseñanzas y persuadirle a que estudie la dialéctica, la filosofía y la teología, pero fray Blas le encandila con la fama que ha alcanzado y su enseñanza es definitiva en relación con el magistral: «Calla, disimula, humíllate, muéstrate convencido, dale palabra de enmendarte, consúltale en todo lo que se ofreciere, pero tú haz aquello que se te antojare» (726). Con las enseñanzas previas de fray Blas predicó un estupendo sermón de honras fúnebres que el padre Isla no transcribe por entero por no hacer llorar de risa a los lectores (826), pero que dejó aturdidos a los oyentes y exaltado al licenciado Frechilla, que exclamó casi en éxtasis admirativo:

> – ¡Oh, gloria inmortal de Campos!, ¡Oh, afortunado Campazas!, ¡Oh, dichosísimos padres!, ¡Oh, monstruo del púlpito!, ¡Oh, confusión de predicadores!, ¡Oh, pozo!, ¡Oh, sima!, ¡Oh, abismo!, ¡Es un horror!, ¡Es un horror!, ¡Es un horror!, ¡Oh!, ¡Oh!, ¡Oh! (828)

De nada valieron los consejos de un abad benedictino que escuchó el sermón, pues la respuesta de fray Gerundio fue esta vez contundente: «¡Viva el *Florilogio* y muérase la peste!» (857), con lo que se confirma una vez más, y finalmente, que de tales maestros, tales discípulos, y de tales enseñanzas, tales frutos. Lo más triste del caso, es que se reconoce la viveza e inteligencia de Gerundio, y con ello la fuerte influencia de la educación a la que se atribuye una nefasta influencia en el alumno. Desde los primeros momentos en la familia se muestra a Gerundio dando bandazos entre

maestros cada cual más lerdo e ignorante, tanto de la pedagogía, como de la ciencia en general. Pero, aún haciendo recaer sobre los maestros la gran culpa de la estrambótica educación de fray Gerundio, se reconoce un poder casi onmímodo a la educación. Y es que en el caso de fray Gerundio no fracasó la educación, al revés, se asimiló al pie de la letra, cumpliendo sus objetivos; lo que ocurre es que éstos no eran los adecuados. Fray Gerundio llega a ser el predicador que predicen desde su más tierna infancia todos los que le rodean; pero la novela persigue, como sabemos, un objetivo altamente satírico, como más tarde hará Unamuno en su obra *Amor y Pedagogía.*

El carácter irónico y satírico de la novela se muestra en la presentación que Isla hace de los maestros: Zancas-Largas, el gran dómine preceptor de Gerundio, cuya figura se inspira, sin duda, en el *Sancho Zancas* del *Quijote* (cap. IX) retratado junto a su asno[6]; Domingo Ramos, mayordomo de la Cruz, que representa a Cristo en el domingo de Ramos (838); Eustaquio Cuchillada y Grande, que originó un sermón de honras que comenzó así: «¡Al maestro cuchillada, y grande!», «refrán y equívoco que desde luego captó, no sólo la admiración, sino el pasmo de todo el auditorio» (690); fray Prudencio, en cambio, es un hombre grave, «y le cuadraba bien el nombre; porque era hombre prudente, sabio, más que regularmente erudito, de genio muy apacible, aunque demasiado bondadoso» (364) y, para los «gerundianos», hombre anticuado, por lo que uno de ellos, el predicador mayor, le motejará de fray Borceguíes Marroquíes, para ponderar, con este calzado también anticuado, sus «vejeces» (635). El padre Isla se coloca en la línea de Molière y de Cervantes (87) y, desde luego, en la del Erasmo del *Elogio de la locura,* libro en el cual «dijo mil gracias contra los malos predicadores de su tiempo» (84), por más que el padre Isla difiera de él, que se burló de las religiones, «confundiendo inicua y perversamente el todo con la parte, el uso con el abuso y la vida ejemplar de millares de individuos con la menos ajustada de un puñado de defectuosos» (84).

En el gran poder de la educación sobre un alumno han visto algunos un cierto determinismo pedagógico y otros un cierto nivel de conductismo, aún antes de enunciarse como tal esta corriente. R. P. Sebold dice que el genio y la inclinación de Gerundio por el púlpito son ya el agregado de influencias sensibles y directas que determinan el carácter del individuo.

Además, Isla describe también algunas de las actividades de clase, mostrando a Gerundio como un alumno un poco calavera: en la escuela de Zancas-Largas, Gerundio hizo novillos, faltó a clase, «doce veces, según un autor, o trece según otros» (206); «se subió sobre una silla o taburete (que en esto hay variedad de leyendas y no están concordes los autores)» (334). Sobre asuntos tales es sobre los que el autor se muestra escrupuloso, de forma que si algo no aparece en la fuente histórica debe evitarse la conjetura o la sospecha (539). Son curiosas las menudencias de este tipo, pues –un rasgo irónico más– Isla dice que en su historia «nunca pueden hacerse lugar noticias que no sean de la mayor importancia» (565).

La ironía del escritor, la actitud burlesca, afecta satíricamente, sin duda, al exceso de erudición, a los escrupulillos tontos de los eruditos; pero no puede olvidarse el recuerdo del *Quijote,* y su función paralela. La ironía de Isla se refuerza

(6) «Junto a él (Rocinante) estaba Sancho Panza, que tenía del cabestro a su asno, a los pies del cual estaba otro rétulo que decía: *Sancho Zancas,* y debía de ser que tenía, a lo que mostraba la pintura, la barriga grande, el talle corto y las zancas largas, y por esto se le debió de poner nombre de Panza y de Zancas; que con estos dos sobrenombres le llama algunas veces la historia» *(Quijote,* I, cap. IX).

en el capítulo final de la novela, pues el rigor fingido del historiador acaba en una verdadera farsa, puesto que los papeles de viejos manuscritos orientales que seguía, en la traducción hecha para él por un farsante, no son otra cosa que invenciones. Terrible evidencia para un historiador que afirma su sinceridad y la veracidad y exactitud de su historia (731)[7].

Rousseau, en la misma época, buscaba al «hombre natural», mientras que el padre Isla pone el acento en el poder de la educación. Pero ambos coinciden en que la educación no mejora, sino que pervierte al individuo: en el caso del primero toda ella, cualquier tipo de educación desnaturaliza al hombre; en el caso del padre Isla, la que no es conveniente, sino estrafalaria y burda. La fuerte sátira que se contiene contra los maestros puede resultar dolorosa para los educadores; pero contiene también una dosis de optimismo: su extraordinario poder. La deformación de fray Gerundio es obra directa de los maestros que tuvo, de su estilo estrafalario y estrambótico que consigue lo mismo que hace en sus alumnos, contribuyendo fuertemente a lo que después se ha llamado educar con el ejemplo o modelización educativa.

No hay que olvidar su carácter ficcional, novelístico. La ficción, como hemos visto, «se subordina peligrosamente a intereses extratextuales» (Celma, 1992, p. 14). De tal subordinación arrancan muchos de los defectos atribuidos a una novela que ocupa, sin embargo, un lugar seguro e inequívoco en la historia de nuestra narrativa. No ocurre lo mismo en el campo educativo, donde aún falta un análisis riguroso y completo de esta ficción educativa que pretendía, como otros muchos escritores, antes y después del padre Isla, educar en el más amplio sentido de la palabra.

BIBLIOGRAFÍA

ALBORG, J. L.: *Historia de la literatura española.* Tomo III. Siglo XVIII. Madrid, Gredos, 1972.

ARADRA SÁNCHEZ, R. M.ª: «Las formas de la teoría literaria en el siglo XVIII. El *Fray Gerundio* como retórica novelada», en *Revista de Literatura,* LXI, 121 (1999), pp. 61-81.

CANTÓN MAYO, I.; PRIETO SARRO, M.: *La Cátedra de Latín de Lois.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de León, 1999.

CASO GONZÁLEZ, J.: «El padre Isla», en *Ilustración y Neoclasicismo,* tomo IV de la *Historia y Crítica de la Literatura Española.* Barcelona, Crítica, 1983, pp. 295-303.

CELMA, P.: «El tratamiento de la oratoria sagrada en la *Historia del famoso predicador Fray gerundio de Campazas:* retórica explícita y retórica implícita», en *Tropelías,* 3 (1992), pp. 13-32.

FERNÁNDEZ MARTÍN, L.: «Introducción» a su ed. del *Fray Gerundio de Campazas.* Madrid, Editora Nacional, 1978, pp. 7-55.

GALINO CARRILLO, M. A.: *Tres hombres y un problema: Feijoo, Sarmiento Jovellanos.* Madrid, Tecnos, 1970.

JURADO, J.: «Introducción» a su ed. del *Fray Gerundio de Campazas.* Madrid, Gredos, 1992, pp. 7-69.

MARTÍNEZ GARCÍA, F.: «El "Fray Gerundio" de Isla entre dos hitos de la oratoria sagrada española: la "Instrucción" de Terrones y la "Práctica" de Obregón», I, en *Tierras de León,* 46 (1982), pp. 79-104; II, *Tierras de León,* 47, pp. 61-98.

RODRÍGUEZ CEPEDA, E.: «Introducción» a su ed. de *Fray Gerundio.* Madrid, Cátedra, 1995, pp. 13-125.

SEBOLD, R. P.: «Introducción» a su ed. del *Fray Gerundio de Campazas.* Madrid, Espasa-Calpe (Clásicos castellanos), 1960, vol. VII-XCVIII.

(7) Otra ironía más: a pesar de tal fidelidad a la historia, los anacronismos temporales son extraordinarios, pero no casuales, sino explotados con fines satíricos (Pol, 1979).

LAS DINÁMICAS DEL DISEÑO Y EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM: CAMBIO-CONTROL Y CONSENSO-CONFLICTO[1]

JUAN MANUEL MORENO (*)

RESUMEN. Este artículo presenta e ilustra, en el marco de la teoría del currículum, lo que entendemos son dos dinámicas fundamentales del desarrollo curricular y, por tanto, de las políticas de cambio y reforma del currículum escolar: el cambio-control y el consenso-conflicto. Tras pasar revista a tres grandes modelos teóricos de desarrollo curricular, se aborda el análisis de elementos y aspectos concretos de la política curricular que permiten profundizar en la naturaleza de tales dinámicas. Como conclusión, se sugiere que del cruce, contraste o encuentro entre las dos dinámicas del diseño y desarrollo curricular, cabe identificar cuatro escenarios o espacios de evolución de los currícula escolares, a cuya luz es posible interpretar las tendencias actuales de cambio y reforma curricular.

ABSTRACT. Within the framework of curriculum theory, this article illustrates and deals with two fundamental dynamics of curriculum design and development and, as a result, of policies for curriculum reform: change-control, on one hand, consensus-conflict, on the other. After reviewing three broad theoretical models of curriculum development, the article proceeds to analyze specific elements of curriculum policy which allow for a deeper understanding of such dynamics. As a conclusion, it is suggested that, from the contrast and intersection between both dynamics of curriculum design and development, four different scenarios of curriculum evolution and change can be identified and used in the interpretation of current trends of curriculum reform.

(1) La versión final de este artículo se ha beneficiado notablemente de los comentarios críticos y de las sugerencias de una serie de colegas, a quienes me enorgullece poder reconocer: Luis Crouch y Ernesto Cuadra (Banco Mundial), Antonio Bolívar (Universidad de Granada), Amador Guarro (Universidad de La Laguna), J. Santiago Arencibia (Universidad de Las Palmas) y Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia).

(*) Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Fecha de entrada: 10-04-2003 Fecha de aceptación: 26-06-2003

INTRODUCCIÓN: SOBRE LOS MODELOS TEÓRICOS DE DESARROLLO CURRICULAR

El currículum es una construcción social e histórica que se expresa a través de sistemas generales de caracterización y valoración del conocimiento, los cuales a su vez toman la forma tanto de regulaciones administrativas, como exigencias académicas en los centros y experiencias concretas de aprendizaje en las aulas y con el alumnado. Goodson (2000) ha defendido que el profesor o estudioso del currículum ha de ser capaz de explicar cómo se canonizan formas particulares de conocimiento y cómo el poder las objetiviza y solidifica. Este artículo pretende analizar e ilustrar, en el marco de la teoría del currículum, lo que entendemos son las dinámicas fundamentales del desarrollo curricular y, por tanto, de las políticas de cambio y reforma del currículum escolar: el cambio-control por una parte, y el consenso-conflicto, por otra. Como introducción amplia, presentamos una síntesis de tres grandes modelos teóricos sobre desarrollo curricular; cada uno de ellos implica, además de una clave de interpretación del proceso de desarrollo, una determinada concepción de la naturaleza del cambio y la innovación del currículum escolar.

Modelo de consenso

Desde esta perspectiva, derivada de la teoría estructural-funcionalista de la sociedad y el cambio social (Holmes, 1958), el currículum es la resultante de un equilibrio estable de fuerzas en la sociedad y el sistema educativo, y el proceso de desarrollo curricular se contempla como un mecanismo autorregulador de la sociedad. El currículum aparece como una herencia neutra, reflejo de un amplio consenso social, que ejercería una función de *mínimo común denominador* de la cultura de una determinada sociedad para ser transmitido en las escuelas. El desarrollo del currículum en la práctica se convierte en un proceso lineal-burocrático y, en concreto, el diseño curricular equivaldría aquí a un ejercicio de *resolución de puzzles*, en el que las piezas maestras (los fines) son invariantes previamente establecidas y no necesitan ser cuestionadas.

Desde el funcionalismo estructural, el cambio y la innovación del currículum se conciben como mero reflejo de los cambios que tienen lugar en otras áreas e instituciones de la sociedad, esto es, son respuestas adaptativas y equilibradoras a las exigencias funcionales de la sociedad, a sus necesidades políticas, económicas y laborales. En consecuencia, cambio e innovación son interpretados como procesos de modernización, por otra parte tan inevitables como necesarios. La innovación curricular consiste fundamentalmente en incorporar al currículum escrito materias cada vez más modernas, así como nuevos medios y materiales para su enseñanza y aprendizaje en los centros educativos; el cambio curricular sólo tiene sentido como adaptación y actualización del conocimiento académico a los cambios impuestos por el «progreso» científico en sus respectivos campos de indagación.

Además, el cambio y la innovación en el currículum pueden pensarse, planearse y promoverse cual experimento científico de laboratorio; basta con analizar las condiciones presentes del sistema, decidir el estado final al que se pretende llegar y poner los medios adecuados para pasar de la situación inicial a la situación deseada; estaríamos, por tanto, ante el enfoque técnico-científico de la innovación, basado en la secuencia investigación-desarrollo-difusión (IDD). Podríamos sintetizar esa secuencia como sigue (Skilbeck, 1990, p.69):

- Constitución de un grupo de expertos formado por especialistas en

contenidos disciplinares y especialistas en procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Revisión del estado actual del conocimiento en la materia o área de que se trate.
- Revisión de la práctica escolar en cuanto a la enseñanza de dicha materia o área.
- Definición de «cambios deseables» tanto en el contenido como en la metodología de enseñanza de la materia.
- Diseño de un «currículum piloto» centrado especialmente en la elaboración de materiales y guías para la enseñanza y el aprendizaje.
- Experimentación, evaluación y revisión del diseño.
- Producción final, publicación masiva y diseminación de los nuevos materiales y guías curriculares.

En resumen, la visión del desarrollo, el cambio y la innovación del currículum desde el modelo de consenso podría quedar adecuadamente caracterizada utilizando la metáfora de la *locomotora*: ésta asume la responsabilidad y el protagonismo exclusivo del «progreso» tirando de los vagones; estos últimos, sin energía propia ni conciencia de cuál es su destino, se limitan a ser arrastrados por ella.

Modelos de conflicto

De acuerdo con la perspectiva del funcionalismo estructural, el currículum venía a concebirse simplemente como «lo que se enseñaba en las escuelas»; se trataba por tanto de una categoría no problemática, de conocimiento unitario y consensuado por parte de los diversos participantes en el proceso. A partir del comienzo de la década de los setenta, la cuestión de las fuentes de legitimidad del conocimiento que se enseña en la escuela adquiere una posición central en el debate teórico sobre el currículum. En 1971, el libro de M. Young marca el momento a partir del cual deja de ser posible hablar del currículum escolar como mero resultado de un consenso social que además sobrevendría en cada momento como algo natural y estrictamente adaptativo, en tanto en cuanto venía a estar relacionado con la conservación y supervivencia de la sociedad.

Las conexiones entre poder, conocimiento y escolarización se hicieron cada vez más importantes en la explicación del cambio educativo; dichas conexiones, además, estaban presentes en el currículum escolar en tanto que su cara oculta o no escrita:

> Existe, en cada período histórico y en cada sociedad, una jerarquía de conocimiento legítimo para el estudio en las escuelas, jerarquía que forma parte de los instrumentos de pensamiento que los individuos reciben durante su formación.
>
> (Young, 1971, p. 191)

Así, desde los modelos de conflicto, se argumenta que las interacciones entre fuerzas opuestas en contextos determinados (y no las exigencias funcionales de carácter general) son la mejor explicación de la naturaleza y el desarrollo de los currícula escolares. El currículum se concibe como conocimiento socialmente organizado, resultado de un proceso de conflicto y competición entre distintos grupos de interés para alcanzar una posición dominante; como tal, el currículum refleja en la organización del conocimiento académico las relaciones sociales de producción (*teoría de la correspondencia*; Bowles y Gintis, 1976) y reproduce, a través de su carácter jerarquizado y estratificado, el capital cultural de la clase dominante (*teoría de la reproducción*; Bourdieu y Passeron, 1977).

Sin entrar en la complejidad de las implicaciones de las llamadas *teorías de control y conflicto social* en cuanto a las relaciones entre escuela, sociedad y Estado,

apuntaremos que la visión del desarrollo curricular desde esta perspectiva es la de un proceso de construcción social esencialmente conflictivo; conflictivo tanto en su dimensión de proceso político de elaboración del currículum escrito como en su dimensión de proceso de realización interactiva en la práctica. En cuanto a la primera dimensión, son particularmente relevantes las aportaciones procedentes de la historia del currículum (Goodson, 1985, 1987a, 1987b, 1988, 1991, 1995 y 2000); Goodson nos proporciona una excelente visión histórica del proceso de asentamiento de las disciplinas académicas en el currículum escrito presentando el proceso de desarrollo curricular «esencialmente como una batalla sobre recursos materiales y perspectivas profesionales» (1991, p. 21). En cuanto a la segunda dimensión, la sociología del currículum escolar (Young, 1971 y 1974; Brown, 1974; Bernstein, 1977; Apple, 1986) puso de manifiesto los conflictos inherentes al acceso desigual de los alumnos a un currículum fuertemente estratificado, sus reflejos sobre la interacción social en las aulas y, en definitiva, el *choque* entre currícula oficiales, culturas escolares y culturas estudiantiles.

Desde las posiciones más «puras» dentro de las teorías de conflicto social es prácticamente imposible distinguir entre cambio e innovación y control y reproducción. De hecho, de acuerdo con Young (1974 y 1977), tan sólo cabrían dos tipos de innovaciones curriculares: aquéllas que no ponen en cuestión la jerarquización y estratificación social del conocimiento académico (esto es, la definición dominante de lo que supone conocimiento de alto estatus) y aquéllas que, por el contrario, pretenden desafiar dicha visión hegemónica. Siempre según Young, las innovaciones que ponen en cuestión y desafían la jerarquización y estratificación social del conocimiento serán fuertemente resistidas y están abocadas al fracaso; sólo tendrían éxito cuando estén pensadas y dirigidas a grupos minoritarios de alumnos desaventajados o «desfavorecidos», para los cuales el éxito en esas condiciones sigue siendo fracaso dentro de la lógica general del sistema (sería el caso, por ejemplo, de las innovaciones centradas en la integración de los contenidos de enseñanza que estuvieron tan en boga durante los años setenta, sobre todo en el área de ciencias).

Por otra parte, el primer tipo de innovaciones, las que no suponen amenaza alguna para la jerarquía establecida de conocimiento valioso, no producirían más que «cambios cosméticos», necesarios, eso sí, para legitimar la retórica renovadora propia de los sistemas educativos actuales; serían, parafraseando un conocido dicho, aquello que hay que cambiar para que todo siga siendo igual. Y es que, desde estas posiciones, la escuela, en cuanto a su estructura y funciones fundamentales, no puede cambiar; su situación no puede ser más contradictoria e incómoda: una institución pública, mediadora entre familia y mercado laboral, que está *encargada* por el Estado de la nada atractiva tarea de legitimar la desigualdad inherente a la jerarquía ocupacional bajo el discurso de la compensación y la igualdad de oportunidades educativas. En este caso, la metáfora más apropiada para comprender esta visión del cambio sería la del ciclo o el péndulo: producen la ilusión del cambio y el progreso, pero siempre se está, de hecho, en el mismo sitio.

Las teorías más clásicas del control y el conflicto social suponen, en último término, un funcionalismo invertido: el fuerte determinismo y la unidireccionalidad que caracteriza a su visión de las relaciones entre sociedad y escuela, el reduccionismo que implica la concepción exclusiva del desarrollo curricular como cuestión de control social y, en fin, el «fatalismo sociológico» que se cierne sobre toda posibilidad de cambio e innovación sustantivos, fueron suficientes motivos como para

que, incluso desde dentro de sus propias filas, se criticaran y revisaran sistemáticamente sus presupuestos. Autores como Hargreaves (1982), Apple (1987), Kemmis (1988), Giroux, (1997) o, entre nosotros, Escudero (1990), en el marco de la denominada *teoría de la resistencia y de las concepciones alternativas sobre la escuela como organización*, abrieron el «discurso de la posibilidad», de la «autonomía relativa» o de los profesores y alumnos como resistentes críticos. Desde esta perspectiva, por cierto, cobraría sentido el enfoque sociopolítico, o simplemente crítico, de la innovación curricular (Escudero, 1990 y 1999).

Como resultado de ese giro, se procuró desde estas posiciones *hacer complementarios el pensamiento crítico y la acción política*, como diría Giroux, lo que ha hecho posible la construcción de discursos menos elitistas y paralizantes que los de los primeros tiempos mencionados. Las visiones y concepciones del profesorado como intelectuales críticos, los programas de fortalecimiento de la democracia y de la sociedad civil a través de la educación, o, más recientemente, la concepción de profesores y profesoras como «activistas sociales» (Torres, 2001) van en esa dirección.

Modelo de la globalización

Los dos modelos teóricos de desarrollo curricular que hemos visto hasta aquí –de consenso y de conflicto– responden a dos grandes fines de la educación que podríamos, sin exagerar, llamar clásicos: el modelo de consenso pone el énfasis en la «eficiencia social», esto es, en la misión de las escuelas para formar o entrenar trabajadores y en distribuir, de acuerdo con principios –aparentemente– meritocráticos, las oportunidades posteriores de educación y empleo. Por su parte, los modelos de conflicto, sobre todo en sus visiones y versiones más recientes, tienen como principio, preocupación y aspiración de fondo la «igualdad social», esto es, la misión de las escuelas como centros de formación de ciudadanos para participar activamente en una sociedad democrática.

Pero hay un tercer fin de la educación y de los sistemas escolares, tal vez tan clásico como los dos anteriores, pero que está sin duda mucho menos presente en los debates políticos y académicos. Nos referimos a la «movilidad social» o, si se prefiere, y por utilizar la terminología weberiana, *la competición por adquirir –y elevar– estatus*. En este caso, la misión central de la escuela sería la de preparar individuos para competir por una posición social lo mejor considerada, recompensada y remunerada posible. Nótese que, mientras los dos primeros fines, que hemos identificado con los modelos de consenso y de conflicto, se mantienen dentro de la concepción de la educación como un bien público, este tercer fin de la escolarización se desliza irreversiblemente hacia la consideración de la educación como un bien privado, es decir, como una *mercancía*. Por eso estamos hablando de un tercer modelo teórico de desarrollo curricular al que cabría denominar como de la globalización, pues, uno de los principales, si no el principal, efecto de la globalización sobre la educación ha sido el ascenso de este tercer fin de movilidad social en detrimento de los otros dos. En efecto, se ha perseguido configurar la educación como una mercancía que no tiene otro cometido –ni es capaz de generar otro incentivo en la sociedad– que la adquisición de estatus individual, promoviendo así una competición feroz por conseguir del sistema escolar credenciales y certificados con valor en el mercado, más allá de reminiscencias románticas e ilustradas acerca de la búsqueda del saber, el desarrollo integral del individuo o la formación de ciudadanos responsables. Pero, antes de continuar en esta dirección de análisis, que se puede extender desde la competición individual

por el estatus hasta la competición entre grupos, colectivos amplios, e incluso entre países y grandes bloques económicos, profundicemos algo más en el contraste y la crítica que desde esta posición se hace a las dos anteriores.

El modelo al que hemos colocado el polémico nombre de globalización, rechaza tanto las teorías del funcionalismo estructural como las de control y conflicto social, centrando sus críticas en el modelo particular de explicación que ambos tipos de teoría ofrecen acerca de los orígenes y expansión de los sistemas educativos y, por tanto, de los procesos de desarrollo curricular. Así, tanto el discurso funcionalista como el de conflicto coinciden en negar cualquier tipo de autonomía al sistema educativo respecto de otras instituciones sociales. Además, en el caso de las teorías de conflicto social, se pone de manifiesto su evidente olvido o su incapacidad para explicar el hecho de que los sistemas educativos, aun no estando ya tan clara su antes indiscutible aportación al desarrollo económico, han producido movilidad vertical y lateral en todos los países del globo; en el caso de la teoría funcionalista, se hace hincapié en su dificultad para explicar el hecho de que la expansión más reciente de los sistemas educativos trascienda en muchas de sus manifestaciones las exigencias funcionales básicas de modernización social (Archer, 1979 y 1982). (Utilizando la metáfora biológica, la expansión educativa no estaría respondiendo en su comportamiento a un modelo de «homeostasis», lo que vendría a explicar, dicho sea de paso, lo que esta misma autora denominaba la «inflación» de los sistemas educativos).

Pero la crítica más relevante desde esta posición señala que tanto las explicaciones funcionalistas como las de conflicto social implican la inevitabilidad de una diferenciación cada vez mayor entre los distintos sistemas educativos y currícula nacionales. Tanto si el desarrollo curricular responde a las exigencias funcionales de la sociedad como si es reflejo de las relaciones de poder que en ella existen, distintos contextos históricos, regímenes políticos y grados de desarrollo económico nacionales necesariamente habrían de dar lugar a muy distintas configuraciones del currículum y el desarrollo curricular. Sin embargo, autores como Ramírez y Boli-Bennet (1987), Boli, Ramírez y Meyer (1985), Meyer (1990), Fiala y Gordon-Lawford (1987), Benavot (1991), Ramírez y Meyer (2000) han intentado demostrar que la realidad es justamente la contraria: independientemente del signo político de los regímenes, del carácter confesional o no confesional de los Estados, del grado de desarrollo económico, industrial y cultural de cada país, parece existir un conjunto de «patrones globales de institucionalización educativa» que se refleja, dicho sintéticamente, en una tendencia generalizada en todo el mundo hacia una educación de masas, obligatoria y predominantemente pública, basada en el principio de la construcción de la sociedad colectiva a través del desarrollo individual.

Así, la crítica que se realiza desde el modelo de la globalización tiene su raíz fundamental en evidencias empíricas: entre los muchos rasgos de convergencia global analizados y documentados por este conjunto de autores están el establecimiento de la escolarización obligatoria, la expansión de las tasas de escolarización y la paralela reducción –sostenida aún con retrocesos en muchos países– de la ratio profesor-alumno, la incorporación masiva de las mujeres a todos los niveles educativos, la homogeneidad estructural de los sistemas educativos (nivel primario, secundario y superior), la postergación de la formación profesional especializada a niveles postsecundarios de educación, la tendencia a la prescripción gubernamental de los currícula que, además, son de una similitud creciente en muchos países, y el establecimiento de sistemas formales

para la formación, certificación y selección del profesorado.

En lo relativo a la configuración del currículum y del desarrollo curricular, Benavot et al. (1991) llevaron a cabo un estudio pionero del currículum escrito en 125 países centrando su análisis únicamente en la evolución reciente de la selección y peso relativo de las distintas áreas de conocimiento. Entre otros muchos, Martin McLean (1995) siguió esta línea de investigación en un excelente estudio del currículum de secundaria en la Unión Europea. Los autores concluyen que, en las últimas décadas, se produce la promoción global de un grupo homogéneo de materias troncales, lo que les lleva a pensar que los currícula oficiales reflejan procesos mundiales de estandarización creciente. Esas materias troncales, además, tienden a representar cada vez más el conocimiento de validez más universal (matemáticas, ciencias, lenguas y estudios sociales) disminuyendo progresivamente la importancia y el tiempo asignado a materias de carácter más específico o «localista» (educación religiosa o ética, formación cívica, historia nacional y local). Aunque los mismos autores reconocían que «carecemos de información sobre los procesos por los que se logra esta estandarización curricular» (p. 339), no cabe duda de que el desarrollo y el cambio curricular han adquirido una fuerte y creciente dimensión internacional; la expansión de los sistemas educativos de masas como elemento central de los proyectos nacionales (y supranacionales) contemporáneos para competir en un mundo crecientemente interdependiente e interrelacionado podría estar en el fondo de esta cuestión. Pero, por otro lado, también es cierto que esa evolución curricular hacia los contenidos más *objetivos* –de validez más universal– podría leerse como un proceso que tiende a crear más espacio democrático, esto es, una mayor y más firme base para el diálogo, la convivencia y la construcción de consensos en el marco de sociedades pluralistas y comunidades crecientemente diversas.

El modelo de globalización refleja patrones mundiales de institucionalización que durante décadas han tenido que ver con la expansión de los sistemas educativos, con su democratización en términos de acceso y su diversificación en términos de asignación de oportunidades de élite, con la consiguiente coexistencia entre una ideología igualitarista y otra meritocrática, y con su –relativa– secularización e independización progresiva de instituciones y de poderes de los que había sido dependiente en el pasado. La cuestión está en que, en los últimos tiempos, la hegemonía de una ideología neoliberal, apoyada y sostenida tanto por gobiernos nacionales como por agencias multilaterales con responsabilidad política y financiera en la educación mundial, haya venido a *corregir* los excesos de la expansión mundial de la educación, y esté empeñada en hacer de la educación un mercado, imponiendo esa concepción de la educación como bien privado, incluso cuando se ofrece o provee desde instituciones públicas, convirtiendo así a la escuela en una gran empresa privada dedicada a la producción y a la protección de distinciones individuales.

Los cambios que todo esto está forzando en la educación mundial son también susceptibles de expresarse con una metáfora: en este caso, la visión del cambio curricular que se sigue sería la del *cambio de marchas*, un proceso evolutivo en el que van «subiendo las revoluciones» y cambiando con ello el *régimen del motor*. Carnoy, (1999, pp. 15-18) en un excelente y esclarecedor análisis, resume en cinco frentes los cambios que la globalización está teniendo sobre la educación, que comentamos brevemente a continuación:

- *El impacto sobre la organización del trabajo*: Se impone un cambio

constante de perfil profesional durante la vida laboral de los individuos y todo puesto de trabajo tiende ser multidimensional y multifacético. Esto se traduce en presión para incrementar el nivel medio de la educación de la fuerza de trabajo y para proporcionar más oportunidades a los trabajadores adultos para que *regresen* a los sistemas de formación con objeto de adquirir nuevas competencias (o ya habría que decir micro-competencias) profesionales.

- *El capital financiero globalizado tiene intereses económicos de corto plazo y demanda un sector público más reducido*, en todos los países, pero de modo muy especial en los países en desarrollo. Este «paquete ideológico» del capital –que se caracteriza por un «sesgo hacia el sector privado»– se traduce y supone una fuerte presión sobre los gobiernos para recortar el gasto público en educación y encontrar otras fuentes alternativas para la financiación de sus sistemas escolares.
- *Comparación de los niveles de calidad de la educación entre países:* La educación se ha convertido (o al menos así se percibe) en un sector estratégico de la economía y los Estados tienen cada vez mayor interés en obtener datos *duros* sobre la calidad de sus sistemas de educación en comparación con los de sus competidores en el mercado global. Pareciera que los gobiernos –y tal vez aun más los medios de comunicación de masas– toman los resultados de estos estudios comparativos internacionales como auténticos indicadores de solvencia económica nacional. De ahí que lo que antes definíamos como una competición individual por la adquisición de estatus, pueda extenderse hasta llegar a la consideración de los grandes bloques económicos y financieros que compiten en el mercado global. En este punto, Carnoy plantea que la utilización de los exámenes públicos y externos a la escuela debería estar separada de objetivos de este tipo y cumplir otras misiones mucho más relacionadas con la mejora de los centros escolares.
- *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación* (TIC) comienzan a entrar masivamente en los sistemas escolares en parte para extender la cantidad de educación a un coste más bajo a través de la educación a distancia; y en parte, también, para ofrecer educación de alta calidad –a un coste más alto– a través de enseñanza telemática en la red (Carnoy y Rothen, 2002, p. 6). En definitiva, la globalización implica que la Tecnología se configura como una posible vía de igualdad; y también como posible avenida para una nueva fuente de desigualdad como resultado de la competición feroz entre personas, colectivos, instituciones y países. Lo que actualmente se conoce en la jerga internacional como la «brecha digital» *(digital gap o digital divide,* en inglés) parece convertirse en el más importante fenómeno global de desigualdad en el marco conjunto de la sociedad de la información y la economía del conocimiento. En concreto, esa doble condición de promesa y de amenaza se cifra en el hecho de que, bajo la *cobertura* de la introducción de las nuevas tecnologías en los centros y en las aulas, es fácil que encontremos ofertas educativas de la máxima calidad y, desgraciadamente, también de la mínima.

- *Las redes globalizadas de información suponen una transformación de la cultura global,* si bien esto también supone que muchos grupos se sientan marginados por los valores de mercado de esta nueva cultura. Estos grupos luchan contra la economía globalizada defendiendo valores culturales que también pueden ser globales (el fundamentalismo religioso, el ecologismo posmoderno o el feminismo) pero que al mismo tiempo son profundamente anti-mercado y, llegado cierto punto, también anti-sistema. En ese momento, la misión de los sistemas escolares como creadores de identidad cultural y de cohesión social se torna aún más compleja que antaño. El dilema entre el reconocimiento de la diferencia, para evitar la fragmentación y la confrontación, y la política cultural común, para evitar esa misma fragmentación pero por otra vía, se perfila como la más peliaguda de las cuestiones que todos los educadores tendremos que resolver.

LA DINÁMICA CAMBIO-CONTROL EN EL DISEÑO Y DESARROLLO DEL CURRÍCULUM

Lo que hemos llamado modelos y alternativas políticas de diseño y desarrollo del currículum pueden representarse, analizarse –y sintetizarse– desde la dinámica cambio-control, que más arriba calificamos como «motor» de tales procesos. El recurso al modelo comprensivo-explicativo de la dinámica entre cambio y control ha sido utilizado, de uno u otro modo, por muchos autores dedicados a la investigación de los fenómenos de cambio, reforma educativa e innovación, como veremos también después. Mar Rodríguez Romero (2001) ha llevado a cabo una revisión y reconstrucción teórica de tales posiciones en un excelente y reciente artículo. En él, sin embargo, se plantea la cuestión en términos de la dinámica «estabilidad/cambio» y, citando a Popkewitz, se afirma que «el estudio de la estabilidad ha estado habitualmente ausente de la reflexión sobre el cambio educativo» (p. 175). Sin embargo, y aunque fuera llevada a cabo desde otros códigos y con otras intenciones, la investigación sobre implementación de innovaciones y, en concreto, de los factores que afectan al desarrollo de innovaciones en la práctica, hace ya muchas décadas que nos informan sobre las dimensiones individual e institucional del cambio, la reforma e innovación, así como de las condiciones en que se expresa esa estabilidad.

Por nuestra parte, tratamos de articular este modelo al hilo de un estudio comparativo de las políticas de exámenes externos al final de la educación secundaria en seis países occidentales (Moreno, 1992) y allí sugeríamos ya que, más que estabilidad y control, la dinámica específica del diseño y desarrollo del currículum es la de *cambio/control.* Se trata de una relación de carácter profunda y esencialmente dialéctico y que, en nuestra opinión, contiene un gran potencial como modelo de explicación y comprensión de los fenómenos que nos ocupan. Porque esta visión de la dinámica del desarrollo curricular, además de recoger y caracterizar los procesos, fenómenos e instrumentos de cambio y control del currículum, en lo que sería un primer momento o fase de la dinámica en cuestión, permite también el análisis –en una segunda fase o momento– de los procesos de *control del cambio* y, claro está, de *cambio del control.*

El ejemplo de los exámenes públicos (pruebas externas de rendimiento académico impuestas desde las administraciones educativas) resulta, en nuestro país, especialmente oportuno y relevante. La eliminación de las pruebas de Selectividad

(PAU) y la creación de un nuevo examen de reválida al final de la secundaria en el marco de la nueva *Ley de Calidad*, han desatado un debate nacional sobre la educación secundaria, el rendimiento de los alumnos y, como apuntábamos más arriba al hablar del impacto de la globalización, la comparación de todos esos factores en el contexto internacional.

Utilizando las políticas de exámenes externos como herramienta, las administraciones educativas pueden presionar al currículum escolar para que tome la dirección por ellas considerada como más deseable: haciéndolo más generalista o más especializado, más académico o más profesionalizado, más o menos riguroso y exigente respecto del rendimiento de los alumnos, y primando ciertas áreas de conocimiento, competencias y habilidades intelectuales en lugar de otras. Así, los exámenes pueden cumplir de manera simultánea funciones de innovación y de reproducción, de cambio y de control curricular (Eckstein y Noah, 1993). Dicho de otro modo, los exámenes y pruebas externas a los centros educativos pueden ser utilizados políticamente –tanto en términos de debate o «charla» política, según Tyack y Cuban (1995), como desde un punto de vista estrictamente ejecutivo– para controlar y cambiar el currículum escolar en todos sus niveles de concreción o espacios de decisión, a través de la creación de fuertes incentivos en todos los actores de la comunidad educativa.

En cuanto a su potencial como instrumento de cambio curricular, destaca especialmente la capacidad de la política de exámenes externos para legitimar nuevas asignaturas o materias haciendo ascender su *cotización*, usualmente (aunque no siempre) a costa de la devaluación de otras. No cabe duda de que los exámenes han venido reflejando así movimientos y tendencias políticas, culturales, sociales y económicas mucho más amplias y complejas; en cualquier caso, la presencia destacada o la marginación manifiesta de una determinada asignatura o área curricular dentro de un examen de reválida o graduación secundaria viene a confirmar y sellar su estatus social como área de conocimiento, con las correspondientes repercusiones sobre las familias profesionales con ella relacionadas. De ahí que buena parte de la *lucha* por obtener (o mantener e incrementar) un lugar reconocido dentro del currículum escolar haya tenido lugar en el contexto de los exámenes externos a la escuela que los alumnos afrontan al final de determinados tramos clave de su escolarización. En este sentido, por ejemplo, la ampliación y/o diversificación de los exámenes de gran parte de los sistemas educativos europeos para incluir a las nuevas secciones curriculares de carácter profesional, ha jugado un papel determinante en su desarrollo, promoción y dignificación dentro de la escuela secundaria y, consecuentemente, de la educación post-secundaria y superior.

Al mismo tiempo, la evolución del contenido y el formato de los exámenes puede derivar en un cambio en los métodos y estrategias didácticas del profesorado; ante la perspectiva de un *test* estandarizado de opción múltiple, una prueba práctica, un examen de ensayo, una prueba oral o un comentario de texto, los centros y los profesores tienden necesariamente a tomar diferentes decisiones curriculares en cada caso, seleccionando los contenidos, diseñando las actividades y eligiendo los recursos que mejor aseguren el éxito de sus alumnos en el tipo de examen externo que les aguarda. Por poner un ejemplo más concreto, una prueba de Lengua y Literatura centrada en el análisis y comentario de un artículo periodístico reciente en lugar de un texto literario clásico, puede suponer, de confirmarse la tendencia en

el marco de la política evaluativa, una auténtica revolución en el currículum de dicha materia. Dicho de otro modo, el poder configurador del currículum escolar «en la acción» que suele asignarse a los libros de texto y a otros materiales curriculares, puede quedarse pequeño al lado de la capacidad que los exámenes externos tienen para desempeñar esa misma función. «Enseñar para el examen» –*teach to the test*– es la síntesis de lo que ocurre en los cursos de educación secundaria inmediatamente previos a la celebración de las pruebas externas. Obviamente, la tendencia que hemos señalado a multiplicar el número y extensión de esas pruebas o exámenes externos a lo largo de toda la escolaridad –incluida la educación primaria y aun la infantil– se apoya en el convencimiento de la gran capacidad configuradora del currículum en la acción que tiene un buen *manejo* político –administrativo de tales pruebas. Y de ahí, sin duda, el énfasis actual en establecer sistemas de «estándares» de rendimiento susceptibles de evaluación externa y *objetiva*: de hecho, en sistemas escolares fuertemente descentralizados, los «estándares» vienen a ser la nueva forma con que se presenta lo que en su día llamamos el currículum prescrito.

La función de control curricular es complementaria y corre siempre paralela a la de cambio; tal vez la forma más apropiada de ilustrarlo radique en la importante relación que existe entre el contenido y los resultados obtenidos en los exámenes y la percepción pública de los niveles de rendimiento académico del alumnado considerados en términos generales. La publicidad que se da a los resultados y la utilización política de los mismos –sobre todo en el contexto de las comparaciones internacionales de rendimiento académico– se han convertido en una de las claves contemporáneas ya no del debate educativo sino del debate político en general. Así, el contenido, formato y organización de los exámenes tiene un claro efecto condicionante sobre el papel de otros elementos y participantes en lo que llamamos proceso de desarrollo curricular. En consecuencia, los profesores y alumnos han de sopesar sus decisiones curriculares ante las exigencias de los exámenes (frenándose así posibles iniciativas de innovación o de cambio), las escuelas y autoridades locales deben ponderar cuidadosamente el uso que hagan de su autonomía como fuentes de prescripción curricular, y las editoriales de libros de texto no dudan en tomar a los exámenes externos –sus contenidos, estructura, habilidades académicas consideradas prioritarias– como punto de referencia indispensable para el diseño de sus productos. Además, el examen, dado su carácter de control y garantía de calidad de los estudios realizados por los alumnos, cumple una función de control de la uniformidad y la consistencia del currículum en todos los centros escolares que se encuentran bajo un mismo ámbito de gestión administrativo.

En estos tiempos de indudable predominio de las visiones neoliberales acerca de la educación pública, la multiplicación de pruebas externas de rendimiento de los alumnos, pueden servir para justificar política y públicamente la reducción de los presupuestos dedicados a educación y el recurso a la privatización de la enseñanza. En algún que otro país –que creo mas elegante no nombrar– y muy recientemente, los exámenes externos y sus resultados se esgrimieron como justificación de una reducción en los salarios de los docentes. En definitiva, los exámenes externos, en el marco de una ideología radical de libre mercado, tienden a ser usados para *(de) mostrar que el servicio educativo público es ineficiente*, se diría que por definición.

Pero, claro está, los exámenes y sus resultados también pueden servir para identificar qué centros o zonas requieren más atención y, sobre todo, más y distintos recursos. Por poner un ejemplo al respecto, Carnoy (1999b, p. 49) refiere cómo la oficina de la UNESCO en América Latina (OREALC) pasó pruebas en 1998 a una amplia muestra de alumnos de tercer y cuarto grados de 13 países latinoamericanos, comparando sus resultados, como suele ser frecuente, en matemáticas y en lengua. Los alumnos cubanos obtuvieron puntuaciones de hasta dos desviaciones típicas por encima de las conseguidas por los brasileños, chilenos y argentinos. Casos análogos hemos visto en los estudios europeos o de la OCDE, donde suele ser habitual que países como Chequia, Hungría, Polonia o no digamos Corea del Sur, superen ampliamente a países de renta mucho mayor. Dicho en otras palabras, el contexto político de utilización de los exámenes puede convertirlos, de hecho, en una práctica regulatoria que permita invertir más –y sobre todo mejor– en educación, y no en una coartada para gastar menos.

Así, suele decirse que las políticas de exámenes públicos habrían de tener una extensión o continuidad en sistemas de apoyo que permitan a los centros y profesores utilizar sus resultados y aprovecharlos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Los exámenes públicos, entre otras funciones, deberían ser parte de un esfuerzo más sistemático para apoyar (con conocimiento preciso y relevante sobre los resultados que obtienen) a los centros y escuelas en la construcción y reconstrucción de su práctica. Sin embargo, precisamente por los incentivos de todo tipo que crean en todos y cada uno de los actores de la comunidad educativa (y más allá), ese papel resulta especialmente difícil de articular en la práctica.

Todo ello da pie para decir que otro ejemplo de notable interés para el análisis de las dinámicas de cambio y control en el desarrollo del currículum son los servicios de asesoramiento a los centros y, en general, los llamados sistemas de apoyo externo a la escuela (Moreno, 1999). En la mayor parte de los casos, estos servicios, creados tan sólo en las últimas décadas, han estado profundamente implicados en la puesta en marcha de todo tipo de reformas curriculares, con lo que entraron de lleno en la dinámica básica del cambio y el control del currículum escolar. Así, el asesoramiento llegó a los centros para promover cambios, y al mismo tiempo para *controlar* que tales cambios efectivamente tenían lugar de la manera en que habían sido planeados. A diferencia de los instrumentos tradicionalmente utilizados por las administraciones para promover reformas (prescripciones legales, libros *blancos*, inspección escolar, los mencionados cambios en las políticas de exámenes externos, cambios legislativos y *programáticos* en el currículum nacional, cambios en los procedimientos de selección del profesorado, etc.), el asesoramiento a profesores y centros, impuesto y estable, era tal vez el primer instrumento político claramente *invasivo* (en el sentido de presencia física estable) en relación con la práctica escolar (los demás *aparatos* citados, como la supervisión o inspección, son formalistas, no llegan a la práctica, tan sólo a la superficie burocrática de los centros, que es también muy importante, pero no tanto como la práctica cotidiana de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas). El asesoramiento externo, como instrumento de política curricular, comienza con la misión de ser la auténtica y renovada *longa manus* de la Administración en el contexto de esa dinámica de cambio y control.

LA DINÁMICA CONSENSO-CONFLICTO EN EL DISEÑO Y DESARROLLO DEL CURRÍCULUM

El currículum es un espacio público de debate: debate político y electoral; debate profesional entre el profesorado, sus representantes y la Administración; debate social entre los distintos actores de la comunidad educativa. Como *arena* y contexto de confrontación ideológica, de lucha política, en el currículum escolar confluyen intereses ideológicos, religiosos, laborales, económicos y estrictamente académicos; pero también, claro está, intereses corporativos. Como afirma Rodríguez Romero (2001), citando a Tyack y Cuban (1995):

> La trayectoria de la reforma de la escuela pública no tiene por qué plantearse ni como una evolución inevitable ni como un conjunto plagado de repeticiones, puede plantearse como una interacción entre tendencias institucionales de largo alcance y la retórica política que crea nuevas etiquetas para mensajes recurrentes.
>
> (p. 170)

En efecto, el currículum escolar forma parte sustancial del debate político en su sentido más coyuntural y, si se quiere, incluso de la confrontación electoral. Ello implica necesariamente el conflicto de intereses y la búsqueda de consensos y equilibrios. Desde el momento en que la educación se ha asumido como un sector estratégico de la economía, pueden entenderse mejor afirmaciones públicas, por poner el ejemplo de nuestro país, como la de que «Felipe González –con la LOGSE– había condenado a la ignorancia a toda una generación de españoles», pronunciada por la entonces Ministra de Educación. Las etiquetas y «eslóganes» recurrentes a que hacía referencia la cita anterior no son más que la traducción mediática en el contexto de la política de los temas recurrentes en el debate social de la educación. Así, podríamos ir construyendo, a base de lemas y estereotipos, todo un «argumentario» estándar de las distintas posiciones, fuertemente asentadas en nuestra cultura, sobre el currículum escolar y el conjunto de prácticas que lo componen y rodean.

Así, por ejemplo, tendríamos que hablar de uno de los discursos más recurrentes desde que existen servicios e instituciones de educación pública (y aún de antes): las acusaciones sobre la «bajada del nivel» de los centros y los alumnos como resultado de cierta política anterior o, simplemente, como muestra de la *decadencia y degradación de las costumbres* y de la necesidad urgente de una regeneración (también conocida como «vuelta a los orígenes» o, más recientemente, como revolución conservadora). Bien administrado tal discurso, sus efectos sobre la opinión pública pueden ser notables, logrando incluso crear un cierto sentido de emergencia nacional. En más de una ocasión de la historia reciente de la educación estadounidense, la reforma educativa se ha planteado políticamente ya no como un asunto clave para el desarrollo, el bienestar o la economía del país, sino para la propia defensa nacional (recuérdese la famosa *National Education Defense Act*).

En España, el ejemplo más reciente y relevante de lo que decimos es el inefable debate sobre las humanidades, un caso digno de estudio por cuanto entran en conflicto, por un lado, la tradición curricular española en relación con las materias humanísticas, y por otro, las implicaciones sobre el currículum de esas áreas de la culminación del traspaso competencial a las comunidades autónomas. También podríamos analizar a esta luz la «reforma que no cesa pero que nunca llega» de la formación profesional; o incluso también tendencias ya de menor envergadura, como las contradicciones en los sistemas de opcionalidad curricular en secundaria, o el ascenso de ciertas áreas curriculares a

expensas o en detrimento de otras (idiomas modernos y lenguas clásicas, por ejemplo; o el ascenso de la formación en habilidades sociales como sustitución o nueva forma –más neutral y por tanto menos conflictiva desde el punto de vista político– de la educación cívica o de la educación moral).

La lucha por un lugar reconocido en el currículum escolar

Junto con –o si se quiere hasta como una forma de– la dinámica de cambio y control, tenemos también una dinámica de consenso/conflicto como modelo comprensivo y explicativo de los procesos de diseño y desarrollo del currículum. En este caso, la evolución constante de conflictos, confrontaciones y presiones, así como la necesidad de establecer acuerdos y consensos, por coyunturales que sean, no se refieren tan sólo a la dimensión (macro)política del diseño y desarrollo curricular sino, muy especialmente, a la esfera micropolítica de cada comunidad escolar, claustro y aula. El diseño curricular aparece entonces como un *espacio de deliberación* en que se trata de alcanzar entre todos los participantes un consenso acerca del mejor argumento disponible en cada momento para fundamentar una decisión o conjunto de decisiones. Así, diseño y desarrollo curricular se convierten en un proceso cíclico, evolutivo y situacional, pues se trata de ir construyendo y reconstruyendo, a través de planes cada vez más complejos y completos, el currículum escolar en un centro educativo determinado (Guarro, 2002). La deliberación y el consenso, en tanto que resultado potencial de aquélla, hacen del diseño curricular una cuestión de solución de problemas de la práctica. Senge (1992) distingue entre dos tipos de consenso, uno *nivelador* que busca el común denominador de perspectivas múltiples individuales, y otro *aperturista*, que busca proyectarse más allá de la perspectiva de cada persona individualmente considerada. Así, consenso por cesión o compromiso, y consenso en el sentido más genuino de la palabra; una búsqueda conservadora del *mínimo común denominador* o una apuesta más arriesgada por un *compromiso moral* entre los participantes. Evidentemente, es el segundo tipo de consenso, el genuino, al que se aspira en el marco de esa racionalidad deliberativa o, en términos habermasianos, comunicativa.

Pero, no obstante esos principios, la dinámica consenso/conflicto se cifra en que la *lucha* por un lugar reconocido en el currículum escolar es una de las principales formas y manifestaciones de debate y confrontación política en todos los niveles y estratos de nuestra vida social y comunitaria. Una de las posibles maneras de defender la incontestable trascendencia de cualquier cosa, de que hay algo que habría de ser considerado prioritario en nuestra sociedad, es decir que «debería enseñarse en la escuela» o, dicho en nuestros términos, que debería entrar a formar parte del currículum escolar como conocimiento valioso que debe ser elevado a la categoría de experiencia común de aprendizaje para toda la ciudadanía. Así, por poner algunos ejemplos y sin pretender cansar al lector: en las escuelas, suele decirse en los periódicos y tertulias radiofónicas, y también en los mítines electorales, los debates parlamentarios y hasta los informes ministeriales, debería enseñarse cine, debería enseñarse ajedrez, debería enseñarse acerca de la prevención del SIDA, debería dedicarse tiempo –y por tanto dinero– a prevenir el tabaquismo y el alcoholismo; en las escuelas se debería estar trabajando ya con Internet, debería haber un taller permanente de poesía y por supuesto, como mínimo una segunda lengua extranjera obligatoria y muchas otras más, a ser posible como optativas. En la escuela hay que enseñar valores y hay que hacerlo a través de los temas transversales, que van desde la

educación vial –absolutamente imprescindible para sus promotores– hasta la formación moral, pasando por la educación ambiental, la formación del consumidor inteligente, la educación ambiental o la formación para la igualdad entre los sexos. La escuela debería prevenir y hacer frente al racismo y la xenofobia, debería enseñar acerca de los pueblos y culturas minoritarios que no salen en la televisión ni en los periódicos; la escuela debería, desde luego, enseñar a pensar, esto es, desarrollar las habilidades cognitivas más puras de todos los seres humanos. Pero también, la escuela tiene que estar conectada con el mundo del trabajo si quiere disponer de alguna legitimidad y atractivo para el alumnado y sus familias; todos los saberes deben presentarse por tanto en su dimensión aplicada, incluso las áreas más tradicionales como las matemáticas y la lengua; todos los alumnos deberían tener la experiencia directa de cómo es el mundo del trabajo y, desde luego, de lo que ha supuesto en nuestro pasado y todavía supone en nuestro presente el rico mundo de la cultura rural y de las culturas populares. Esta enumeración podría continuar, como sabemos bien, a lo largo de muchas más páginas.

Pero el matiz importante no radica sólo en la multiplicidad y multiplicación de las demandas hacia el currículum escolar, a lo que debería enseñarse en las escuelas y cómo debería de hacerse. Lo importante es que tales demandas, en la mayor parte de los casos, tienden a plantearse en términos de obligatoriedad, es decir, no sólo se reclama su *entrada* en el currículum, sino que además se exige que formen parte de la experiencia común de la escolaridad, del currículum común al que todo ciudadano debería tener acceso. Cuanta más trascendencia y relevancia se asigne a un área, mayor será la *centralidad y duración* curriculares que para ella se reclame. Encaja aquí muy bien la anécdota histórica referida por Tanner y Tanner (1980, p. 218) sobre el gobernador de un Estado de los Estados Unidos que se empeñó ante su Asamblea legislativa en que el Código Penal fuera tomado directamente como libro de texto en las escuelas secundarias de todo el estado.

La presión sobre el currículum escolar es, principalmente, de *nuevos* contenidos que se defiende deben entrar, crecer en tiempo y recursos o, más sutilmente, en reconocimiento y valoración social. Pero el tiempo y el espacio curriculares no son infinitos; al contrario, están cada vez más limitados. Por tanto, hay una fuerte lucha entre estas demandas, que llamamos aquí la lucha por ocupar un lugar reconocido en el currículum escolar. Tras esta lucha, por supuesto, hay intereses de todo tipo, empezando por los corporativos, como analizábamos más arriba. Veamos algunos ejemplos posibles en términos muy básicos: Tras las demandas de introducir la educación en los temas transversales están en principio los *expertos* en cada una de esas áreas, que ven reforzado y más demandado su conocimiento especializado; tras las demandas de introducir más lenguas extranjeras están los filólogos y profesores de idiomas, en especial los de las lenguas más minoritarias; tras las demandas de introducir en el currículum escolar la informática como contenido de enseñanza podría estar todo el mundo empresarial, pero de modo notable las empresas dedicadas a la fabricación de *hardware* y la distribución de *software.* En una palabra, ocupar un lugar reconocido en el currículum escolar equivale a (o se relaciona íntimamente con) ocupar un lugar reconocido en los patrones de valoración social del conocimiento considerado valioso y, con ello, en el mercado laboral y la jerarquía ocupacional.

Pero en todos y cada uno de los casos anteriores, o de otros ejemplos que pudiéramos presentar, también hay intereses políticos de mayor alcance y de mucho más largo recorrido. Así, es posible para el Estado evaluar el impacto de las campañas

de educación para la salud en términos de ahorro de recursos sanitarios y de disminución de la mortalidad juvenil o de la tasa de embarazos no deseados. El incremento de la *competencia colectiva* en lenguas extranjeras se considera uno de lo mejores indicadores existentes en términos de competitividad internacional de los trabajadores y de potencial de marketing de los productos de un país, por no hablar del impulso que puede suponer para el sector del turismo, del que dependen hoy en grado muy notable las economías de muchos países, ricos y pobres por igual. Y, supongo, hasta sería posible igualmente estimar los *beneficios* sociales y de ahorro presupuestario derivados de introducir el ajedrez en el currículum escolar en términos de reducción de la impulsividad y aumento de la reflexividad de los alumnos (entre otras muchas posibilidades).

De la misma forma, por ejemplo, cuando se toma la decisión de que las lenguas clásicas dejen de ser obligatorias en el currículum de secundaria –o incluso de que desaparezcan definitivamente– los intereses del colectivo de profesores e investigadores de Latín y Griego se ven seriamente amenazados, pues ven cómo su ámbito de trabajo se devalúa y, más que eso, cómo sus perspectivas laborales se colocan en peligro de extinción. Tener un lugar reconocido en el currículum escolar es estar en condiciones de atraer a los estudiantes más capaces, de modo que el área o ámbito profesional mantenga o incremente su estatus en la jerarquía ocupacional. El desarrollo y la configuración en el alumnado de lo que Bernstein denominó en su día la «lealtad disciplinar», que coloquialmente y de modo apresurado suele llamarse especialización, sería uno de los correlatos de mayor interés y relevancia de esta dinámica cambio/conflicto del desarrollo curricular. Todos los estudios acerca de la formación de las disciplinas escolares, de los que Goodson es sin duda el representante más prolífico y agudo, estarían así enmarcadas en esta dinámica.

Escolarización, construcción de identidad individual y colectiva, la dinámica del consenso y el conflicto en el desarrollo curricular

En ese marco de la dinámica consenso/conflicto en el desarrollo curricular, es evidente que el principal reto a que se enfrenta nuestro sistema educativo actualmente es el de los recientes dilemas respecto al papel de las instituciones escolares en la construcción de identidades personales y colectivas de una sociedad multiétnica y culturalmente plural que aspira a vivir en democracia. El «juego» dialéctico entre consenso y conflicto, tanto en lo que se refiere a la toma de decisiones políticas en educación, como en lo que tiene que ver con la vida cotidiana de los centros educativos, se ve hoy sometido a presiones y tensiones para algunos sin precedentes en la historia de nuestros sistemas escolares.

Frente a la desfiguración de las identidades nacionales emergen, paradójicamente, una serie de identidades de carácter local que se cifran en la etnia, la religión y la lengua. Así, a medida que avanza la mundialización, resurge con más fuerza el poder de la identidad y la reivindicación de lo local como una forma de no resignarse a la lógica de la homogeneización. En la mayoría de los casos, se trata de reacciones frente a las distintas formas de colonización que no tienen en cuenta la diversidad cultural de algunos contextos. A este respecto, subraya A. Hargreaves:

> La rebalcanización contemporánea de Europa oriental constituye un ejemplo particularmente claro y extremo de cómo la globalización económica y la incertidumbre ideológica están creando pautas de retorno

> a las identidades étnicas, religiosas y lingüísticas más localistas, claramente confinadas y, a veces, de un profundo carácter competitivo, y también de reconstrucción de dichas identidades. Desde la óptica localista parece que nadie quiere saber nada de los demás.
>
> (1996, p. 81)

Ante esta crisis de identidad generada por la globalización, algunos sistemas educativos actuales encuentran en la revalorización de la cultura local una forma de hacer frente a la desaparición de la identidad nacional. Las Administraciones locales se prodigan en la publicación y potenciación no sólo de conocimientos tradicionales sino en la aparición de nuevas asignaturas o conocimientos que tienen en la cultura tradicional la fuente principal de su existencia. Una de las consecuencias o paradojas de la globalización es precisamente que la escuela se vea en la obligación de adoptar posturas defensivas y esté abocada a la defensa de valores localistas cerrados al exterior. Este fenómeno va claramente en la dirección contraria de la tendencia histórica, apuntada más arriba, de los currícula escolares a promover como materias troncales las áreas de validez más universal y contenidos más «objetivos».

La globalización cambia las condiciones de la formación de identidad personal y colectiva. Para aquellos con menos éxito en el mercado global, la búsqueda de identidad comienza a girar en otras direcciones, y lo hace de modo más intenso que en el pasado. Así, por ejemplo, el fundamentalismo religioso es una de las alternativas por las que optan quienes no saben o no quieren tener éxito en ese mercado y no es extraño que esté en alza en todo el mundo. El fundamentalismo religioso es a su vez, paradójicamente, un fenómeno de la globalización en tanto en cuanto trasciende a cualquier proyecto nacional (aunque alguno pueda incluirlo). La identidad cultural, sea religiosa, étnica, racial, de género, o local, regional o más global, es un antídoto frente a la complejidad y crueldad del mercado como juez del valor de cada individuo. Si la institución escolar –democrática y masiva ya en casi todo el mundo– se nos presenta a su vez como un mercado y asume, por tanto, la forma de «primera prueba» de competencia y éxito en ese mercado global, es esperable que quienes fracasan en esa primera prueba puedan tender a configurar y construir su identidad por medio de uno de los antídotos que mencionábamos, abandonando con ello la escuela pública como fuente de identidad colectiva. Por volver al ejemplo del fundamentalismo religioso, no es en absoluto una coincidencia el que buena parte de la lucha y la confrontación que mantiene con los Estados seculares tenga lugar en torno precisamente a la escuela pública.

Sin embargo y a pesar de todo lo anterior, al tiempo que las escuelas son el espacio de fuertes luchas sobre la definición de la cultura, representan, para aquellos que están en mayor riesgo de exclusión, justamente la ruta más importante de acceso al conocimiento. Y llegamos de nuevo al gran dilema entre el reconocimiento de la diferencia y el derecho de acceso a la cultura común. Para las minorías de todo tipo, hay un dilema entre ser reconocidos como diferentes y, además, no dejar de tener acceso a los rasgos de la identidad global, incluidas las competencias y conocimientos mejor valorados en la economía mundial. Desde otra perspectiva, resulta también dilemático el que sea cierto que la hegemonía de la actual ideología meritocrática, elaborada sobre los principios del libre mercado, perjudique notablemente a esas minorías y colectivos desfavorecidos; y que pueda ser igual de cierto que precisamente esa ideología meritocrática sea el único vehículo de verdad disponible y eficaz para la movilidad social de tales minorías y colectivos.

Toda esta nueva dimensión de la dinámica consenso/conflicto en el currículum escolar está teniendo como resultado el que nuestros centros educativos se enfrenten a nuevas formas y dimensiones de los problemas que han tenido siempre, y que tal vez por ello ahora a muchos les parecen nuevos. No vamos a entrar aquí, por ejemplo, en los temas relativos a los problemas y conflictos de convivencia escolar. No obstante, sí procede concluir el apartado con una magistral cita de G. Sartori (2001) que resume con gran eficacia buena parte de lo que hemos tratado de sugerir en las últimas páginas. El concepto de *pluralismo*:

> [...] se desarrolla a lo largo de la trayectoria que va desde la intolerancia a la tolerancia, desde la tolerancia al respeto del disenso y, después, mediante ese respeto, a *creer en el valor de la diversidad.*
>
> (p. 27, énfasis en el original)

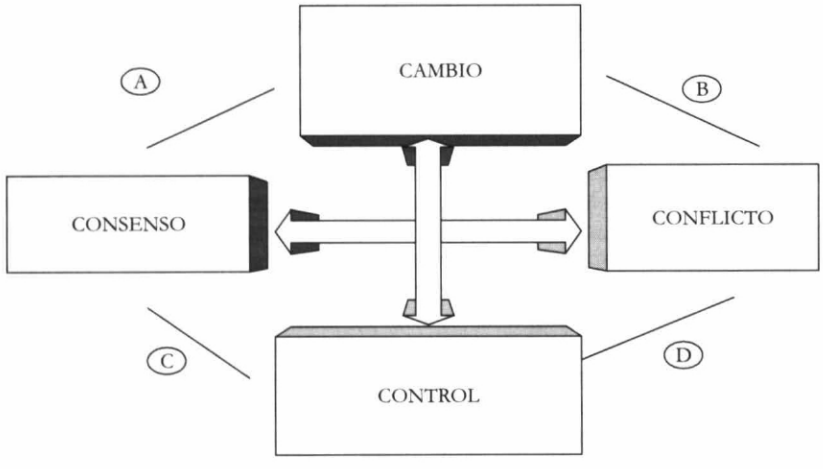
> [...] cómo el pluralismo se refleja sobre el consenso y sobre el conflicto. Se ha mantenido que la democracia se basa en el conflicto, no en el consenso. No estoy de acuerdo [...] el elemento central de la *Weltanschauung* pluralista no es ni el consenso ni el conflicto, sino, en cambio, la dialéctica del disentir, y a través de ella un debatir que en parte presupone consenso y en parte adquiere intensidad de conflicto, pero que no se resuelve en ninguno de estos dos términos.
>
> (p. 35)

> [...] Y el consenso más importante de todos es el consenso acerca de las reglas de resolución de los conflictos [...] Después, si hay consenso sobre cómo resolver los conflictos, entonces es lícito «entrar en conflicto» sobre las *policies*, sobre la solución de las cuestiones concretas...
>
> (p. 36)

> [...] el consenso no debe entenderse como un pariente cercano de la unanimidad... consenso es un proceso de compromisos y convergencias en continuo cambio entre convicciones divergentes.
>
> (p. 37)

CONCLUSIÓN: LAS DINÁMICAS DEL DISEÑO Y EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM COMO MODELOS DE COMPRENSIÓN Y EXPLICACIÓN

La caracterización tentativa que hemos llevado a cabo sobre las dos dinámicas del diseño y el desarrollo del currículum podrían considerarse como modelos comprensivos –y con cierto potencial de explicación– del propio proceso de desarrollo del currículum. Y podríamos representarlo gráficamente como sigue:



Si bien somos muy conscientes de que estamos ante una vía de análisis teórico sobre la que todavía hay que hacer mucho trabajo de «afinación», en especial en cuanto a la diferenciación entre las dimensiones «macro» de política curricular y la «micro» del currículum en la acción, podríamos estar en condiciones de aventurar y sugerir que del cruce, contraste o encuentro entre las dos dinámicas del diseño y desarrollo curricular, cabe identificar cuatro situaciones o espacios de evolución de los currícula escolares:

- Escenarios de cambio-consenso.
- Escenarios de cambio-conflicto.
- Escenarios de control-consenso.
- Escenarios de control-conflicto.

Escenarios de cambio-consenso

Los escenarios de cambio-consenso suelen generarse y articularse en torno a cambios en el currículum que están relacionados y sintonizados con cambios simultáneos en los modos de construcción de la identidad colectiva en un país o comunidad. Localizaríamos aquí, por ejemplo, a las grandes propuestas de reforma educativa, propias, eso sí, de tiempos ya pasados. Del mismo modo, estarían en este ámbito las grandes campañas de alfabetización que tan fuertemente han marcado y definido los sistemas educativos y sociales de muchos países en desarrollo. Asimismo, los proyectos de reconstrucción educativa hoy en marcha en los llamados países post-conflicto –Kosovo, Sierra Leona o Camboya son casos actuales muy representativos– podrían ser los mejores ejemplos contemporáneos de un escenario curricular de cambio-consenso.

Aunque sean sin duda los ejemplos más claros en lo que a este escenario se refiere, no sólo es posible hablar de los procesos de reconstrucción escolar en países post-conflicto como los espacios más apropiados y prioritarios para la reconstrucción nacional. Más allá del profundo desencanto de la postmodernidad respecto del potencial transformador de la educación, lo cierto es que los sistemas educativos, y en especial esa institución a la que denominamos currículum escolar, siguen percibiéndose en todo el mundo como el mejor recurso político disponible para construir y asegurar la convivencia pacífica y, con ella, una mayor cohesión social. Un caso nacional paradigmático a este respecto es el de Malasia, donde el denominado «Currículum integrado» de la educación secundaria identifica 16 valores universales que, supuestamente, representan el punto de intersección de todas las religiones, culturas y lenguas que coexisten en el país (Hashim, 1996). Sin entrar en la discusión de fondo acerca del carácter universal o no de ese conjunto de valores (recuérdese, en este sentido, la famosa y más que reveladora declaración de Mohattir, el líder malayo, cuando afirmó que «los valores asiáticos son valores universales, mientras que los valores europeos son sólo valores europeos» (*The Economist*, 9 de marzo de1996, p. 33), cabe llamar la atención sobre la confianza que, hoy más que nunca, se deposita en el currículum escolar para *extraer* y construir la unidad nacional en contextos de gran diversidad étnica, religiosa y lingüística.

Escenarios de cambio-conflicto

Frente al espacio anterior, las situaciones de cambio-conflicto marcan y reflejan lo que, literaria y famosamente, denominó Hirschman las retóricas de la intransigencia: la *perversidad* inherente a los cambios (son malos por definición); la *futilidad* (va a dar igual, nada va a cambiar de verdad); y el *riesgo* (ponen en peligro conquistas anteriores y es preferible evitarlos). Así, todo el tejido resistente que anida en las comunidades escolares y que tanto tiene que ver con la cultura identitaria de los centros educativos y los intereses que los

rodean, vendría a ser el decorado de fondo de estos escenarios de cambio-conflicto. Cuando hablamos de resistencia, en principio, no hemos distinguido en términos de legitimidad de la misma o de su intencionalidad ideológica. Así, por poner un ejemplo concreto, todavía hoy siguen ejerciendo una feroz resistencia muchas asociaciones civiles de varios Estados norteamericanos para impedir la adopción de textos escolares de Biología en los que se presente el evolucionismo como alternativa científica al creacionismo para explicar el origen de la vida. Por otra parte, más cercanos a nosotros, grupos de profesores que trabajan en centros del sur de la Comunidad de Madrid han ejercido en los últimos años una fuerte resistencia a los intentos de una parte de sus comunidades escolares por aplicar los *Reglamentos de Derechos y Deberes de los alumnos* de modo tal que se multiplicaran las expulsiones de modo masivo, afectando, claro está, casi en su totalidad a alumnos de etnia gitana.

Escenarios de control-consenso

De modo más claro, las decisiones curriculares encaminadas a la descentralización educativa y al incremento de la autonomía de centros y de profesores, se inscriben con claridad en este marco. El propio desarrollo del currículum por los centros y la colaboración como norma y principio de relaciones entre colegas, independientemente de otras consideraciones sobre sus posibles utilizaciones políticas, serían buenos ejemplos de un escenario de control-consenso. El énfasis está puesto en la generación de planes de mejora escolar basados en las necesidades de formación y desarrollo profesional del profesorado así como en la demanda local y comunitaria en materia de competencias y habilidades a desarrollar en el currículum escolar. Como bien afirma Bolívar (2002):

> Dado que el control burocrático del currículum y la enseñanza no ha llevado muy lejos, la delegación de autonomía en la gestión y toma de decisiones puede posibilitar el compromiso en las tareas de enseñanza.

Sin embargo, tal vez el fenómeno de mayor alcance en estos momentos dentro del escenario de evolución curricular de control-consenso, sea la fuerte emergencia del concepto de «competencia clave» (Rychen y Salganik, 2001) que, junto con el de «estándar educativo» que ya se trató más arriba, se está erigiendo en punto de referencia mundial para la toma de decisiones políticas en materia curricular. La reconfiguración y formulación de los currícula escolares en términos de competencias clave viene a consolidar la hegemonía actual de la tradición pragmática –anglosajona– en el diseño y desarrollo del currículum, aparte de reflejar con intensidad los profundos cambios en las demandas que la nueva economía del conocimiento impone sobre el sistema escolar.

Escenarios de control-conflicto

En este último escenario, hay que comenzar por presentar las situaciones en que la escolarización es *parte del problema* y no de la solución en lo que a cohesión social se refiere. Estamos hablando de los casos, tristemente numerosos, de utilización del currículum escolar con fines de adoctrinamiento, represión cultural, segregación de minorías étnicas, marginación sexista e inculcación de actitudes de superioridad racial y lingüística. Tales (ab)usos del currículum se reflejan con claridad en los libros de texto y en otros materiales escolares, aparte de tener un correlato muy visible en las prácticas de enseñanza dentro del aula.

Además de las situaciones citadas, que son obviamente las más extremas, pueden localizarse también en este escenario de control-conflicto las políticas contemporáneas de evaluación de la calidad y, en

concreto, de distribución de todo tipo de incentivos como *premio* a la calidad (y los consiguientes *castigos* que de un modo u otro siempre hay en el reverso de los premios), o su utilización para justificar decisiones de naturaleza intrínsecamente controvertida, como el cierre de centros o la modificación de plantillas y oferta de puestos de profesorado. Como ejemplos concretos de esas políticas cabe mencionar los sistemas de monitorización del rendimiento de los alumnos, tanto nacionales como internacionales, el establecimiento y publicación de *rankings* de escuelas de acuerdo con los resultados obtenidos por sus estudiantes en las pruebas externas, o los mapas de calidad realizados desde los servicios de inspección o supervisión educativa.

BIBLIOGRAFÍA

APPLE, M. W.: «Ideology, reproduction and educational reform», en P. ALTBACH; G. KELLY (Eds.): *New approaches to comparative education.* Chicago y Londres, University of Chicago Press, 1986, pp. 51-71.

— *Educación y poder.* Madrid, MEC-Paidós, 1987.

ARCHER, M.: *The social origins of educational systems.* Londres, Sage Publications, 1979.

ARCHER, M. (Ed.): *The sociology of educational expansion: Take-off, growth and inflation in educational systems.* Londres, SAGE Publications, 1982.

BENAVOT, A. et al.: «El conocimiento para las masas: Modelos mundiales y currícula nacionales», en *Revista de Educación,* 295 (1991), pp. 317-344.

BERNSTEIN, B.: *Class, codes and control. Vol. 3: Towards a theory of educational transmissions.* Londres, Routledge and Kegan Paul, 1977 [ed. cast.: *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas.* Madrid, Akal, 1988].

BOLI, J.; RAMÍREZ, F.; MEYER, J. W.: «Explaining the origins and expansion of mass education», en *Comparative Education Review,* 29 (1985), 2, pp. 145-170.

BOLIVAR, A.: «El centro escolar en el desarrollo del currículum: Una revisión de las políticas de mejora», en *Revista de Estudios del Currículo.* Barcelona, Pomares, 2002 (en prensa).

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C.: *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona, Laia, 1977.

BOWLES, S.; GINTIS, H.: *Schooling in capitalist America: Educational Reform and the contradictions of academic life.* Londres, Routledge y Kegan Paul, 1976.

BROWN, R. (Ed.): *Knowledge, education and cultural change.* Londres, Tavistock Publ., 1974.

CARNOY, M.: «Globalización y reestructuración de la educación», en *Revista de Educación,* 318 (1999), pp. 145-162.

— *Globalization and educational reform: what planners need to know.* Paris, UNESCO-IIEP, 1999b.

CARNOY, M.; ROTHEN, D.: «What does globalization mean for educational change? A comparative approach», en *Comparative Education Review,* 46 (2002), 1, pp. 1-9.

CUBAN, L.: *How teachers taught: constancy and change in American classrooms, 1890-1990.* New York, Teachers College Press, 1993.

ECKSTEIN, M.; NOAH, H.: *Secondary school examinations.* New Haven, Yale University Press, 1993.

ESCUDERO, J. M.: «Tendencias actuales en la investigación educativa: los retos de la investigación crítica», en *Qurriculum,* 2 (1990), pp. 3-26.

ESCUDERO, J. M. (Ed.): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum.* Madrid: Síntesis, 1999.

FIALA, R.; GORDON-LAWFORD, A.: «Educational ideology and the world educational revolution: 1950-1970», en *Comparative Education Review,* Vol. 31 (1987), 4, pp. 315-332.

FULLAN, M.: *The meaning of educational change.* New York, Teachers College Press, 1982.

— «Evaluation Program Implementation. What can be learned from Follow Through», en *Curriculum Inquiry,* 13 (1983), 2, pp. 215-227.
— *Change Forces – The sequel.* Londres, Falmer Press, 1999.
GIMENO, J.: *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid, Morata, 1988.
GIROUX, H.: «Theories of reproduction and resistance in the New Sociology of Education: a critical analysis», en *Harvard Educational Review,* 53 (1983), 3, pp. 257-293.
— Cruzando límites. Barcelona, Paidós, 1997.
GOODSON, I.: *Social histories of the secondary curriculum.* Basingstoke, Falmer Press, 1985.
— *School subjects and curriculum change.* Basinstoke, Falmer Press, 1987a.
— *International perspectives in curriculum history.* Londres, Croom Helm, 1987b.
— *The making of the curriculum: collected essays.* Basingstoke, Falmer Press, 1988.
— «La construcción social del currículum: Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículo», en *Revista de Educación,* 295 (1991), pp. 7-37.
— *La historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares.* Barcelona, Pomares-Corredor, 1995.
— *El cambio en el currículo.* Barcelona, Octaedro, 2000.
GUARRO, A.: *Currículum y democracia.* Barcelona, Octaedro, 2002.
HARGREAVES, A.: «Resistance and relative autonomy theories: problems of distorsion and incoherence in recent marxist analysis of education», en *British Journal of Sociology of Education,* 3 (1982), 2, pp. 107-126.
— «Restructuring: posmodernity and the prospects for educational change», en *Journal of Education Policy,* 9 (1994), 1, pp. 47-65.
— *Profesorado cultura, y postmodernidad (cambian los tiempos cambian los profesores).* Madrid, Morata, 1996.
HASHIM, R.: *Educational dualism in Malaysia: implications for theory and practice.* Kuala Lumpur, Oxford University Press, 1996.
HOLMES, B. (1958): «Social change and the Curriculum», en G. BEREDAY; J. LAUWERYS (Eds.): *Yearbook of Education: The Secondary school curriculum.* London, Evan Brothers, 1958.
MCLEAN, M. (1995): «Contenidos, enseñanza y aprendizaje en la educación secundaria de los países de la UE», en *Revista Iberoamericana de Educación,* 9 (1995), pp. 13-76.
MEYER, J. et al.: *World expansion of mass education: 1870-1980.* California, Stanford University, Department of Sociology, 1990.
MORENO, J. M.: *Los exámenes: Graduación secundaria y acceso a la universidad en seis países occidentales.* Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1992.
— «Desarrollo del currículum, renovación curricular y asesoramiento», en J. M. Escudero (Coord.): *Diseño, desarrollo e innovación del currículo.* Madrid, Síntesis, 1999, pp. 237-266.
POPKEWITZ, T. S.: *Change and stability in schooling: the dual quality of educational reform.* Victoria, Deakin University Press, 1983.
RAMIREZ, F.; BOLI, J.: «The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization», en *Sociology of Education,* 60 (1987), pp. 2-18.
RAMÍREZ, F.; MEYER, J.: «The world institutionalization of education», en J. SCHRIEWER (ed.): *Discourse formation in Comparative Education.* New York, Lang, 2000.
RODRÍGUEZ ROMERO, M.: «Las representaciones del cambio educativo», en *Revista de Educación,* 326 (2001), pp. 167-184.
RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (Eds.): *Defining and selecting key competencies.* Seattle, Toronto, Bern y Götingen, Hogrefe y Huber Publishers, 2001.
SARTORI, G.: *La sociedad multiétnica.* Madrid, Taurus, 2001.
SENGE, P.: *La quinta disciplina.* Barcelona, Granica, 1992.
SKILBECK, M.: *Curriculum reform: an overview of trends.* Paris, OCDE-CERI, 1990.

TANNER, D.; TANNER, L.: *Curriculum development.* New York, McMillan, 1980.

TYACK, D.; CUBAN, L.: *Tinkering toward utopia.* Cambridge, Harvard University Press, 1995 [ed. cast.: *En busca de la utopía: Un siglo de reformas en las escuelas públicas.* México, FCE, 2000].

TORRES, J.: *Educación en tiempos de neoliberalismo.* Madrid, Morata, 2001.

WELLS et al.: «Globalization and Educational Change», en A. HARGREAVES; A. LIEBERMAN; M. FULLAN; D. HOPKINS (Ed.): *International Handbook of Educational Change.* Dordrecht, Kluwer, 1998, pp. 322-348.

YOUNG, M. F. (Ed.): *Knowledge and control.* London, Collier MacMillan, 1971.

— «Currícula and the social organization of knowledge», en R. BROWN (Ed.): *Knowledge, education and cultural change.* London, Tavistock Publ., 1974, pp. 339-359.

— «Curriculum change: limits and possibilities», en M. F. YOUNG; G. WHITTY (Comps.): *Society, State and Schooling.* London, Lewes, 1977, pp. 240-262.

— «Knowledge, learning and the curriculum of the future», en *British Educational Research Journal,* 25 (1999), 4, pp. 463-477.

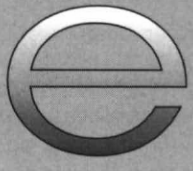
investigaciones y experiencias

M.ª DEL PINO LECUONA NARANJO, M.ª JOSÉ RODRÍGUEZ CONDE Y M.ª CRUZ SÁNCHEZ GÓMEZ
Evaluación de modelos de composición escrita en educación primaria

PEDRO GIL MADRONA, JOSÉ MIGUEL PERONA MARTÍNEZ Y JUAN RAFAEL HERNÁNDEZ BRAVO
Interés y valoración del área de Educación Física por padres y alumnos en la enseñanza obligatoria

JOSÉ MANUEL ESTEVE, DAVID MERINO, FRANCISCA RIUS, BEGOÑA CANTOS Y CRISTÓBAL RUIZ
Autoconcepto y respuestas agresivas en un contexto de educación intercultural

ANTONIO GUERRERO SERÓN
Reforma educativa, profesionalización e intensificación del trabajo docente en educación infantil



EVALUACIÓN DE MODELOS DE COMPOSICIÓN ESCRITA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

M.ª DEL PINO LECUONA NARANJO (*)
M.ª JOSÉ RODRÍGUEZ CONDE (*)
M.ª CRUZ SÁNCHEZ GÓMEZ (*)

RESUMEN. Este artículo se enmarca dentro de una investigación educativa aplicada que trata de ofrecer respuesta a un problema educativo: la incompetencia de los alumnos para comunicarse por escrito. A partir de una evaluación de los procesos cognitivos implicados en la composición escrita y analizando los errores más frecuentes que cometen los alumnos de quinto curso de Educación Primaria al componer sus textos escritos, se han podido diseñar programas basados en modelos cognitivos, lingüísticos y sociales que ayuden a los niños a desarrollar estrategias de comunicación más eficaces. En este estudio se ha considerado que un buen aprendizaje de la composición escrita se fundamenta en el entrenamiento en procedimientos de autorregulación que deben ser recurrentes a lo largo de todas las fases implicadas en la escritura de un texto. En concreto, el contenido de este artículo hace referencia a la primera fase del estudio de investigación, la evaluación inicial de los textos producidos por alumnos bajo circunstancias contextuales similares y las propuestas educativas que pueden mejorar las situaciones deficitarias.

ABSTRACT. This article forms part of an applied educational research project, which is trying to offer an answer to an educational problem: the inability of pupils to communicate in writing. Using an evaluation of the cognitive processes involved in written composition and an analysis of the most frequent errors which pupils in the fifth year of primary education make, it has been possible to design programmes based on cognitive, linguistic and social models, which help children to develop more effective communicative strategies. In this study, the basic starting point is that a good grounding in written composition comes from pupils being trained in the processes of self-correction, which have to be present in all the stages involved in the writing of a text. In short, this article deals with the first phase of the research, the initial evaluation of the texts produced by pupils in similar contexts and the educational proposals which may address problem areas.

(*) Universidad de Salamanca.

Fecha de entrada: 17-10-2001 Fecha de aceptación: 27-03-2003

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se deriva de una investigación más amplia cuyo propósito fue evaluar la competencia en la expresión escrita del alumnado para promover, en última instancia, la elaboración de programas de enseñanza dirigidos a la mejora de este aspecto del lenguaje[1]. Tanto aquel estudio como el presente artículo pretenden ofrecer alguna alternativa útil al profesorado para la enseñanza de la composición escrita. Enseñanza que tradicionalmente ha sido, y continúa siendo, una asignatura pendiente en nuestro sistema educativo, de modo que su instrucción ha quedado al margen de cualquier intento de sistematización, al contrario de lo que sucede en otros aprendizajes instrumentales básicos (Lecuona y otros, 1999). Todos somos conocedores de esta carencia didáctica por nuestra propia experiencia y por la actividad docente que desempeñamos. No es raro encontrar en nuestras aulas, incluso universitarias, estudiantes incapaces de mostrar una expresión escrita coherente, y lo que es más grave, sin faltas de ortografía. Esta realidad se ha puesto de manifiesto en el proceso de evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria auspiciado, recientemente, por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (INCE 1997, 2000).

El estudio que ahora presentamos tiene como finalidad comparar la calidad de la escritura de dos grupos de alumnos que han demostrado una competencia mayor y menor para esta tarea, para lo cual tomamos como punto de partida la información sociocultural y personal recogida de la población objeto de investigación, esto es, el alumnado de quinto curso de Educación Primaria de dos centros públicos de Salamanca. También evaluamos la habilidad para expresarse por escrito de este colectivo, detectando y clasificando sus errores más frecuentes así como los procesos de pensamiento que emplean en esta actividad, conscientes de que sólo el análisis de sus dificultades de composición nos permitirá el diseño ajustado de programas específicos que los ayuden a desarrollar estrategias de comunicación más eficaces.

Considerando la escritura como actividad en la que intervienen necesariamente una serie de procesos de pensamiento, conocimiento de aspectos del lenguaje y de los géneros textuales y de su carácter interactivo como medio de comunicación, el diseño de instrucción necesariamente deberá fundamentarse en modelos cognitivos, lingüísticos y sociales.

En relación con los procesos de pensamiento subyacentes al aprendizaje de destrezas escolares, las investigaciones revelan que las estrategias cognitivas y metacognitivas han de ser aprendidas al igual que otros tipos de conocimientos más académicos (Chan y Cole, 1986; Duffy y Roehler, 1986; Paris y Oka, 1989; Wong, 1985). La actividad docente recogerá la enseñanza de conocimientos, de contenido, su vinculación con el mundo real, de estrategias y metacognitivos (Gaskins y Elliot, 1999).

Centrándonos en los aprendizajes requeridos en la escritura, los especialistas señalan que las personas con dificultades de expresión escrita y los escritores ineficaces manifiestan carencias en el uso de estrategias cognitivas de planificación, no llevando a cabo, con anterioridad a su ejecución, actividades de selección, organización y estructuración del contenido que formará parte de su texto (Beal, 1993; Graham et al., 1993; Graham y Harris,

(1) Estudio subvencionado por el CIDE en su programa de ayudas a la investigación de 1995, bajo el título «Evaluación de la composición escrita e intervención educativa para la mejora de la Calidad de la enseñanza. Un estudio en alumnos de 6.º curso de Educación Primaria», y culminado en 1998.

1992). A ello hemos de añadir la ausencia de búsqueda de información necesaria para el escrito, de estructuración y de su finalidad de expresión (Flower y Hayes, 1981). Pero ahí no acaban los males, pues también se han detectado déficit en los procesos metacognitivos de ejecución y revisión, restringida habitualmente a aspectos formales del texto y no a su coherencia con el esquema supuestamente establecido. Desde esta perspectiva se podría estimar oportuno el entrenamiento en destrezas de autorregulación, que estando presente en todas las etapas del acto escritor, controla y contrasta el desarrollo del texto. No basta con determinar las metas y conocer las estructuras de los textos, pues estos aprendizajes no son garantía de utilización de estrategias de autorregulación. La instrucción de los escritores inexpertos debe facilitar la aparición de destrezas de autoevaluación similares a la que demuestran tener los buenos escritores (Alonso Tapia, 1995).

En función de lo anteriormente indicado (Gaskins y Elliot, 1999) así como de los enfoques existentes acerca de la enseñanza de la composición escrita (Cassany, 1990; Hernández y Quintero, 2001; Luna y Sanz, 1998 y Lecuona y otros, 1999), el acto didáctico se completaría con la instrucción de los tipos de discurso textuales. Se apuesta por una tendencia ecléctica que combine los modelos de enseñanza cognitivos y funcionales sin excluir, en situaciones específicas, la utilización incluso del gramatical a otros, actualmente en decadencia como único planteamiento de instrucción. Claro exponente de esta vinculación es la literatura surgida a consecuencia de la actividad investigadora en la que se determinan los procesos cognitivos asociados al desarrollo de los diferentes tipos de textos descriptivos (Teberosky, 1987 y Cassany, 1996, entre otros), narrativos (De Vega y otros, 1990) y expositivos (Sánchez-Enciso, 1993).

Sin embargo, en la actualidad nuestro alumnado, independientemente de su nivel educativo, no suele disponer del adiestramiento requerido para ser escritores eficientes, es decir, ignora tanto estrategias de pensamiento como los conocimientos sobre la estructura y utilidad comunicativa de los diversos géneros textuales (Lecuona y otros, 1999). Todo ello posiblemente como consecuencia de carencias en el aprendizaje, no debidas a las habilidades del aprendiz, sino al uso o mejor desuso de procedimientos didácticos adecuados. Por lo general, en la escuela no sólo no se enseña la expresión escrita, sino que, por el contrario, su ejercitación a través de tareas poco apropiadas y en muchos casos desmotivantes, lejos de incitar hacia el gusto por la escritura, provoca su rechazo. Pero, sin duda, el desencadenante fundamental de esta carencia es la falta de dominio de las destrezas escritoras por parte del profesorado, cuya cualificación en estas lides es fruto de la inercia docente que ha aquejado desde siempre a la institución escolar (Salvador, 1997).

El objetivo principal de esta investigación es establecer los pilares fundamentales que, junto con las particularidades de nuestros escritores, guiarán el diseño de enseñanza de la composición escrita, en el que se hayan tenido en cuenta los procesos cognitivos que subyacen en esta tarea, las herramientas lingüísticas básicas y el carácter social inherente a cualquier medio de comunicación humana. En consecuencia, *este estudio se orienta, en última instancia, hacia la configuración de estrategias de enseñanza fundamentadas en la propia práctica y analizadas de modo riguroso para valorar su pertinencia pedagógica.* Finalidad que se concreta en los siguientes objetivos:

- Evaluar la expresión escrita de los alumnos de quinto curso de Educación Primaria en colegios públicos

céntricos y periféricos de la ciudad de Salamanca.
- Detectar y categorizar los errores más frecuentes.
- Elaborar perfiles de rendimiento alto/bajo en composición escrita.
- Diferenciar modelos de composición escrita. Modelo del alumno eficaz *vs.* ineficaz.

El procedimiento a través del que llevamos a cabo la investigación general de la que se obtuvo la información que nos ha posibilitado el presente estudio se adscribe dentro de la metodología cuasi-experimental constituida por grupos de control equivalentes con medidas pre-tratamiento y post-tratamiento, si bien los datos que constituyen la fuente básica para el desarrollo de este artículo son los procedentes de la fase pre-tratamiento.

EVALUACIÓN INICIAL DE LOS ALUMNOS DE QUINTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: VARIABLES PERSONALES, PSICOLÓGICAS Y PEDAGÓGICAS

La recogida de información ha sido efectuada en el curso académico 1995-96, a una muestra de estudiantes, de edades comprendidas entre los 10 y los 11 años, que cursaban quinto curso de Educación Primaria (N=97). Dichos escolares estaban matriculados en dos centros públicos de Salamanca, uno de ubicación más céntrica en la ciudad (Colegio A) y otro cuyo alumnado proviene de zonas urbanas periféricas y rurales (Colegio B). En cada uno de ellos contamos con dos unidades escolares de quinto curso de Educación Primaria divididos aleatoriamente en grupos control y experimental[2].

En relación con la distribución de la muestra en función de colegios y sexo, según se desprende de la tabla I, se observa que gran parte del alumnado pertenecía al colegio A (61 estudiantes) cuyo índice de matrícula es superior al del centro periférico, que posee un total de escolares cursando quinto de 36 alumnos. Asimismo, los chicos y las chicas se reparten de manera similar en ambos colegios, exceptuando el colectivo del grupo experimental (Be), en el que destaca la cifra de varones. Por otra parte, la existencia de dos unidades escolares por centro educativo facilitó la determinación, al azar, de los grupos control y experimental.

Se realizó un pretest sobre la composición escrita, en el que se midieron las

TABLA I

Muestra utilizada en el estudio experimental (Lecuona y otros, 1999)

COLEGIO	CONTROL		EXPERIMENTAL		Total
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
(A)	15	16	14	16	61
(B)	10	8	13	5	36
Total	25	24	27	21	97

(2) Cuando se trate de signar a los grupos control y experimental de ambos centros se añadirá la letra «c» y «e», tal como sigue: A grupo control = Ac; A grupo experimental = Ae; B grupo control = Bc y B grupo experimental = Be.

variables independientes consideradas en el estudio y se analizaron las diversas metodologías didácticas utilizadas en la docencia de la asignatura de Lengua. A tal fin, se utilizaron como recursos de evaluación dos tipos de pruebas estandarizados de aptitudes (Factor G y TEA) además de otros instrumentos construidos «ad hoc», tales como:

- Un cuestionario amplio dirigido a la obtención de información personal, familiar, académica, así como de hábitos e intereses del alumnado. Era especialmente relevante conocer ciertas características de personalidad y de comportamiento (motivación, gusto por la lectura, actividades extracurriculares, hábitos de estudio y actitudes hacia las materias curriculares) del colectivo estudiantil; máxime cuando estos factores suelen ser ignorados en los trabajos de investigación sobre expresión escrita (Salvador, 1997).
- Lista de control de estrategias cognitivas y metacognitivas empleadas en el transcurso de las tareas de escritura.
- Escala de evaluación de la composición escrita.

La aplicación de estos *instrumentos* de investigación y el estudio del comportamiento de las *variables,* que quedó establecido de la forma que se recoge en el cuadro I, nos ha proporcionado una amplia información sobre las características personales y familiares de los escolares participantes en este estudio.

Tras esta somera descripción de la muestra y de los recursos del estudio, efectuaremos el análisis de la información extraída principalmente a través del cuestionario, con la que pretendemos que el lector obtenga una imagen más o menos ajustada de las características del alumnado objeto de estudio y sus contextos de desarrollo. La exposición se estructurará en dos bloques fundamentales: información sobre el contexto familiar, donde se identificó el nivel socio-cultural, la estructura y la influencia de sus miembros en el estudio, y las características personales del alumnado, tanto en cuanto a sus actitudes como a los hábitos de estudio, lectura, rendimiento académico y actividades de ocio y tiempo libre.

CUADRO I

Relación de variables e instrumentos (Lecuona y otros, 1999)

Variables	Instrumentos de investigación
1. Datos de identificación (sexo, edad, centro, grupo), variables familiares y socioculturales.	Cuestionario
2. Aptitudinales, intelectuales e indicadores de personalidad considerados	TEA, Factor G, cuestionario
3. Procesos metacognitivos implicados en la composición escrita.	Registro de estrategias cognitivas y metacognitivas (Lista de control)
4. Rendimiento en la composición escrita	Evaluación de jueces (Escala de valoración)

El entorno familiar del alumnado

El estudio del *entorno familiar* atendiendo a los aspectos antes mencionados (nivel socio-cultural, configuración e influjo para el desarrollo personal y social de sus descendientes) proporciona una visión global del alumnado y sus circunstancias que puede ayudarnos a interpretar, desde una perspectiva más amplia, sus habilidades de escritura.

En primer lugar, la determinación del nivel cultural y social de la familia se efectúa a partir de indicadores del nivel académico de los padres y de la actividad laboral desempeñada por ellos. Así, la información recogida sobre el nivel de estudios de los ascendientes ofrece las primeras diferencias intercentros (significativas al nivel de 0,01 y al 0,05 respectivamente para padres y madres) aunque no intracentros. En este sentido, se observa que mientras los progenitores de los discentes del colegio A poseen estudios universitarios, los del B sólo han superado los primarios. Algo semejante sucede en el examen de la profesionalización en el que, como consecuencia del mayor nivel académico, también son los padres del alumnado del colegio más céntrico los que ejercen trabajos que implican mayor reconocimiento social (n.s. 0,01).

En lo tocante a la *estructura familiar,* se constata que la mayoría de las familias se hallan configuradas por un máximo de dos hijos. Aún así el análisis de varianza revela diferencias significativas al 0,05 entre los grupos control y experimental del Colegio A y entre el grupo Ac y Bc. En suma, parece que los alumnos con familias más numerosas son los de los grupos Ae y Bc. Sin embargo, la edad de los hermanos ha resultado ser un aspecto irrelevante en nuestro estudio ya que no ofrece contraste alguno entre los grupos.

Un aspecto interesante es la *ayuda de los familiares al estudio de sus hijos/as* por cuanto que los estímulos proporcionados en su seno, probablemente, favorecerán la consecución de mejores logros en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Al respecto consideramos como indicador de esta participación de la familia en la instrucción de nuestros escolares *la atención prestada por sus miembros en la realización de las tareas escolares encomendadas para casa.* En este sentido, podríamos considerar como tónica general la existencia de preocupación familiar por los estudios de los hijos ofreciendo el apoyo necesario en el desarrollo de los deberes escolares, siendo los principales agentes de ayuda al estudio las madres o ambos progenitores.

Ahondando en los lugares y el modo de realizar las tareas encomendadas para casa, mientras los escolares del centro A utilizan su habitación y estudian en silencio evitando cualquier distracción, los del B usan en menor proporción su dormitorio, de modo que aproximadamente el 40% de los alumnos ocupa la sala de estar u otros lugares de la vivienda y estudia con música.

Características psicológicas y pedagógicas del alumnado

Partimos de la consideración, a todas luces lógica, de que la persona se constituye y se moldea en sus comportamientos, actitudes y hábitos en función de la influencia que sobre ella ejerzan los entornos en los que se desarrolla. Éste es el motivo por el que algunos aspectos de la información sobre los intereses, tanto escolares como de otra índole, y la forma de ocupar el tiempo libre nuestros jóvenes estudiantes (10 y 11 años) sean interpretados como un reflejo de lo que acontece en el entorno familiar. Más aún, este contexto es trascendental en la transmisión de valores y gustos ante las múltiples actividades que ofrece la vida (académicas, culturales, deportivas, etc.)

El estudio del alumnado intenta contemplar diversas áreas de desarrollo personal

y social, esto es, dentro de lo que cabría considerar *ámbito académico cultural,* analizamos: su *valoración de las materias curriculares,* haciendo especial hincapié en sus *opiniones acerca de la asignatura de Lengua y su didáctica,* sus *hábitos de estudio, de lectura, y su motivación y destrezas para la escritura.* Por otro lado, se estudia el *ámbito de desarrollo ligado al empleo del tiempo libre* en la medida de posible factor coadyuvante a la adquisición de destrezas escolares. El último lugar para completar el panorama de rasgos que caracteriza este colectivo estudiantil se aborda el *ámbito aptitudinal,* donde se expondrán los resultados obtenidos en la pruebas estandarizadas de inteligencia y aptitudes escolares así como de las estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas en tareas de composición escrita.

Es manifiesta la trascendencia de estos factores para la configuración de una persona educada y, por ende, para el desarrollo de una correcta expresión escrita, si bien lo único que puede sorprender es la inclusión dentro de ellos de las actividades extraescolares. Tampoco podemos olvidar, aparte del nivel cultural del ámbito familiar, el económico, pues la participación de los chicos y chicas en determinadas actividades supone una inversión monetaria que en muchos casos no es posible afrontar.

Sobre el denominado *ámbito académico cultural del alumnado* hay que destacar que, conjuntamente a la detección de los *intereses y expectativas* sobre las materias que configuran su curriculum, se estudiaron algunos rasgos de personalidad; esto es, no sólo se recogió información acerca de la valoración del juicio y actitud personal ante lo que estudian sino también algunas modalidades de conducta que pueden indicar características personales de timidez, introversión/extraversión, rebeldía, adaptación social, etc. Todo en ello a fin de determinar su influencia en la competencia para la escritura.

Las disciplinas consideradas trascendentes por el alumnado para su participación social futura son las Matemáticas y el Lenguaje, si bien, a la vez que consideran su aprendizaje imprescindible, son también objeto de preferencia y de rechazo, casi con igual intensidad. Los datos abocan a pensar que el interés por las asignaturas pudiera asociarse a la importancia que les otorgan, especialmente en cuanto a las Matemáticas, cuyo aprendizaje es considerado esencial en su cualificación. Por el contrario, causa extrañeza la elección de la asignatura de Lengua, que, pese a tacharla de aburrida y tediosa, no incluyéndola entre sus preferidas (la Educación Física y el Conocimiento del Medio), estiman su competencia importante en la vida social de las personas, opinión que necesariamente debe conducirnos hacia la elección de modalidades de didáctica más adecuadas a las expectativas de los escolares, de forma que el aprendizaje de Lengua resulte más motivante y atractivo.

Por el contrario, los discentes infravaloran las disciplinas de carácter artístico, Educación Artística y Música, lo que parece ser reflejo de la escasa importancia que frecuentemente se les otorga en muchos contextos sociales, calificándolas peyorativamente como «marías».

Profundizando en el aprendizaje de la asignatura de Lengua, nos interesaba conocer cuáles eran los factores que condicionaban su rechazo, para lo cual determinamos como posibles causas el nivel de competencia personal, las habilidades de enseñanza del profesorado y el clima en las clases de esta materia. En el cuestionario elaborado, los ítems relacionados con estas cuestiones ofrecían las opciones de respuestas: nunca, a veces, casi siempre, siempre. Teniendo esto en cuenta, las conclusiones obtenidas resaltan que los estudiantes se valoran competentes en sus habilidades lingüísticas afirmando tener un buen nivel de asimilación sobre contenido de Lengua. Asimismo, se muestran, en general, satisfechos ante la capacidad del docente para explicarles la asignatura por cuanto que la mayoría cree entender la

exposición del profesor casi siempre (grupos Ac; Ae; Bc) o siempre (Be), no dudando en afirmar, un elevado porcentaje de ellos, estar *casi siempre* o *siempre* interesados en el aprendizaje de esta disciplina, lo que se opone con el rechazo que manifiestan hacia ella.

En otro orden de cosas, es de todos conocida la vinculación entre las destrezas de expresión escrita y los hábitos adquiridos por los discentes en tareas de lectura y escritura, de modo que la motivación, la frecuencia y la habilidad alcanzada pueden condicionar las destrezas de expresión escrita. De ahí se derivó el sentido de profundizar acerca del gusto por la lectura, la preferencia ante los géneros literarios y el lugar en el que nuestros estudiantes la efectúan. De la información recogida se deduce que, aún no habiendo diferencias estadísticamente significativas ni inter ni intracentros, las puntuaciones indican que el alumnado del colegio A siente más interés por la lectura, siendo sus libros favoritos los de aventura, tebeos y comics, en tanto que sus compañeros del otro centro no se sienten especialmente atraídos por esta actividad, lo que explica la falta de agrupamiento de los datos en torno a algún género textual. Por consiguiente, sus preferencias se centran en la lectura de textos narrativos, en lugar de descriptivos y expositivos, lo que creemos puede ser importante conocer a la hora de priorizar la enseñanza de determinadas estrategias de comprensión y expresión escrita.

Sobre la adecuación de la elección del libro a la edad del lector, se constata que es el alumnado del colegio A el que en su mayoría selecciona los indicados para mayores de nueve años, mientras que el del centro periférico muestra preferencias importantes por textos orientados a niños más pequeños. En definitiva, parece que los discentes del colegio A son preferentemente lectores narrativos, que leen textos de nivel más elevado y son capaces de identificar correctamente al autor del libro. Por el contrario, sus compañeros del colegio B no se muestran tan hábiles.

Por otra parte, en lo relativo al tiempo, el lugar y el modo de llevar a cabo la lectura, vuelve a manifestarse la diferencia en horas entre ambos centros a favor de los matriculados en el colegio A (mostrando un tiempo superior de dedicación los del Ac e inferior los de Be), si bien en cuanto a la periodicidad la mayoría de los sujetos se congregan en torno a los que leen diariamente y los que lo hacen de forma esporádica (algún día) prefiriendo hacerlo en casa y sin compañía. Son escasos los niños que frecuentan las bibliotecas pese a ser éste el lugar donde pueden disponer del mayor volumen y variedad de libros.

Como complemento de los hábitos lectores, parecía relevante conocer el grado de *interés hacia el uso de escritura* como forma de comunicación que poseía nuestro colectivo de 5.º curso de Educación Primaria. Por ende, nos propusimos saber la práctica de la escritura no sólo en la realización de tareas escolares (textos libres, resúmenes, ejercicios de clase, redacciones con temáticas preestablecidas) sino en otras actividades de la vida cotidiana tales como mantener correspondencia, elaborar un diario personal, es decir, aquéllas en donde la expresión no estuviera sujeta a exigencias académicas. Pretendíamos averiguar si existía correspondencia entre los hábitos de escritura y los niveles alcanzados en la composición escrita. Así pues, aunque las respuestas no alcancen significatividad y los valores se dispersen bastante, cabe señalar, por lo que respecta a la motivación o al gusto para escribir cartas, que el grupo Ac es el que más lo manifiesta ya sea porque le gusta mucho, bastante o regular. En el extremo contrario se sitúan los alumnos del Bc, puesto que más de la mitad responde que poco o muy poco. Centrándonos ya en la motivación despertada ante los trabajos de composición requeridos por el profesor, las respuestas de los escolares no están exentas

de ambigüedad, puesto que la mayoría manifiesta sentir una atracción que califican de *regular,* respuesta indicadora del escaso entusiasmo de los discentes por este tipo de tareas escolares.

Como conclusión, partiendo de la ínfima motivación de este grupo de estudiantes hacia la escritura, podríamos aseverar que los niveles reales de calidad de sus producciones no serán todo lo satisfactorios que deberían. Existe una correlación importante entre tiempo empleado en lecturas y escritura y niveles de composiciones por lo que se refiere a construcción de frases, vocabulario, ortografía, estructura gramatical, etc.

Por lo que respecta a la forma de *llevar a cabo sus deberes de estudio,* aparte de la información ya mencionada acerca del lugar de trabajo en la vivienda familiar y del requerimiento ocasional de ayuda dirigido, fundamentalmente, a las madres y, ante familias de mayor poder adquisitivo, a un profesor particular, existe un volumen amplio de alumnos que realizan sus tareas escolares solos. En concreto, el apoyo solicitado está relacionado con las materias que suponen mayor complejidad para su aprendizaje, tales como Matemáticas, Lenguaje, Inglés, Conocimiento del Medio y Música. Sin embargo, y esto se muestra con significatividad, los alumnos del colegio B, tanto los de un grupo como los de otro, necesitan ayuda especialmente en Matemáticas; sin embargo, la información dada por el otro centro no muestra unanimidad, ya que el grupo control encuentra la primera dificultad en Música y Matemáticas mientras el experimental la sitúa en el contenido de la enseñanza de la Lengua. Comparando estos datos con los obtenidos sobre las materias que prefieren en primer lugar, se observa que son las Matemáticas (Chamoso y otros, 1998).

En cuanto al análisis del tiempo dedicado al estudio en casa, se constata que casi todos los estudiantes del colegio localizado en el centro de la ciudad manifiestan hacerlo con regularidad, es decir, a diario, mientras que los compañeros del B se distribuyen en igual proporción ante la opción de trabajar todos los días o únicamente para la preparación de los exámenes. Gran parte de nuestras conclusiones resalta la influencia de la procedencia social de los niños respecto de su interés, atracción y dedicación hacia actividades culturales y educativas.

A lo largo de la exposición anterior, hemos hecho continuas referencias a características de personalidad y comportamiento en la medida en que indicábamos intereses, actitudes, gustos y rechazos del colectivo estudiado hacia los cometidos propios de su edad. A fin de completar la visión hasta ahora ofrecida profundizaremos en sus conductas de socialización. En este sentido, nuestros estudiantes parecen confirmar la opinión generalizada entre los especialistas cuando afirman que los chicos buscan identificarse con el grupo social de referencia. Así, tanto para las actividades lúdicas como escolares, la tendencia general es similar en los cuatro grupos, al afirmar que les gusta más realizar sus trabajos en colaboración con otros; se entiende por ello tanto las tareas resueltas en el aula como otras llevadas a cabo en el ámbito familiar. En general, todos muestran preferencia hacia el trabajo en compañía; sin embargo, esta tendencia es más acusada en el colegio A que en el B, pues, tanto en el grupo control como en el experimental, dos terceras partes se inclinan hacia esta modalidad. También evidencian actitudes de generosidad al dejar sus cosas cuando otros las necesitan. En general, son grupos de alumnos poco conflictivos, aunque los dos grupos del centro A, especialmente el Ac, se muestran algo menos conformistas y se plantean en ocasiones cuestionar las normas vigentes.

A continuación, siguiendo el esquema de exposición establecido, abordaremos estudio del *ámbito de desarrollo ligado al empleo del tiempo libre.* Como todos sabemos,

el tiempo libre o el ocio es un espacio temporal disponible una vez cubiertas unas necesidades básicas y cumplidas las obligaciones correspondientes, en el que se lleva a cabo un conjunto de tareas, ocupaciones o actividades a las que la persona decide dedicarse voluntariamente, sea para relajarse, divertirse, descansar, para desarrollar su formación, participar socialmente o desarrollar su capacidad creativa. Debemos señalar también que en la infancia las actividades recreativas satisfacen ciertas necesidades al mismo tiempo que producen un desarrollo individual a partir de la iniciativa, la creatividad, la expresión, la espontaneidad y las relaciones con los otros potenciando la sociabilidad, afectividad, respeto, etc.

Sobre este tema no podemos olvidar que el estatus socioeconómico y cultural de la familia es condicionante para el tiempo libre de los hijos. Los chicos provenientes de familias acomodadas tienen mayores posibilidades de acceder a actividades recreativas de tipo más formativo, mientras que los pertenecientes a familias con estatus más bajo tienden a optar por otras de carácter meramente lúdicas, más libres y no dirigidas.

En nuestro afán por conocer en profundidad el contexto en el que se desarrollaban los escolares estudiados así como sus hábitos cotidianos, también incluimos en nuestro cuestionario inicial un apartado que hacía referencia a las *actividades extraescolares* realizadas por ellos. Se pretendía establecer, siempre que fuera posible, la relación entre la tipología de éstas y el rendimiento académico de los alumnos, al tiempo que se indagaba acerca de la existencia o no de tendencias en la ocupación del tiempo de ocio en función del centro escolar de pertenencia.

Los resultados obtenidos tras el análisis de datos demuestran que las actividades extraescolares realizadas con mayor frecuencia por los niños son las de *prolongación de actividades escolares* (estudiar, deberes, leer, clases particulares) y las *sociolúdicas* (jugar, pasear, comprar, ayudar en casa, kiosko, ir a misa o a culto, asociaciones juveniles, etc.), seguidas de las que implican el visionado de televisión.

Un hecho destacable es también la ausencia de diversificación en la ocupación del tiempo libre en función del grupo clase y centro escolar de asistencia; los chicos hacen prácticamente lo mismo cuando abandonan el centro escolar. Asimismo, hemos de destacar la baja frecuencia con que se realizan actividades intelectuales y culturales cuya preferencia manifiesta un carácter diferencial en función del estatus social, siendo objeto de interés y ejecutándose, habitualmente, por chicos de nivel cultural más alto y generalmente integrantes del grupo experimental del centro educativo A.

Como complementario a estos resultados, queríamos contrastar si las preferencias hacia las actividades de lectura, televisión y juegos se ajustaban o no a las que en realidad hacían. No debemos olvidar que el tiempo libre es un momento privilegiado en la formación de la infancia y adolescencia, entre otras razones porque, a través de él, el chico se siente protagonista de sus propias actividades. Para ello se les pidió que señalaran sus actividades preferidas tanto en primero como en segundo lugar, de entre unas concretas tales como: lecturas diversas (libro, cuento, TBO), ver la TV, jugar con vídeo-juegos y otras. En resumen, podemos decir que la televisión y los vídeo-juegos se sitúan dentro de las preferencias de estos chicos.

También indagamos sobre las actividades que les gustaría realizar durante los fines de semana. La información recogida indica que las actividades deportivas y sociolúdicas son las deseadas por los chicos de ambos colegios: estar más tiempo al aire libre, ya sea jugando simplemente con sus amigos en la plazuela, viajando, realizando excursiones, acampadas, etc., practicar más deporte como patinar, nadar, jugar al fútbol, etc.

Esta visión panorámica de los intereses y expectativas de nuestros alumnos deberá, al menos, hacernos reflexionar sobre cómo acercar el proceso de enseñanza haciéndolo más motivante. En términos globales podríamos afirmar que la instrucción debe ser más lúdica, activa, incluso físicamente, funcional y, por supuesto, vista la atracción que suscitan la televisión y los vídeo-juegos, sería altamente exitoso el empleo de las nuevas tecnologías como recurso docente.

Para terminar, acometeremos el análisis de los datos implicados en la evaluación de las *aptitudes* del colectivo investigado. Como ya indicamos, se aplicaron una serie de pruebas estandarizadas tanto de *inteligencia* como de *aptitudes escolares* a fin de controlar la influencia de estos factores individuales en el aprendizaje de la composición escrita, así como la verificación de la homogeneidad de los grupos experimental y control de un mismo centro.

El estudio del nivel intelectual a través del test denominado Factor G, que contempla el Cociente Intelectual (CI) y la Edad Mental (EM), pone de manifiesto la existencia de diferencias significativas entre ambos colegios y sus respectivos grupos de alumnos, siempre a favor del grupo experimental del centro educativo A; alcanzan una puntuación superior en el cociente intelectual y en la edad mental. En cambio, se aprecia homogeneidad en las capacidades intelectuales entre los sujetos del colegio público B.

Tras la aplicación del Test de Aptitudes Escolares (TEA), se comprueban diferencias significativas entre ambos centros en las subpruebas de aptitudes verbales y de cálculo, en las que se muestran superiores los escolares del colegio (A), hecho que posiblemente repercutirá en su expresión escrita; variaciones que pueden explicarse como consecuencia de la influencia del nivel sociocultural de la familia que, como se indicó, era más elevado entre los progenitores del dicho centro.

Por último, las contestaciones del alumnado al cuestionario de estrategias cognitivas y metacognitivas, imprescindibles en la realización de sus composiciones escritas, desvelan las discrepancias estadísticamente representativas entre centros en algunos ítems referidos a procesos de cognitivos de planificación (ítem:1), revisión (ítems: 17, 20 y 21) y en la configuración de la estructura formal (ítem 14). Diferencias que demostraron la utilización de estrategias más adecuadas para la calidad de la expresión escrita por parte de los alumnos del colegio A. En general, se comprueba que, independientemente del centro escolar, el alumnado manifiesta una tendencia habitual a escribir de forma impulsiva y sin llevar a cabo las necesarias tareas de revisión.

TABLA II

Resultados del análisis de varianza de variables aptitudinales en función del Grupo experimental (Lecuona y otros, 1999)

Aptitudes	Ac	Ae	Bc	Be	F	p	Diferencias sig.
Factor G	99,516	113,900	97,059	100,778	6,742	0,0004	Ac/Ae,Ae/Bc,Ae/Be
FG (EM)	10,861	12,147	10,320	10,839	6,025	0,0009	Ac/Ae,Ae/Bc,Ae/Be
TEA (V)	109,065	113,233	92,333	96,389	14,928	0,0001	Ac/Be,c,Ae/Be, Bc
TEA (R)	107,839	107,433	99,611	104,833	1,466	0,2288	—
TEA (C)	100,800	111,700	94,600	93,111	5,403	0,0018	Ae/Bc,Be
TEA Global	104,581	105,733	92,438	93,222	5,737	0,0012	Ae/Bc,Be

TABLA III

Resultados en «estrategias cognitivas y metacognitivas» y diferencias por centros (Lecuona y otros, 1999)

Estrategias cognitivas	SI(%)
1. Me puse a escribir inmediatamente lo primero que se me ocurrió.	40,30*
2. Pensé sobre el tema que iba a desarrollar antes de ponerme a escribir.	75,38
3. Pensé en lo que quería escribir y cómo hacerlo.	78,79
4. Escribí todo lo que sabía sobre el tema.	70,15
5. Tenía conocimientos suficientes para realizar la redacción.	89,39
6. Suelo ampliar mi información sobre el tema, consultando libros o preguntando a alguien.	29,23
7. Organicé mis ideas y escribí el orden en que las desarrollaría.	77,61
8. Hice un esquema sobre el contenido de la redacción y otras ideas relacionadas con el tema.	22,73
9. Me puse a escribir según el esquema que había hecho.	30,77
10. Escribí con buena letra.	78,12
11. Escribí sin hacer tachaduras y de modo ordenado.	69,70
12. Suelo consultar el diccionario para no cometer faltas de ortografía.	20,00
13. Escribí relacionando las ideas.	84,85
14. Siempre que utilicé ideas distintas, usé el punto y aparte.	72,73**
15. En mi redacción, se pueden distinguir diferentes partes: inicio, exposición y conclusión.	76,56
16. Procuré no repetir las mismas palabras.	86,36
17. Al terminar de escribir leí mi composición para comprobar si se entendía.	71,21*
18. Revisé la ortografía al terminar la redacción.	46,15
19. Comparé mi redacción con el esquema que había hecho, para comprobar que no me olvidé de escribir alguna cosa importante.	27,27
20. Al terminar mi redacción, comprobé si los signos de puntuación utilizados eran correctos.	61,54*
21. Cuando acabé mi composición, comprobé si el orden de las ideas y la relación entre ellas era adecuado.	77,61**
22. Al final, corregí todo lo que consideré incorrecto.	56,92
23. Escribí mi composición pensando quién iba a leerla.	72,92

* n.s. 0,05.
** n.s.0,01.

SELECCIÓN DE MODELOS EFICACES E INEFICACES DE COMPOSICIÓN ESCRITA EN QUINTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Tras la descripción de las características socioculturales, actitudinales y aptitudinales de los escolares que componen la muestra de estudio en esta investigación, pasamos a abordar el análisis de aquellos sujetos que demostraron mayor y menor calidad en la elaboración de sus composiciones escritas. Para ello, fue imprescindible la evaluación de sus escritos, que, como tarea compleja que es, no está exenta de dificultades y subjetividad. Para objetivar la valoración de las composiciones escritas hemos elaborado un instrumento

considerando una serie de indicadores, tales como:

- *Forma externa:* Donde se tienen en cuenta los aspectos formales de la composición. Así, la presentación, legibilidad de la grafía, uso de mayúsculas/minúsculas, errores ortográficos, preocupación excesiva por los aspectos formales en detrimento del contenido y longitud textual son los elementos evaluados.
- *Cohesión textual:* Entendida como el modo en que están trabados los elementos del texto como unidad, relación formal entre proposiciones y oraciones, palabras cuyo significado se averigua por referencia a otras palabras o elementos contextuales claros para emisor y receptor, y
- *Coherencia textual:* Factor textual eminentemente semántico que ha sido evaluado como la relación lógica entre conceptos y negación de la ambigüedad.

Así, a partir del mencionado instrumento, a fin de conseguir una mayor objetividad y fiabilidad, se efectuó una evaluación interjueces de manera que cada redacción fue valorada por seis expertos, coincidiendo la valoración emitida por éstos con la calificación otorgada a los discentes por el profesor de la materia de Lenguaje.

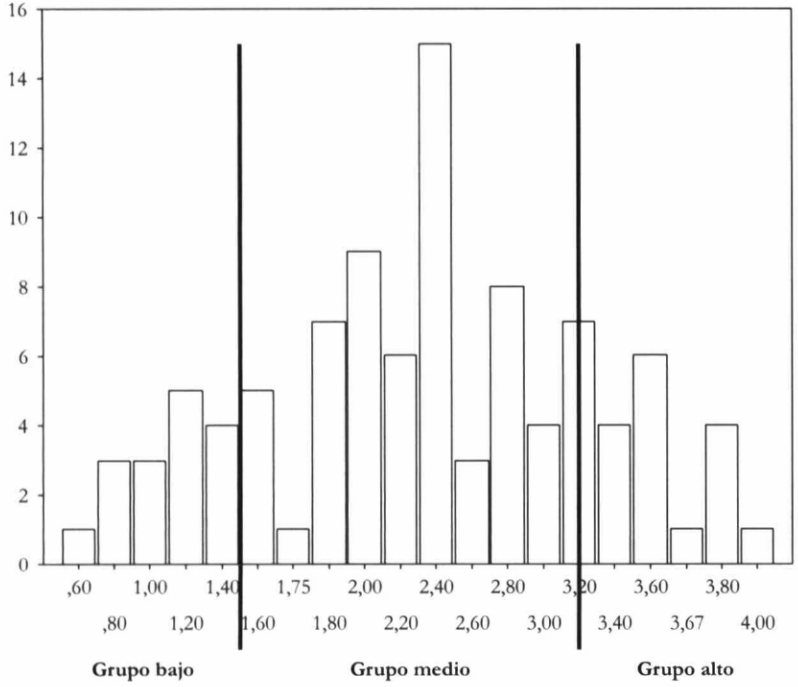
De los resultados de este proceso de estimación y de su consecuente tratamiento estadístico, se extraen tres grupos diferentes de escritores a partir de la calidad de sus composiciones, esto es, alto, medio y bajo. En concreto, dicha clasificación surge del análisis de las puntuaciones medias en composición escrita (escala de 1 a 5) más/menos 1 desviación típica. La puntuación correspondiente al colectivo de alumnos con bajo nivel en expresión escrita es menor o igual a 1,52; el grupo medio está comprendido entre las puntuaciones 1,52 y 3,20; en cambio, el grupo tercero alcanza puntuaciones iguales o superiores a 3,20 (escala de 1 a 5).

Efectuando un análisis más profundo de los datos y su relación con los colectivos de cada uno de los centros, vemos que los estudiantes pertenecientes al grupo Bc poseen una media de 1,63 muy próxima a los considerados con bajo nivel de competencia en la expresión escrita, seguidos por sus compañeros del Be con un promedio de 2,1, aproximándose a los estudiantes de más alto nivel en habilidades escritoras se hallan el Ac y Ae con una media 2,64 y 2,68, respectivamente. Del análisis de varianza realizado se deduce que esta diferencia de medias entre los grupos de alumnos resulta significativa ($F= 9,93$; $p= 0,000$). Diferencias que son especialmente representativas entre los centros ($p= 0,000$).

A continuación realizaremos el perfil descriptivo de los discentes que configuran cada nivel de competencia escrita (grupos alto, medio, bajo) en función de las variables determinadas en el estudio, ya mencionadas anteriormente. En el examen de la distribución de las puntuaciones obtenidas por el alumnado de los grupos experimental y control de ambos centros observamos diferencias significativas (Chi cuadrado= 25,61; $p= 0,000$) siempre a favor del colegio más céntrico. Asimismo, los resultados obtenidos por nuestros estudiantes en el test de Inteligencia Factor G indican la influencia lógica del mayor nivel cognitivo en las habilidades de composición escrita; específicamente se detecta una media intelectual más alta para el grupo de mejor rendimiento de 116, mientras que los discentes incluidos en el medio y el bajo sólo alcanzan una puntuación de 103 y 93 correlativamente, diferencia que es significativa ($F= 8,994$; $p= 0,000$). En relación con el rendimiento en aptitudes escolares valorado a través de la prueba TEA 2, que

GRÁFICA I

Puntuaciones directas en composición escrita de la muestra



mide capacidades de razonamiento abstracto, verbal, cálculo y general, evidencia que entre los grupos de competencia escrita establecidos (alto, medio y bajo)se manifiestan diferencias significativas en todas las aptitudes, favorables a los escolares de nivel más alto (Verbal: F=30,72; p=0.000; Razonamiento abstracto: F= 8,67; p= 0,000; Cálculo: F=6,88; p= 0,002; General: F=25,13; p= 0,000). A través de la prueba de Scheffé se puede apreciar que estas diferencias se sitúan entre el alumnado de mayor y menor habilidad escritora.

El estudio de las variables de tipo social y las preferencias académicas del alumnado, efectuado a partir de los grupos de análisis que hemos establecido, demuestra nuevamente que los estudios y profesión de los padres están relacionados con el mejor o peor nivel académico de sus hijos. En este sentido, los estudiantes más brillantes en habilidades escritoras pertenecen a familias con un nivel cultural más elevado, pudiendo éstos disfrutar, además, de la ayuda de los padres o de profesores particulares para mejorar su aprendizaje, de la realización de actividades extracurriculares y de ocio de tipo formativo y cultural. Asimismo, en relación con las destrezas en la escritura y el gusto por la lectura se detectan tendencias diferentes entre el grupo alto y el bajo en composición escrita, indicando los de mejor rendimiento su preferencia por la lectura, dedicándose a ésta con mayor asiduidad y durante más tiempo.

Sin embargo, en cuanto a la importancia que los escolares otorgan a las materias

curriculares, mayoritariamente consideran importantes para su futuro las Matemáticas y el Lenguaje y se autoevalúan en esta última como competentes, pese a su calificación negativa en esta materia y a los resultados recogidos en nuestro trabajo sobre sus habilidades escritoras.

En relación con las estrategias cognitivas que los discentes manifiestan haber empleado a la hora de llevar a cabo la tarea de composición escrita, no se advierten discrepancias entre los grupos, utilizando escasamente estrategias de planificación, organización y revisión.

Nuestro propósito ahora es seleccionar, de entre el conjunto total de niños y niñas del estudio, dos sujetos cuyas producciones escritas ofrezcan un modelo de alto y de bajo rendimiento en composición escrita, sin que por ello existan grandes discrepancias en variables de tipo aptitudinal.

¿Cómo se ha llegado a establecer el perfil eficaz y el perfil ineficaz en composición escrita?

A partir del banco de datos con los 99 alumnos de quinto curso de Educación Primaria que componen la muestra total de esta investigación en la fase de evaluación inicial (pretest), se seleccionaron aquellas variables relacionadas con su «aptitud» (Factor G, TEA Verbal, Razonamiento, Cálculo y Global) y los cuatro indicadores principales de calidad de Composición escrita (Forma externa, Cohesión, Coherencia y Valoración Global) utilizados para la valoración interjueces de las composiciones que los alumnos realizaron durante todo el estudio.

Para poder comparar las puntuaciones entre todas las variables, con rangos de puntuación diferentes en cada una de ellas, se pasó a tipificar y a ordenar en función de varios criterios, como son: la aptitud escolar, el rendimiento en el área de Lenguaje y el rendimiento en composición escrita.

Los perfiles seleccionados debían reunir dos condiciones:

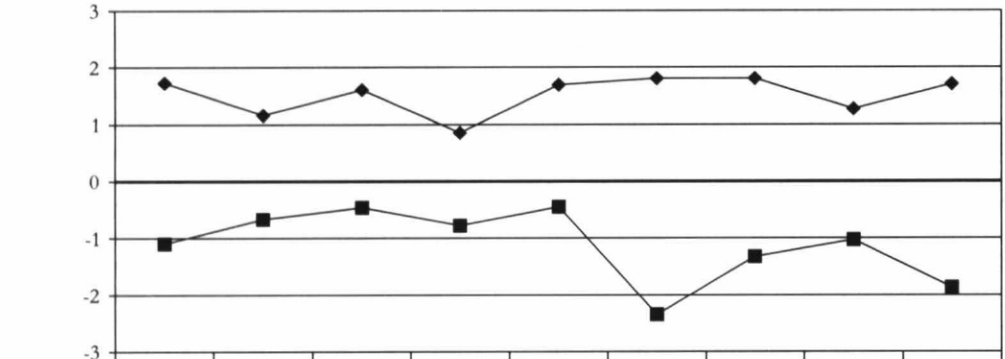
- Preferiblemente que pertenezcan al mismo centro y grupo, con lo cual controlábamos variables extrañas de ambiente escolar que pudieran explicar la dispersión en mayor proporción que las atribuidas a la composición.
- Que la aptitud o capacidad para las tareas escolares no fuera demasiado baja, sino más bien normal o alta. De este modo, podemos descartar otro tipo de problemas (dificultades o trastornos de aprendizaje, carencias escolares previas, etc.) que condicionarían la intervención pedagógica. Por lo tanto, la intervención posterior se centraría únicamente en cuestiones propias de la enseñanza de la composición escrita y no en compensar carencias escolares en todas las áreas.

El resultado de este proceso fue la selección de dos estudiantes que mostraban respectivamente un perfil eficaz (1107) y un perfil ineficaz (1106) en composición escrita y sobre los cuales vamos a realizar un análisis cualitativo en profundidad. Ambos alumnos pertenecen al centro escolar de la zona más favorecida socioculturalmente y al grupo de control en el diseño de investigación que establecimos en el estudio. En la gráfica II mostramos el perfil de ambos sujetos.

A continuación describiremos a los niños que producen ambos tipos de redacción, a partir de las variables consideradas en el estudio.

GRÁFICA II

Perfil del alumno eficaz e ineficaz en composición escrita en las variables de aptitud escolar y en composición escrita (en puntuaciones típicas)



	ZFactorG	ZTEA(V)	ZTEA(R)	ZTEA(C)	ZTEA(G)	ZF.EXT	ZCOHES.	ZCOHER.	ZVALOR
1106	-1,091	-0,672	-0,457	-0,781	-0,452	-2,341	-1,329	-1,033	-1,869
1107	1,726	1,161	1,611	0,852	1,693	1,809	1,806	1,273	1,704

DESCRIPCIÓN DEL ALUMNO CALIFICADO DE COMPOSITOR INEFICAZ (1106)

El alumno de quinto curso de Educación Primaria que ha sido seleccionado como escritor poco eficaz (1106) posee las siguientes características, en cuanto a las variables analizadas en este estudio:

- Características aptitudinales: Aunque el valor de las puntuaciones obtenidas en las variables aptitudinales sea inferior a la media del grupo analizado en esta investigación, su valor está por encima de una desviación típica por debajo de la media, pudiendo considerarse un alumno medio-bajo en capacidad intelectual y escolar.
- Características familiares (socioculturales): Procede de una familia de nivel socioeconómico medio, donde su padre es industrial mientras que su madre se dedica al cuidado de la casa, tiene un hermano mayor de edad y recibe ayuda escolar de un profesor particular.
- Intereses y aptitud escolar subjetiva: La materia que más le gusta es la Educación Física, aunque reconoce que es la menos importante. La materia de Lengua es la que menos le gusta. Reconoce no poseer aptitudes hacia el Lenguaje y no entender al profesor cuando explica.
- Hábitos generales: Reconoce que diariamente el tiempo de ocio lo dedica a estudiar y a ver la televisión; los fines de semana, además se divierte jugando en la calle con los amigos.
- Hábitos de lectoescritura: La actitud hacia la lectura es negativa, le gusta poco leer; realizando esta actividad algún día y sintiéndose más atraído hacia de lectura de libros de aventuras. Prefiere los vídeo-juegos o la televisión a la lectura. Este poco interés se muestra también hacia la escritura. No le interesa ninguna de las modalidades de composición escrita que se le presentan (diarios, redacciones libres, etc.). Sobre el último libro leído, se refiere a contenidos

fantásticos o de broma («El Dragón temeroso conoce a Juanito», El chino, el japonés y el inglés). El resumen que hace del último libro leído se reduce a cinco líneas, sin apenas coherencia.

- Hábitos sociales: Se reconoce un niño sociable, prefiriendo la compañía del grupo y las actividades de juego cooperativo.
- Hábitos de estudio: Muestra alguna disciplina en cuanto al estudio y disponibilidad para trabajar en su propia habitación con compañía. Las materias que más esfuerzo le suponen son las Matemáticas, el Conocimiento del Medio y el Lenguaje.
- Tareas metacognitivas: Aunque responde de forma afirmativa a la mayoría de los ítems, sólo vamos a indicar aquellas conductas que no realiza en contraposición con el niño de composición adecuada. Así este niño afirma que no hace un esquema del contenido de la redacción ni de otras ideas, no escribe de forma ordenada y sin hacer tachaduras, no revisó la ortografía al terminar la redacción, no comparó su redacción con ningún esquema y no corrige cuando termina el texto.

DESCRIPCIÓN DEL ALUMNO CALIFICADO DE COMPOSITOR EFICAZ (1107)

El alumno de quinto curso de Educación Primaria que ha sido seleccionado como escritor competente (1107) posee las siguientes características, en cuanto a las variables analizadas en este estudio:

- Características aptitudinales: Sus puntuaciones en las variables de carácter intelectual y de aptitudes escolares se sitúan por encima de una desviación típica con respecto a la media del grupo de investigación total, sobresaliendo en el área de Razonamiento sobre las demás puntuaciones.
- Características familiares (socioculturales): Su origen familiar es socioculturalmente medio alto, hijo de profesores, tanto el padre como la madre (ésta en concreto es profesora de Lenguaje). Tiene dos hermanos más de 12 y 8 años, respectivamente. En casa recibe ayuda para las tareas escolares de sus propios padres.
- Intereses y aptitud escolar subjetiva: La materias escolares preferidas de este alumno son la Educación Física y el Conocimiento del Medio; en cambio, la Religión y el Inglés no son contenidos de su agrado. Considera las Matemáticas y el Lenguaje como asignaturas más importantes. Su propia percepción de competencia en la materia de Lenguaje es alta, entendiendo siempre al profesor en sus explicaciones y sintiéndose a gusto en sus clases.
- Hábitos generales: Sus actividades extraescolares diarias no sólo se reducen a hacer los «deberes», sino que además asiste a clases particulares de «inglés» y de «guitarra» y/o «ajedrez». Además, todos los días tiene una hora de aprendizaje de «máquina». No reconoce ver la televisión, ningún día. Los fines de semana se dedica a visitas de familiares y a juegos deportivos con los amigos.
- Hábitos de lectoescritura: Pone de manifiesto su actitud favorable hacia la lectura, sobre todo cuando versa sobre contenidos de aventuras o son cómics. Todos los días lee una o dos horas, haciendo uso de la biblioteca, además de las lecturas en casa. Prefiere jugar al fútbol y leer

un libro en sus actividades extraescolares. En relación con la composición escrita, se trata de un niño al que le gusta mucho escribir cartas; en cambio, le desagrada escribir diarios y está indeciso acerca de las redacciones libres. Tiene muy claro cuál ha sido el último libro que ha leído («El superzorro») y realiza un resumen amplio sobre el contenido, en dieciocho líneas, manteniendo la estructura de una narración, con un inicio, un desarrollo y una conclusión.

- Hábitos sociales: Es un niño que prefiere trabajar las tareas escolares solo, pero que en actividades deportivas y de juego le gusta estar con sus amigos. Su actitud hacia las normas sociales es positiva.
- Hábitos de estudio: Es un alumno que empieza a generar ciertos hábitos de estudio, al reconocer que repasa diariamente los contenidos escolares y realiza las tareas de clase en su cuarto en silencio. Las materias donde declara necesitar más ayuda son las Matemáticas y el Lenguaje.
- Tareas metacognitivas: Reconoce realizar la mayoría de las acciones que le pueden llevar a una buena redacción; sin embargo, no amplia la información sobre el tema a través de otras fuentes, no consulta el diccionario, ni compara su redacción con un esquema previo por si olvida ideas importantes.

EVALUACIÓN DE MODELOS DE COMPOSICIÓN ESCRITA. MODELO DE EFICAZ VS. MODELO INEFICAZ

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, podemos definir el perfil de la composición escrita de los niños pertenecientes al colegio de la zona Centro y del grupo control (ver imagen I y II).

Descripción de la composición escrita ineficaz (ver imagen I)

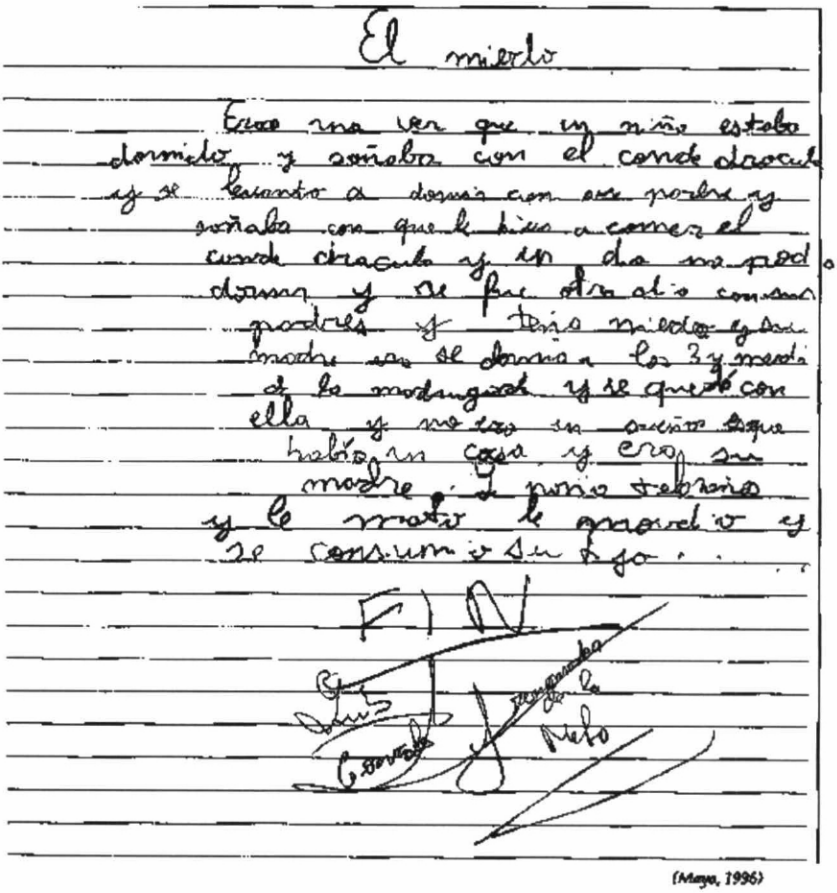
Del examen de la forma externa del texto podemos observar que el niño 1106 no respeta los márgenes, muestra una grafía ilegible en algunas partes del texto, presenta errores ortográficos importantes (por ejemplo, *hiva* en lugar de *iba)* y abusa de adornos al concluir el texto, adornos que vienen a reducir la longitud del mismo. Por esta razón, podemos afirmar que el niño apenas ha tenido en cuenta a la hora de redactar los aspectos relacionados con la presentación del texto.

Por lo que se refiere a la cohesión textual de esta redacción, podemos decir que es muy escasa y se puede apreciar en detalles como los siguientes: no existe relación formal entre proposiciones y oraciones (...*es que había un casa, y era su madre*...), no utiliza adecuadamente las conjunciones para enlazar frases o párrafos abusando constantemente de la conjunción «y», no emplea los signos de puntuación como punto y aparte o comas (sólo ha colocado un punto y seguido en todo el texto), no aglutina sus ideas en torno a los párrafos y carece de palabras cuyo significado se pueda averiguar por referencia a otras. Los elementos que constituyen esta composición escrita no están cohesionados de forma que se pueda entender este texto como una unidad (...*y tenía miedo y su madre era se durmió a los 3 y medo*...)..

En la coherencia textual ocurre lo mismo que en los otros dos indicadores ya comentados. El texto elaborado tiene una relación lógica muy escasa como consecuencia de la pobreza léxica *(ponío, podo,* utilización casi exclusiva de los verbos ser, estar, pobreza de pronombres), repetición de palabras (que, y), no seguir el orden lógico de las frases (S/V/C), desorganización en la estructuración, ordenación y asociación de las ideas

IMAGEN I

Composición escrita 1106



(*...hiva a comer el conde drácula y un dia no poda dormir y se fue otro dia con sus padres...*), y una inadecuación semántica global.

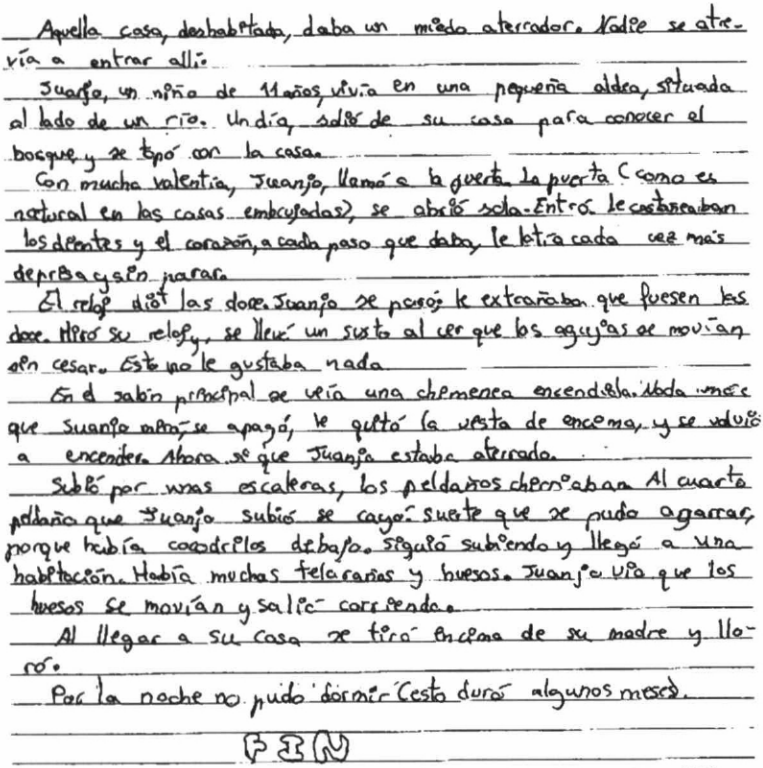
Descripción de la composición escrita eficaz (ver imagen II)

Como puede apreciarse en la redacción efectuada por el niño del Colegio público B, la redacción es totalmente diferente a la del anterior. Ello puede apreciarse tanto en la presentación del texto como en la cohesión y coherencia del mismo.

Hemos evaluado positivamente la forma externa del texto porque ha respetado márgenes, hay orden, limpieza, hace sangrías, la letra es clara, usa correctamente las mayúsculas y minúsculas, comete pocas faltas de ortografía y no abusa de aspectos formales como dibujos, adornos o colores que disminuyan la longitud del texto.

IMAGEN II

Composición escrita 1107



Aquella casa, deshabitada, daba un miedo aterrador. Nadie se atrevía a entrar allí.

Juanjo, un niño de 11 años, vivía en una pequeña aldea, situada al lado de un río. Un día, salió de su casa para conocer el bosque y se topó con la casa.

Con mucha valentía, Juanjo, llamó a la puerta. La puerta (como es natural en las casas embrujadas), se abrió sola. Entró. Le castañeaban los dientes y el corazón, a cada paso que daba, le latía cada vez más deprisa y sin parar.

El reloj dió las doce. Juanjo se paró. Le extrañaba que fuesen las doce. Miró su reloj, se llevó un susto al ver que las agujas se movían sin cesar. Esto no le gustaba nada.

En el salón principal se veía una chimenea encendida. Nada más que Juanjo entró, se apagó, le quitó la vesta de encima, y se volvió a encender. Ahora sé que Juanjo estaba aterrado.

Subió por unas escaleras, los peldaños chirriaban. Al cuarto peldaño que Juanjo subió se cayó. Suerte que se pudo agarrar, porque había cocodrilos debajo. Siguió subiendo y llegó a una habitación. Había muchas telarañas y huesos. Juanjo vió que los huesos se movían y salió corriendo.

Al llegar a su casa se tiró encima de su madre y lloró.

Por la noche no pudo dormir. Esto duró algunos meses.

FIN

(Mayo, 1996)

El escrito está muy bien cohesionado y esto se pone de manifiesto en aspectos como la utilización correcta de pronombres personales, reflexivos, posesivos, demostrativos, artículos, etc. *(su madre se tapó, le latía, se paró, le extrañaba, le quitó, esta duró...)*. Enlaza las frases mediante los nexos oportunos, utiliza correctamente las conjunciones. Posee riqueza léxica, lo que se observa en el uso de términos como: *aterrador, deshabitada, aldea, peldaños,* etc., además de gran variedad de verbos *(atrevía, latía, chirriaban,* etc.). También utiliza los signos de puntuación correctamente.

Lo mismo ocurre con la semántica global del texto. El alumno relata la historia de «Juanjo» (personaje principal de la historia) con una organización, secuenciación y relación de ideas que se corresponden con una extraordinaria coherencia textual. Es una narración donde el inicio, el desarrollo y el desenlace quedan perfectamente diferenciados en párrafos. Esto se complementa, como puede apreciarse, con gran riqueza

de léxico y con la estructuración lógica de las frases.

CONCLUSIONES. PAUTAS DE INTERVENCIÓN PARA EL PROFESORADO

A partir de los primeros resultados obtenidos en la investigación, el grupo de trabajo llegó a establecer un conjunto de pautas que servirán de guía para la intervención educativa que lleven a cabo los profesores de estos niveles de la enseñanza (Lecuona y otros, 1999).

Conclusiones con respecto a la *evaluación diagnóstica*

De todo lo anteriormente expuesto podemos deducir que el alumno con *bajo rendimiento en composición escrita* parece carecer de mecanismos cognitivos adecuados para realizar la tarea correctamente. Tomando en consideración las aportaciones que en este campo se han realizado en diferentes investigaciones (Alonso Tapia, 1992), podemos apreciar que el niño falla en estrategias cognitivas y metacognitivas tales como: *planificación, búsqueda de información, organización, presentación, estructura formal, revisión y comunicación.*

Conclusiones con respecto al diseño de un programa de intervención en composición escrita

Los *objetivos* principales, por tanto, en un programa de intervención en este ámbito deberían estar dirigidos a corregir este déficit cognitivo. Así, se debería diseñar un programa de instrucción que vincule dos destrezas que a nuestro juicio son fundamentales en la escritura eficaz: (1) la correcta utilización de los procesos cognitivos y ejecutivos y (2) el conocimiento de la estructura textual. Aspectos íntimamente unidos en la medida que el conocimiento de la estructura textual influye en la manera en que el sujeto organiza cognitivamente (proceso de planificación) y ejecuta (produce y revisa) su composición escrita.

Con respecto al primer objetivo, atendiendo a las *destrezas cognitivas y metacognitivas* (Bereiter y Scardamalia, 1987; Hayes y Flower, 1980; Scardamalia y Bereiter, 1986) implicadas en el proceso de expresión escrita, se podría pensar en la elaboración de una serie de *hojas de pensar* con sus correspondientes plantillas de trabajo. Entendemos por hojas de pensar una serie de apoyos externos que orientan tanto los procesos cognitivos y metacognitivos como los ejecutivos del alumno para la realización de la composición escrita. Constituyen un recurso que guía y ofrece pautas acerca de las estrategias y pasos que el aprendiz debe contemplar en la estructuración y organización de su tarea.

Y con respecto al segundo objetivo, la instrucción en el uso de estrategias cognitivas y ejecutivas se debería combinar con el *aprendizaje de las macroestructuras* de la descripción, narración y exposición. En cada hoja de pensar se explicitarían los pasos necesarios para la elaboración de cada tipo de texto.

Conclusiones con respecto a la *metodología* didáctica

En el diseño de este proceso de enseñanza para lograr un aprendizaje de mayor calidad, hemos de reflexionar y tomar decisiones relativas a distintas dimensiones o variables implicadas. Entre ellas, hemos de considerar: el *tiempo de duración* de la implementación del programa, la necesidad o no de *modelar* y el momento en el que deberá llevarse a cabo, la pertinencia o no del trabajo *individual o en grupo,* las posibles *motivaciones,* los estímulos a presentar, la elección de los temas que pueden captar mejor los intereses de los alumnos de esta edad, así como la tarea que

deberán desempeñar en todo momento los *mediadores* o educadores. De esta forma podríamos determinar una serie de pautas y criterios que pueden llegar a condicionar todo el proceso de implementación del programa:

- *Enseñanza intensiva.* Las investigaciones anteriores han demostrado que la instrucción «concentrada» en un período de tiempo ofrece mejores resultados, proporcionando aprendizajes más eficaces, duraderos y profundos si el programa de instrucción se efectúa de modo intensivo en un período breve de no más de dos o tres semanas (Pasquier y Dolz, 1996: 34).
- *Aprendizaje lineal.* La complejidad intrínseca al género textual hace que establezcamos un orden de progresión en su enseñanza. Se considera pertinente secuenciar el aprendizaje de la composición escrita comenzando por la descripción, para seguidamente pasar a la narración y culminar con la exposición, organización en la que subyace un orden de menor a mayor dificultad. Permítasenos un ejemplo de lo que acabamos de mencionar: dentro de una composición de tipo expositivo o narrativo se incluye habitualmente la descripción de personas, objetos y/o situaciones. Este aprendizaje lineal, tal como lo entendemos, no está reñido con el denominado en «espiral», no se trata de enseñar cada texto en niveles educativos diferentes, sino que por el contrario abogamos por la instrucción en las diversas tipologías discursivas en todo el sistema educativo. No es aconsejable que se limite el aprendizaje de la composición escrita a un tipo de texto por curso o etapa educativa, sino que se aborden todos desde el inicio de la escolaridad y se vayan retomando desde otras dimensiones en los niveles superiores.
- *Motivación.* Que el alumno sienta interés por la escritura es un factor esencial para su aprendizaje. La expresión escrita debe ser contemplada y aceptada como una forma de comunicación que es importante para el desarrollo sociocultural de la persona. Éste es un principio del que debe partir todo proceso de enseñanza de la escritura: será fundamental que el alumno se conciencie de la utilidad y la trascendencia de esta habilidad. Por ello, en nuestro diseño, a fin de fomentar su interés, se establece como finalidad de sus escritos la elaboración de una revista del aula. De este modo se concreta tanto el destinatario del trabajo como el sentido que guía el texto. En el diseño del programa de intervención se le dará especial relevancia al *componente lúdico.* El juego es un eje fundamental desde el que se intentaron concebir, siempre en la medida de lo posible, las actividades de instrucción con el fin de conseguir un mayor nivel de motivación en los alumnos hacia la tarea de la expresión escrita. También deberíamos contemplar la necesidad de ajustar los temas de las composiciones a las vivencias e *intereses cercanos* de los escolares a los que dirigiremos nuestra intervención educativa.
- *Entrenamientos específicos de acceso a la composición escrita.* El desarrollo de los alumnos en algunas destrezas resulta imprescindible para que puedan acceder a la ejecución de algunas subtareas. Nos referimos concretamente a la instrucción en la determinación del significado de idea principal y secundaria que permitirá dar coherencia al discurso, así como la

utilización de vocablos que facilitará la cohesión del texto. La enseñanza del concepto de *idea* y de su amplitud o concreción ha sido frecuentemente abordada en la intervención educativa dirigida a habilidades de comprensión lectora. Al respecto, es necesario que a la hora de diseñar estrategias de entrenamiento, se presenten orientaciones sobre cómo identificar las *ideas principales,* qué son y cómo encontrarlas. Por otra parte, y en aras de dar solución a los problemas de pobreza léxica de los discentes, al tiempo que facilitar la cohesión del discurso, se les podría facilitar, mediante modelado, una *lista de palabras* (tabla de consulta ad hoc) que podrían utilizar en la concatenación de ideas y frases en los párrafos, tanto en la elaboración del borrador como del texto definitivo de su composición.

Conclusiones con respecto a la *implementación*

A parte de estas ideas generales, concretando en el momento de instrucción en la composición escrita, propondríamos que este diseño de intervención se fundamentara en el programa de Entrenamiento Dialógico de Englert y otros (1994) combinado con el de Autoinstrucción de Graham y Harris (1989). En concreto, la secuencia de intervención se llevaría a cabo del siguiente modo:

- Utilización del *modelado* intentando exteriorizar la actividad mental y el producto de la misma que constituirán todo el proceso de composición. La enseñanza de cada modalidad textual comenzaría por un proceso de modelado por parte del educador, que mostraría tanto los componentes y organización de la macroestructura textual como de las estrategias cognitivas y ejecutivas a seguir. Modelado en el que se seguirían las pautas establecidas en las diversas *hojas de pensar* correspondientes a la descripción, narración y exposición.
- *Diálogo* con los compañeros y los educadores para enfrentarse a las diversas fases de la composición. Dicho diálogo dirigiría la actividad en función de cuestiones como: ¿Sobre qué escribimos? ¿Qué sabemos de...? ¿De todo ello qué es lo más importante? ¿Qué otras ideas tenemos? ¿Qué ideas pondremos antes?, etc.
- *Trabajo cooperativo* en grupos en la primera fase de instrucción de las diversas modalidades discursivas, con la pretensión de facilitar la exteriorización de procesos ligados a la reflexión y la toma de decisiones sobre los objetivos, la selección del contenido, la estructura, la edición y revisión del texto.
- *Trabajo individual.* En la segunda fase de instrucción se exigiría al aprendiz la realización de la composición escrita de forma autónoma regido por un proceso de autoinstrucción a partir de las hojas de pensar.
- *Retroalimentación.* Se culminaría el proceso con la representación o exposición de la producción grupal o individual al resto de los compañeros y los educadores. Se indicarían aspectos mejorables en el texto y al tiempo se ofrecerían propuestas de perfeccionamiento.

Conclusiones con respecto a los *recursos personales y materiales*

En lo relativo a los recursos instructivos, la implementación del programa requiere la colaboración de una serie de personas, *mediadores* o facilitadores del proceso de expresión escrita. Su tarea fundamental

sería la motivación y regulación externa del alumnado en la realización de las tareas. De tal forma que, a través de la observación del trabajo que realizaran éstos, les debería prestar ayuda. Otro recurso didáctico lo constituyen, como hemos señalado con anterioridad, las denominadas *hojas de pensar* y sus correspondientes *plantillas de trabajo,* las cuales se presentarían de distintos colores en función del tipo de texto que se pretenda enseñar. De esta forma, se facilitaría al escolar la identificación del texto mediante el apoyo visual del color.

Conclusiones con respecto a la *evaluación*

La evaluación se propone con una doble finalidad, formativa y sumativa. Es decir, con el objetivo de mejorar la competencia de los alumnos entrenados en cada tipo de discurso y el propio diseño del programa de enseñanza y, por otro lado, verificar la eficacia y eficiencia del mismo.

En definitiva, todo este diseño educativo se debería configurar con la intención última de propiciar la mejora de la escritura de nuestros escolares, lo que resulta indisoluble del aprendizaje tanto de estrategias como de la forma de pensar que guiará el acto de escribir.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso Tapia, J.: «Evaluación de la inteligencia y las actitudes desde el enfoque factorial», en R. Fernández Ballesteros: *Introducción a la evaluación psicológica* I (pp. 384-414). Madrid, Pirámide, 1992.

Alonso Tapia, J.: *Motivación y aprendizaje en el aula.* Madrid, Santillana, 1995.

Beal, C. R.: «Contributions of developmental psychology to understanding revision: implications for consultation with classroom teachers», en *School Psychology Review, 22 (4)* (1993), pp. 643-655.

Bereiter, C.; Scardamalia, M.: *The psychology of written composition.* Hillsdale, N. J., Erlbaum, 1987.

— «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita», en *Infancia y Aprendizaje,* 58 (1992), pp. 43-64.

Camps, A.: «Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela», en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura,* 5 (1995), pp. 21-27.

Camps, A.; Castello, M.: «Las estrategias de enseñanza y aprendizaje en los procesos de composición escrita», en C. Monereo; I. Solé: *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional.* Madrid, Alianza Editorial, 1995.

Camps, A.; Dolz, J.: «Presentación: enseñar a escribir», en *Cultura y Educación,* 2 (1996), pp. 27-30.

Cassany, D.: «Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita», en *Comunicación, Lenguaje y Educación,* 6 (1990), pp. 63-81.

Cassany, D.: «Los procesos de redacción», en *Cuadernos de Pedagogía,* 216 (1996), pp. 82-84.

Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G.: *Enseñar lengua.* Barcelona, Graó, 1998.

Chamoso, J. y otros: *Evolución de las actitudes hacia las Matemáticas en Educación obligatoria.* Informe inédito, Madrid, CIDE, 1998.

Chan, L. K. S.; Cole, P. G.: «The effects of comprehensión monitoring training on the readin competnce of learning disabled and regular class students», en *Remedial and Special Education,* 7 (1986), pp. 33-40.

Condemartin, M.; Chadwick, M.: *La enseñanza de la escritura. Bases teóricas y prácticas.* Madrid, Visor, 1990.

De Beaugrande, R.: *Text Production: Toward a Science of Composition.* New York, Ablex, 1984.

De Vega, M.; Carreiras, M.; Gutiérrez-Calvo, M.; Alonso-Quecuty, M.: *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva.* Madrid, Alianza Psicología, 1990.

DUFFY, G. G.; ROEHLER, L. R.: *Improving classroom reading instruction.* Nueva York, Random House, 1986.

ENGLERT, C. S. et al.: «Fostering the search for understanding: a teacher's strategies for leading cognitive development in «zones of proximal development», en *Learning Disability Quaterly,* 17 (3) (1994), pp. 187-204.

FLOWER, L.; HAYES, J. R.: «A cognitive process theory of writing», en *College Composition and Communication,* 32(4) (1981), pp. 365-387.

GASKINS, I.; ELLIOT, T.: *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benckmark docentes.* Barcelona, Editorial Paidos, 1999.

GRAHAM, S.: «The rol of production factors in learning disabled studente's compositions», en *Journal of Educational Psychology,* 82 (4) (1989), pp. 781-791.

GRAHAM, S. et al.: «Knowledge if writting and composing process, attitudes toward writing and self-efficacy for studentes with and without learning disabilities», en *Journal of Learning Disabilities,* 26(4) (1993), pp. 237-249.

— «Improving the of students with learning problems: self-regulated strategy development», en *School Psychology Review,* 22(4) (1993a), pp. 656-670.

GRAHAM, S.; HARRIS, K.: «Components analysis of cognitive strategy instruction: effects on learning siabled student's compositions y self-efficacy», en *Journal of Educational Psychology,* 81(3) (1989), pp. 353-361.

— «Cognitive strategy instruction in written language for learning disabled students», en A. S. VOGEL: *Educational alternatives for studens with learning disabilities,* Nueva York, Springer-Verlag, 1992, pp. 91-115.

GRAVES, D.: *Didáctica de la escritura.* Madrid, Morata/MEC, 1991.

GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R.: *Cognitive processes in writing.* Hillsdale, LEA, 1980.

HAYES, J.; FLOWER, L.: «Identifying the organization of writing processes», en L. GREGG; E. STEINBERG; *Cognitive processes in writing,* Hillsdale, LEA, (1980), pp. 3-30.

HERNÁNDEZ, A.; QUINTERO, A.; *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje.* Madrid, Síntesis, 2001.

INCE: *Diagnóstico del sistema educativo español. La escuela secundaria obligatoria.* Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC, 1997.

— *Evaluación de la Educación secundaria Obligatoria 2000. Datos básicos.* Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC, 2000.

LECUONA NARANJO, M. P. : *El lenguaje en educación infantil.* Salamanca, Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca, 1991.

LECUONA NARANJO, M. P. y otros: *Pensar para escribir.* Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC-CIDE, 1999.

MARTÍNEZ, A. M.; RODRÍGUEZ, C.: «Els textos expositius des dúna perspectiva didáctica», en *Articles,* 4 (1995), pp. 17-28.

MARTLEW, M.: *The psychology of written language: developmental and educational perspectives.* Chichester, John Wiley y Sons, 1983.

MILIAN, M.: «Incidencia del contexto en el proceso de producción de textos escritos», en *Cultura y Educación,* 2 (1996), pp. 67-78.

MILLER, S.; KNOWLES, K.: *New Ways of Writing: A Handbook for Writing with Computers,* New Jersey, Prentice Hall, 1997.

MONEREO, C.: *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias. Formación del profesorado en estrategias de aprendizaje.* Barcelona, Graó, 1994.

PARIS, S. G.; OKA, E. R.: «Strategic for comprehending text and coping with reading difficulties», en *Learning Disabilities Quarterly,* 12 (1989), pp. 32-42.

PASQUIER, A.; DOLZ, J.: «Un decálogo para enseñar a escribir», en *Cultura y Educación,* 2 (1996), pp. 79-91.

REIZABAL, M. V.: «La comunicación escrita. Su evaluación», en *Apuntes de educación,* 35 (1989), pp. 7-9.

REIZABAL, M. V.: «Escalas de valoración de la lengua escrita», en *Apuntes de Educación,* 35 (1989), pp. 10-12.

RIVAS, T.: «Los instrumentos de evaluación formativa de una secuencia didáctica de la composición escrita», en *Cultura y Educación,* 2 (1996), pp. 79-91.

ROSAT, M. C.; DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.: «Et pourtant... ils révisent! Effets de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes», en *Repères,* 4 (1991), pp. 17-153.

SALVADOR MATA, F.: *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica.* Málaga, Aljibe, 1997.

SÁNCHEZ-ENCISO, J: «Los textos expositivos», en *Cuadernos de Pedagogía,* 216 (1993), pp. 87-88.

SCARDAMALIA, M.: «How children cope with the cognitive demands of writing», en C. H. FREDERIKSEN; J. F. DOMINIC; *Writing: The nature development and teaching of written communication. Vol. 2. Writting: Process, Development and comunication.* Hillsdale, LEA, (1981), pp. 81-103.

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C.; FILLION, B.: *Writing for Results: A Sourcebook of Consequential Composing Activities.* Curriculum Series 44, The Ontario Institute for Studies in Education, (1981).

SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C.: «Research on written composition», en C. M. WITTROCK: *Handbook of research on teaching.* New York, McMillan, (1986), pp. 778-803.

SCHNEUWLY, B.; BAIN, D.: «Mecanismes de regulació de les activitats textuals», en *Articles,* 2 (1994), pp. 87-104.

TEBEROSKY, A.: *Psicopedagogìa del llenguatge escrit.* Barcelona, IME, 1987.

VAN DIJK, T. A.: *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinar.* Barcelona, Piados, 1983.

WONG, B.: «Self-questioning instruction research: A review», en *Review of Educational Research,* 55 (1985), pp. 227-268.

INTERÉS Y VALORACIÓN DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA POR PADRES Y ALUMNOS EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

PEDRO GIL MADRONA (*)
ONOFRE RICARDO CONTRERAS JORDÁN

RESUMEN. La investigación que se presenta está dedicada a estudiar los intereses por las materias que componen el currículum de Educación Primaria y el de Educación Secundaria Obligatoria, centrándose en el área de Educación Física de los alumnos del segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y de los padres. El objetivo es conocer detalladamente qué materias del currículum son las que más motivan al alumnado así como la valoración que conceden los padres/madres a las distintas áreas para la formación de sus hijos/as. Y de otra parte qué contenidos y actividades del área de Educación Física son las que más interés despiertan entre el alumnado y cuáles son los conocimientos que tienen los padres sobre los contenidos que se imparten en esta área.

ABSTRACT. The research presented here is dedicated to studying the interest in the subjects making up the curriculum of Primary Education (up to the equivalent of US sixth grade) and Compulsory Secondary Education (up to 10th grade), focusing on the consideration of Physical Education among students in the second and third cycles of Primary Education (3rd to 6th grade), students of Compulsory Secondary Education, and their parents. The objective is to know in detail what subjects in the curriculum motivate students the most, as well as parental appraisal of the different areas for the education of their children. On the other hand, the article inquires into which of the contents and activities in the field of Physical Education arouse the most interest among students and what parents know about the contents that are taught in this area.

(*) Universidad de Castilla-La Mancha.

Fecha de entrada: 19-04-2002 Fecha de aceptación: 20-09-2002

MARCO TEÓRICO

En este trabajo hablamos de intereses como un aspecto muy cercano a las necesidades del alumno. Sobre este aspecto concreto, Díaz Lucea (1999) nos comenta que los alumnos y las alumnas son los protagonistas principales del proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, se hace patente la necesidad de que el profesor conozca cómo son sus alumnos y en especial los intereses de los mismos. Con ello, se están proclamando los objetivos de la formación del niño respetando sus intereses. Respeto por dichos intereses que no consiste sólo en preguntar a los alumnos por ellos e incluirlos en nuestras programaciones, sino que dichos alumnos han de ser educados para tal fin, como bien dicen Lacasa y Lorente (1999). No podemos caer en lo que nos gustaría creer que aprendan nuestros alumnos; para comprender lo que los alumnos llegan a aprender realmente, por lo que se hace necesaria una autorreflexión, una discusión crítica y el deseo de ver más allá de lo superficial.

Parece claro que los intereses que los alumnos busquen satisfacer en el área de Educación Física, o en cualquier área, vendrán estimulados por la afinidad o motivación hacia unos determinados contenidos o prácticas. Y que el profesor Devís (1999: 263) acierta al afirmar cuando indica que la enseñanza no sólo consiste en el conocimiento de la materia y en la utilización de una u otra metodología, ni siquiera en saber el porqué y para qué enseñar, sino que también guarda estrecha relación con las emociones y sentimientos.

Desde el área de Educación Física intentamos, como se detalla en el título de la investigación, profundizar con más detenimiento en los intereses hacia los contenidos que en el área se desarrollan así como la valoración y conocimiento que poseen los padres/madres al respecto.

Si partimos de la idea que la asignatura de Educación Física es, con diferencia, tanto en la etapa de Educación Primaria como en Educación Secundaria, la que más relación directa e indirecta tiene con la calidad de vida y la salud, (basta con echar un vistazo a cualquiera de los objetivos de dicha área y a los bloques de contenidos de los mismos), es la asignatura a la que más se le exige que contribuya al desarrollo personal y a la mejora de la calidad de vida.

Coincidimos con Gaviria (1996:55) en que las escuelas promotoras de salud sería la forma más completa de desarrollar la Educación para la salud en el ámbito escolar, ya que en ellas se aborda el valor salud, no sólo desde el currículum, sino formando parte del estilo de educación, de la organización del centro, de sus sistemas relacionales, y en donde el maestro ha de colaborar activamente con las familias y otros miembros de la comunidad. En este sentido, la realidad nos presenta diferentes formas de desarrollar la Educación para la salud en la escuela. La salud como bloque de contenidos se aborda desde el área de Educación Física y como tema transversal en la Educación Primaria y Secundaria. Por lo tanto una escuela promotora de salud, es aquélla que, como indica Williams (1990), integra las siguientes oportunidades educativas. Parte del currículum como contenido en el área de Educación Física y como tema transversal. Parte del ambiente escolar desde el currículum oculto, desde el estilo de educación y ambiente físico saludable. Y parte de la promoción de la salud en la comunidad cooperando con otras instituciones y colaborando con las familias.

En estos momentos, y pensando en todos los problemas que acosan a nuestros adolescentes y jóvenes (alumnos de ESO) tales como: tabaquismo, drogas, alcohol (botellón), SIDA, consumismo excesivo..., se necesita una escuela que no se limite a transmitir conocimientos, sino que forme

personas capaces de vivir y convivir en sociedad, que sepan a qué se han de atener y cómo han de desenvolverse en la vida. Lo que nos lleva a afirmar que el tratamiento adecuado de los temas transversales ha dejado de ser conveniente para convertirse en una necesidad. Todo ello desde una sensibilidad hacia la diversidad cultural, multiculturalidad, pues se deben de tener en cuenta las peculiaridades culturales de las minorías étnicas existentes y desde el área de Educación Física como señala Contreras (2002: 67) algunas precisiones en torno a los contenidos propios de la materia se estructurarán en torno a los juegos, la expresión corporal y la danza, y el deporte. Las personas en general desarrollan sus conductas y formas de ver la vida, según el modelo cultural en el que se desenvuelven. De ahí que sea de vital ayuda, la opinión de las familias. Por lo que nuestra investigación se ocupará también de ello.

Desde el área de Educación Física atendemos y fomentamos la importancia de la actividad física y el deporte como digna alternativa para la ocupación ociosa del tiempo libre. Ocio que González de Mesa (1999:1188) define como «el momento en el que el ser humano, disponiendo de un tiempo totalmente personal, sin obligaciones de ningún tipo, puede realizar actividades que le sirvan para su desarrollo personal». En la sociedad actual, nuestro tiempo de ocupación es meramente sedentario, y si en nuestro tiempo de asueto tampoco le dedicamos lo más mínimo a la actividad corporal, el desequilibrio que podemos producir puede llevarnos a consecuencias fatales. Ciertos estudios, que están apareciendo en la actualidad en Estados Unidos, advierten al estado que un dólar gastado en Educación Física ahorrará al mismo estado tres dólares en el sistema sanitario (Fernández Balboa, 2000: 15-27).

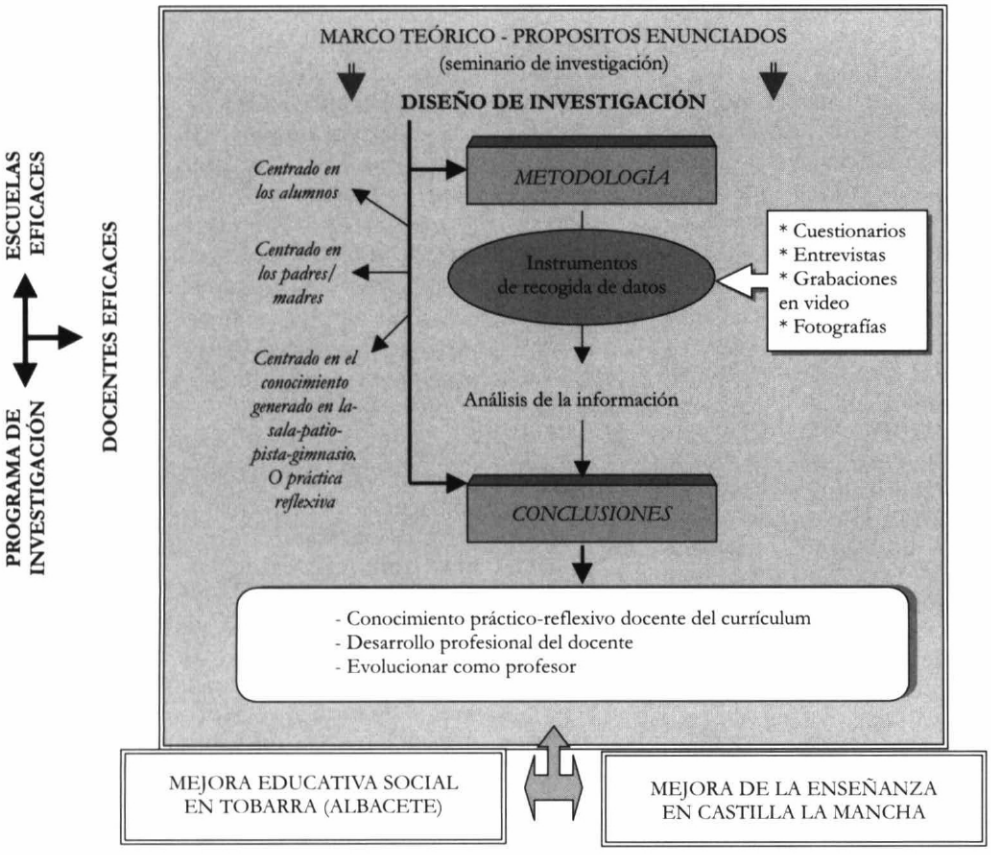
Como muy bien matiza Blair (1992: 87) «la inactividad física, que está muy extendida en la sociedad moderna, es una situación antinatural». Y entre las funciones del movimiento que se subrayan en las disposiciones legales se ratifica «función catártica y hedonística en la medida en que las personas, a través del ejercicio físico, se liberan de tensiones, restablecen su equilibrio físico, realizan actividades de ocio, y gracias a todo ello, disfrutan de su propio movimiento y de su eficacia corporal» *(Real Decreto 1333/1991).*

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PROPIAMENTE DICHA

Como va quedando claro, mediante la investigación que se presenta intentamos conocer los intereses por las distintas áreas del currículum escolar y por los temas transversales de los alumnos/as del segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y de los padres/madres de dichos alumnos. Y de una forma más detallada qué aspectos del currículum del área de Educación Física son los que más interés tienen para el alumnado y de otra parte si conocen los padres los aprendizajes que dicha área produce en los alumnos, y que valor les conceden, pues como muy bien dice Jackson (1994: 85) aún no se sabe «cuáles son las consideraciones de los niños acerca de su experiencia escolar». El proyecto y diseño seguido queda reflejado en el gráfico I.

La escuela eficaz que nosotros hemos entendido es aquella escuela en donde el éxito de los alumnos está ligado a la calidad de sus comportamientos, a su desarrollo social y emocional y que pensamos que podríamos resumir en las siguientes características y donde maestros, la dirección, los padres y madres y los alumnos están plenamente satisfechos y orgullosos con la enseñanzas impartida y recibida.

GRÁFICO I



EL CONTEXTO

El estudio desarrollado: entorno, centro, alumnado, profesorado, clima de relación y organización

Cabe decir que la investigación que aquí presentamos fue aprobada y financiada por la Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha en la primera convocatoria que dicha Consejería sacó a la luz por *Resolución de 07-06-2001* de la Dirección de coordinación y política educativa por la que se conceden ayudas económicas para el desarrollo de proyectos de innovación e investigación educativa en la Comunidad de Castilla-La Mancha durante los cursos 2000-01 y 2001-02.

El proyecto se ha desarrollado en el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria de Tobarra (Albacete), localidad que tiene una Escuela de Educación Infantil, un centro de Educación Primaria, un centro de Educación Infantil y Primaria y un Instituto de Educación Secundaria (que recibe a los alumnos de los colegios de la localidad y a los

alumnos del CRA. de Albatana). Tobarra es una población rural que cuenta con unos 8.000 habitantes, estando situada en el SE de la provincia de Albacete. Por lo tanto el objeto de la investigación han sido todos los alumnos/as que cursan segundo y tercer ciclo de Educación Primaria y de los alumnos/as que cursan el primer y segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y los padres y madres de estos alumnos.

Los antecedentes

Como antecedentes de este estudio podemos citar las siguientes obras: Aschersleben (1980), Navarro Hinojosa (1994), Navarro Pavía (1966), Schiefele (1980), Vidales Delgado (1974) y Hernández Ruiz (1965).

Ciertamente no tenemos constancia de estudios parecidos salvo el llevado a cabo en la Universidad de Sevilla por López Martínez (1999) (Estudio Longitudinal sobre los intereses curriculares de los alumnos en la Educación Primaria) referido al caso de Sevilla Capital y en los cursos de 3.º, 4.º y 5.º de Educación Primaria. También, podemos citar las distintas evaluaciones sobre el sistema educativo desarrolladas por el INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación), aunque no atiende o desarrolla los objetivos que pretende esta investigación.

LA INVESTIGACIÓN EN SU PROCESO

Propósitos enunciados

Nuestro propósito de trabajo ha sido saber qué lugar ocupa el área de Educación Física entre las diferentes áreas curriculares en el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, tanto en los padres y madres como en el alumnado, siendo éstas: Matemáticas, Lengua, Inglés, Educación Física, Conocimiento del Medio, Religión, Música y Plástica y en el primer ciclo Educación Secundaria: Lengua, Matemáticas, Música, Religión, Inglés, Educación Física, Francés (segundo idioma), Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Tecnología.

Concluida esta primera parte del trabajo, hemos tratado de manera especial cuáles son aquellos aspectos que trabaja el currículum de Educación Física de más interés para los alumnos: los juegos o deportes, la expresión corporal, la condición física, las cualidades físicas básicas, las habilidades y destrezas específicas y los aprendizajes que dichos temas producen.

Por tanto estamos ante el estudio de un caso concreto. De una investigación aplicada, mediante la cual y a través de sus distintos apartados, queremos exponer nuestra intención de investigación, las conclusiones que han salido y por tanto los aprendizajes que como profesionales hemos obtenido, así como el uso que haremos del informe de investigación.

Selección de objetivos y contenidos

Nuestra investigación está condicionada por el apoyo en los procesos de reflexión y de crítica de los investigadores con la finalidad de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y aunque la mejora de la práctica educativa está detrás de cualquier investigación didáctica, en nuestro caso la innovación y la investigación serán objetivos prioritarios.

Partimos de la convicción de que el niño aprenderá mejor aquello que más le interesa, de ahí que sea ventajoso para el maestro conocer los intereses del niño y apelar a él a través de ellos y compararlo a la vez con los de los padres. Este conocimiento es el que se erige en eje de nuestro problema de investigación que concretaremos en las siguientes cuestiones y que

dan lugar a los propósitos de partida del estudio:

- ¿Cuáles son los intereses curriculares de los alumnos y de los padres en los niveles de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria en Tobarra (Albacete)?
- ¿Hay relación entre los intereses curriculares de los niños y los de sus familias?
- ¿Hay cambios en los intereses curriculares a lo largo de los niveles de la enseñanza objeto de estudio, anteriormente indicados?
- ¿Qué aspectos y aprendizajes del área de Educación Física despiertan más interés entre el alumnado?
- ¿Cuáles de las actividades que se desarrollan en el área de Educación Física tienen mayor interés para los niños?
- ¿Qué tipo de aprendizajes conocen los padres de los que se producen en el área de Educación Física? ¿Qué importancia conceden los padres a los aprendizajes y beneficios que produce el área de Educación Física?
- ¿Cuáles son los beneficios de la actividad física para la salud según opinión de los alumnos y de los padres?

Diseño metodológico

La elección de nuestro propósito de trabajo determina la naturaleza de la investigación: cualitativa o cuantitativa, optando nosotros por una metodología cualitativa, aunque vistas las conclusiones pueda ser entendido también como un enfoque mixto. En efecto, en la presentación de las conclusiones haremos uso de datos cuantitativos en la medida que tratamos de cuantificar las opiniones o valoraciones tanto de padres como de alumnos dadas en los cuestionarios, pues estos plantean las preguntas con arreglo al siguiente baremo «Nada», «Poco», «Suficiente» o «Aceptable», «Bien» o «Bastante» y «Mucho» o «Excelente», o similares, por lo que cuando nos referimos a que los alumnos o los padres consideran *Mucho* algunos de los aspectos preguntados, hemos de entender que tienen una opinión situada en dicho tramo de satisfacción.

En la investigación cualitativa, la unicidad de casos y contextos es más importante y relevante para la comprensión particular del caso investigado. Y a diferencia de lo que ocurre en las investigaciones de ámbito cuantitativo, los investigadores deben de estar en contacto directo con los fenómenos y con los juicios más subjetivos sobre el significado de los datos. Donde cobra especial importancia la opinión de los informantes, como testigos directos de la realidad que se pretende estudiar y como colaboradores en el común proceso de la indagación de la verdad.

La elección del método de trabajo

El primer interrogante que se nos plantea es si procede una investigación de tipo cualitativa, y en su caso en qué medida en el campo de los intereses curriculares por las distintas áreas del currículum de Educación Primaria y de la ESO por parte de los alumnos y la valoración de las mismas por parte de los padres, especialmente en lo referido al área de Educación Física.

Los escasos estudios realizados hasta épocas muy recientes, en el ámbito de la Educación Física, han utilizado de una forma mayoritaria una metodología cuantitativa y diseños de investigación experimental, si bien, es cierto que, en los últimos años han aparecido y están apareciendo trabajos de relevancia significativa en esta área de conocimiento, como lo denota la gran cantidad de tesis doctorales ya leídas, las que se encuentran en proceso de elaboración o aquellas

otras investigaciones y cuyos resúmenes están apareciendo en revistas especializadas o en las actas de los distintos congresos de Educación Física que se están llevando a cabo. Nosotros pensamos que la utilización de métodos cualitativos puede proporcionar una información complementaria y una fuente de datos más rica.

Los puntos que presentamos a continuación tienen el suficiente peso por sí mismos para justificar este tipo de investigación en el caso que nos ocupa:

- El área de Educación Física es una materia educativa fundamentalmente de naturaleza práctica. Pretende analizar la realidad de la clase de Educación Física para comprenderla mejor y diseñar unas pautas de intervención más eficaces que reviertan no sólo en beneficio del alumno sino, paralelamente, en la formación y perfeccionamiento del profesorado de E. Física.
- La investigación cualitativa permite el contacto y la colaboración directa entre investigadores, profesores, alumnos y padres. En el sentido que señala Stenhouse (1987) pudiendo así explicar aquellas acciones que, consciente o inconscientemente, guían el complejo proceso de los aprendizajes motrices, en nuestro caso en Educación Física, a la vez que permite desvelar cuáles son las teorías que guían la práctica del docente haciéndole caer a la larga en un proceso rutinario del que cada vez es más difícil escapar, distanciándose con los intereses motrices del alumno y de la familia.
- Al ser el área de Educación Física una materia que conecta con la compleja dimensión humana (fisiológica, motriz, cognitiva, afectiva-emocional y relacional-socializadora) comporta en ocasiones algún aspecto de difícil cuantificación, de tal modo que se precisa trabajar desde métodos cualitativos que nos permitan afrontar todos los elementos de un problema, luchando de esa forma contra la tendencia que señala Martínez Rodríguez (1990: 14) «a no explorar más que los elementos favorables para las hipótesis de los investigadores».
- Dada la diversidad de tareas que se llevan a cabo en una clase de Educación Física, para lo que sería necesario, si cabe, un aumento del tiempo escolar dedicado al área, se hace imprescindible estudiar concienzudamente el significado de las tareas para los alumnos y padres, para lo cual una investigación cualitativa, como se hace en otras áreas de conocimiento, podría resultar muy beneficiosa. Coincidimos así con Gimeno (1994: 248) quien señala las tareas escolares como el contenido de la práctica curricular.
- Está investigación etnográfica puede resultar interesante para desvelar algunos aspectos claves, como puede ser la jerarquización de los contenidos, cómo se realiza la evaluación, cuáles son los rasgos de los instrumentos utilizados para llevarla a cabo, qué uso se le da a los datos observados, cómo se legitima desde la clase de Educación Física el saber y el poder. En tal sentido cabe resaltar las palabras de Apple (1996: 23) cuando escribe: «los medios y los fines implicados en la política y la práctica educativa son el resultado del esfuerzo de poderosos grupos y movimientos sociales por legitimar sus conocimientos, por defender o potenciar sus modelos de movilidad social y por incrementar su poder en el conjunto de la sociedad». Tenemos la obligación de preguntarnos cómo desde

la clase de Educación Física se empieza a contribuir en esta línea de intervención social.

- El papel socializador del área de Educación Física parece totalmente asumido. Sin embargo, cabe preguntarnos cómo contribuye en nuestro contexto la enseñanza de este área a los procesos de socialización de los alumnos y alumnas dentro de una educación intercultural. En este sentido como indica Lleixá (2000: 10) la Educación Física «debe de posicionarse ante las exigencias de una escuela cada vez más multicultural».
- La clase de Educación Física no es ajena al *currículum oculto.* Y como señala Gimeno (1994:250) «las experiencias en la educación escolarizada y sus efectos son unas veces deseados y otras incontrolados, obedecen a objetivos explícitos o son expresión de planteamientos y objetivos implícitos, se planifican en alguna medida o son fruto del simple fluir de la acción». Por lo que desvelar las experiencias incontroladas, implícitas, inconscientes en la clase de Educación Física permitirá explicitar todas las conductas, las deseadas y las indeseadas.

En el enfoque cualitativo no se silencian las opiniones de los objetos estudiados, sino todo lo contrario, esta opinión es motivo de análisis, reflexión y contraste crítico por parte de los diferentes participantes en el proceso de investigación para, entre todos, encontrar las claves de los comportamientos que caracterizan un determinado evento social. Como señala Torres Santomé (1988:13) *«nuestras acciones están condicionadas por los significados que otorgamos a las acciones de las personas y a los objetos con los que nos relacionamos. Una investigación que descuide estos aspectos está claro que no reflejará todas las dimensiones de esa realidad, e incluso podríamos decir que captará lo menos relevante de ella».*

Creemos que ha quedado suficientemente justificada la apuesta que hacemos por un modelo de corte cualitativo en nuestra investigación. Aunque como ya hemos dicho anteriormente, para un óptimo entendimiento cuantifiquemos las valoraciones, estimaciones u opiniones dadas por los participantes, para una mejor comprensión del lector. A continuación pasaremos a detallar los instrumentos que utilizaremos para la recogida de datos.

Hemos intentado comprender el fenómeno, desde un marco interno y desde el contexto real, pues siempre y en todo momento hemos pretendido descubrir el argumento de los protagonistas y comprender los datos en el contexto que se han recogido.

Para ello el presente diseño de investigación, así como la confección de los instrumentos de recogida de información se planificó en el tercer trimestre del curso 2000-01, siendo a finales del curso señalado y a principios del curso 2001-02 cuando llevamos a cabo la recogida de datos. El análisis de los mismos y la elaboración del informe se ha producido en el segundo trimestre del curso 2001-02.

Técnicas e instrumentos de recogida de datos utilizados: validación de los mismos

La observación, es una técnica de recogida de datos muy utilizada en las investigaciones de carácter educativo, consistente en el análisis in situ y de forma sistemática y detenida, de las intenciones que se producen entre diferentes informantes en determinadas situaciones espacio-temporales, registrando la información lo más exacta y fielmente posible. Y que nosotros dadas las características de nuestro estudio no podíamos renunciar a ellas.

Como registros tecnológicos, Evertson y Green (1989 en Wittrock: 303-421) consideran el conjunto de grabaciones magnetofónicas, cintas de vídeo y filmaciones (registros sonoros, visuales y audiovisuales). Y Rodríguez Gómez (2000: 98-133) destaca las ventajas de la utilización del registro audiovisual en la investigación educativa ya que aumenta las posibilidades de efectuar un análisis global y completo, reducir la dependencia del observador y la posibilidad de realizar un análisis continuo y seguido. Es por ello que en nuestra investigación hemos utilizado las grabaciones y fotografías a través de cámaras digitales.

El cuestionario, que consiste en la aplicación directa de preguntas, de un formulario escrito sobre un tema determinado que puede ser de respuestas abiertas, preguntas de alternativa fija, y de carácter mixto que contiene ambas posibilidades. En nuestra investigación hemos utilizado el cuestionario mixto, en donde en las preguntas cerradas para un mejor registro de la información tanto las opiniones de los padres y las madres como de los alumnos/as se ha efectuado una escala de 1 a 5 con el siguiente código «Señale su grado de acuerdo con la siguiente afirmación: 1.- Nada o en desacuerdo 2.- Poco o indiferente, 3.- Suficiente, aceptable, o algo de acuerdo, 4.- Bien, de acuerdo, 5.- Mucho, muy de acuerdo, excelente, o similares». Las respuestas dadas en este orden de apreciación serán presentadas a modo de porcentajes en las conclusiones para un mayor entendimiento del tramo donde ubican su satisfacción.

La entrevista, técnica de recogida de datos que se puede definir como una conversación intencional o un proceso de interacción comunicativa con un propósito determinado. Nosotros optaremos por la entrevista semiestructurada, donde hay un guión pero no se sigue de forma rígida. Utilizando para una total recogida de la información una grabadora.

Tanto los cuestionarios pasados a padres como a los alumnos, así como los ítems o guión de las entrevistas fueron validados por juicio de expertos e investigadores activos de la investigación como consecuencia de una primera aplicación piloto.

Para la confección y aplicación de los cuestionarios y entrevistas tanto individuales como grupales, partimos y seguimos las instrucciones facilitadas en la bibliografía publicada al respecto, Colas y Buendía (1992), Santos Guerra (1990), Taylor y Bogdan (1994), Gil Madrona (1997), y Goetz y Lecompte (1998), con el fin de definir las dimensiones de estos instrumentos de recogida de información, así como la forma de ponerlos en práctica.

Descripción del caso investigado

Para llevar a cabo este estudio las fuentes consultadas han sido los alumnos y alumnas que durante el curso académico 2000-01 y 2001-02 cursaban segundo y tercer ciclo de Educación Primaria y primer ciclo de la ESO, así como a sus respectivos padres.

Alumnos

- 300 de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria
- 90 de primer ciclo de ESO

A cada uno se les pasó un cuestionario. Y se llevaron a cabo ocho entrevistas individuales a los alumnos de Educación Primaria y ocho entrevistas individuales a los alumnos de Educación Secundaria. Así como dos entrevista grupales tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria.

Padres

- 216 de los alumnos de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria
- 60 padres de ESO

A todos ellos se les pasó un cuestionario que contenía preguntas abiertas y cerradas. Simultáneamente y con finalidad de garantizar la validez y fiabilidad de las informaciones recogidas llevamos a cabo una serie de entrevistas individuales, ocho a cada grupo tanto al sector alumnos como al sector padres, y dos entrevistas grupales a cada uno de sectores y grupos. Paralelamente se hicieron ocho horas de grabaciones en video.

ANÁLISIS

Análisis de la información

El análisis de la información se ha llevado a cabo por medio de una estructuración organizada de todos los datos recogidos homogéneos y heterogéneos mediante clasificaciones y categorizaciones. Todo ello ha sido llevamos a cabo a través de procesos de triangulación entre los instrumentos de recogida de información (entrevistas individuales y grupales, grabaciones de video y cuestionarios), para ello hemos seguido las orientaciones metodológicas facilitadas por Tesch (1990), Rodríguez, Gil y García (1996) y Rodríguez (2000). Para lo que ha sido fundamental el uso del programa informático de análisis cualitativo NUDIST y del Programa EXCEL.

En el análisis de los datos audiovisuales hemos seguido los siguientes pasos: una primera grabación de las clases de Educación Física, una segunda fase de análisis de trascripción de la video-cinta grabada y una tercera fase de trascripción. Los juicios han sido en primer lugar de forma intuitiva y después siguiendo unas pautas elaboradas por el coordinador del grupo con este fin. Según dichas pautas los maestros investigadores debían señalar al menos dos aspectos excelentes y un máximo de dos aspectos menos excelentes que se detectaban a través de la intervención gradada en la cinta.

Por tanto en el análisis de las cintas o grabaciones de las clases en video hemos seguido el presente procedimiento: en primer lugar hemos acotado los acontecimientos gravados en torno a un tema. En segundo lugar hemos realizado una revisión de lo ocurrido de forma global, para proceder a realizar un análisis más exhaustivo de los acontecimientos.

Y a continuación hemos identificado los episodios, la organización de las grabaciones, las escenas, identificando los segmentos escénicos (en relación con el interés por el área, en relación con los agrupamientos, en relación con el carácter socializador del área, en relación con la presentación de las actividades, en relación con el calentamiento, en relación con la participación de los chicos y chicas en los «juegos modificados» en la enseñanza deportiva, en relación con la cooperación-oposición, en relación con la relajación, en relación a los comportamientos y actitudes en las clases, en relación con la Expresión Corporal, en relación a la mayor o menor integración de los niños inmigrantes tanto en los juegos tradicionales como en los juegos modificados en la iniciación deportiva,...). Para pasar a un análisis interpretativo por cada uno de los miembros del equipo investigador y al informe final del equipo investigador. Por tanto, nuestra investigación se ha beneficiado de los avances tecnológicos actuales.

Estos análisis dieron lugar a la realizaron o confección de tres informes, uno por cada uno de los autores o investigadores y finalmente cada uno de estos informes constituyeron la base para la elaboración del informe de síntesis. Y cuyo modelo presentamos en la tabla I.

Por lo tanto estamos, metodológicamente hablando ante lo que Santos Guerra (1990: 161-175) denomina contraste de opiniones entre investigadores activos de una misma investigación. Así pues, hasta llegar a la presentación de los resultados, hemos hecho un auténtico juego

TABLA I

Códigos, categorías y unidades en el análisis de los datos recogidos

CÓDIGO	SIGNIFICADO	INSTRUMENTOS
IPA	Interés por el área de Educación Física	Entrevistas Cuestionarios Grabaciones en video Fotografías
PIA	Poco interés por el área	
IJN	Interés por de los nuevos juegos propuestos	
MIA	Mucha importancia al área	
PIEF	Poca importancia al área de Educación Física	
MVAI	Mayor valor a las áreas instrumentales	
ANPA	El área de Educación Física no produce aprendizajes	
APA	El área de Educación Física produce aprendizajes	
DOTL	Sirve de distracción, de ocio y ocupa el tiempo libre	
MCFS	Mejora la condición física y la salud	
SPB	El alumno se lo pasa bien	
IHD	Interés por las habilidades y destrezas	
NSTEF	No sabe lo que se trabaja en Educación Física	
ANC	Aprende normas y comportamientos en los juegos	
CSA	Carácter socializador del área	
SEA	Sistema de evaluación adecuado	
AHC	Aprende hábitos y comportamientos sociales	
NGC	No gusta el calentamiento	
JCBV	Juegos de cooperación-oposición bien valorados	
GID	Gusto e interés por el deporte	
PIEC	Poco interés por la expresión corporal	
AIEC	Aceptable interés por la expresión corporal	

con las categorías y sus propiedades: percibiéndolas, contrastándolas, comparándolas, agrupándolas y ordenándolas, estableciendo nexos, enlaces y relaciones. Por todo ello, este estudio no tiene unas pretensiones altas de generalización de sus conclusiones, sino que, más bien, desea ofrecer resultados y sugerencias para intentar instaurar cambios en las instituciones escolares, aunque evidentemente, al ir comparándose con otras investigaciones sirva de apoyo para lograr un nivel más alto de generalización.

Nos apoyaremos en las obras de los siguientes autores, Colas Bravo y Buendía Eximan (1992), Bisquerra (1989), Gil Flores (1994) y Gil Madrona (1997). En este sentido se han realizado los análisis desde distintas perspectivas (fuentes e instrumentos) y desde la opinión de los distintos investigadores, comparando y comprobando, hasta llegar al informe final.

GRÁFICO II

Triangulación de categorías en instrumentos y fuentes
(grabaciones en vídeo, cuestionarios, entrevistas y fotografías a padres y alumnado)

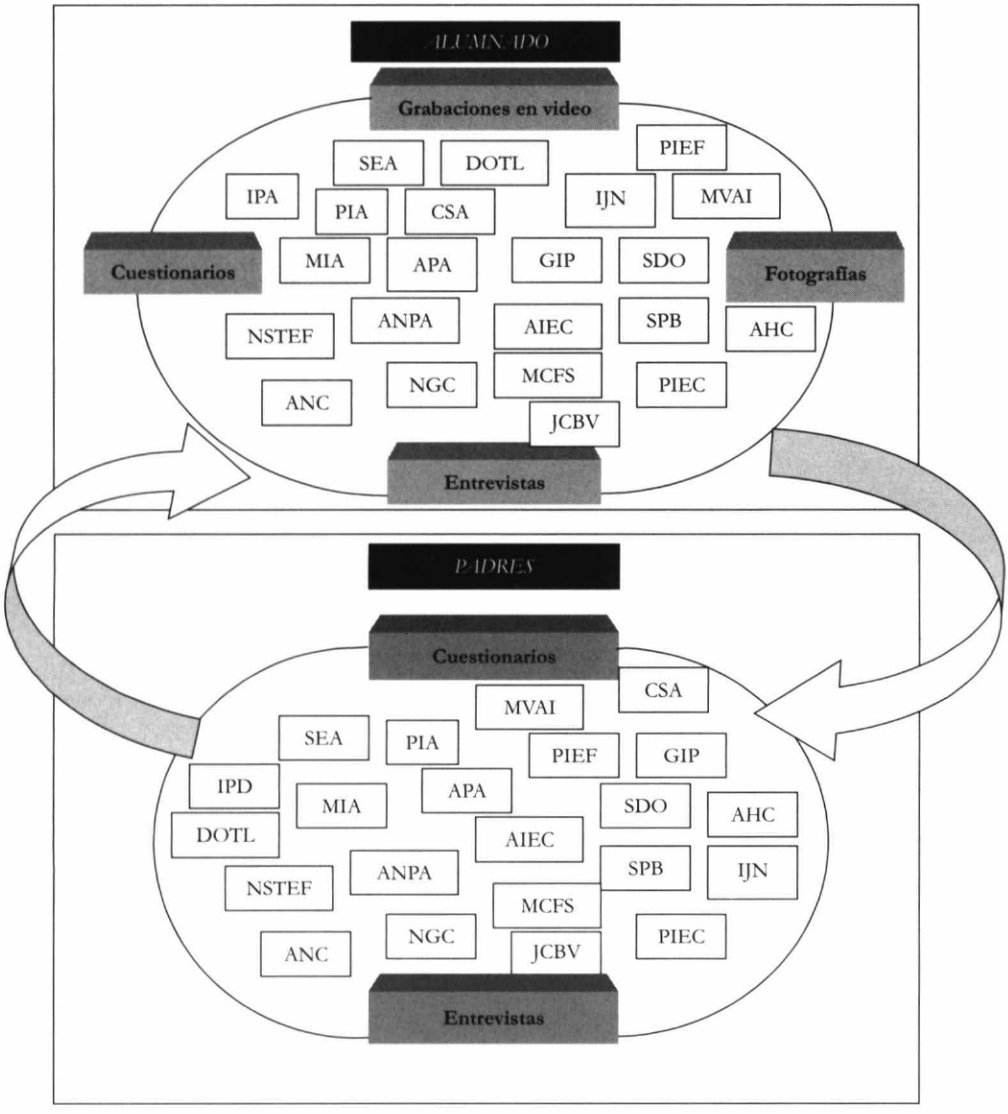
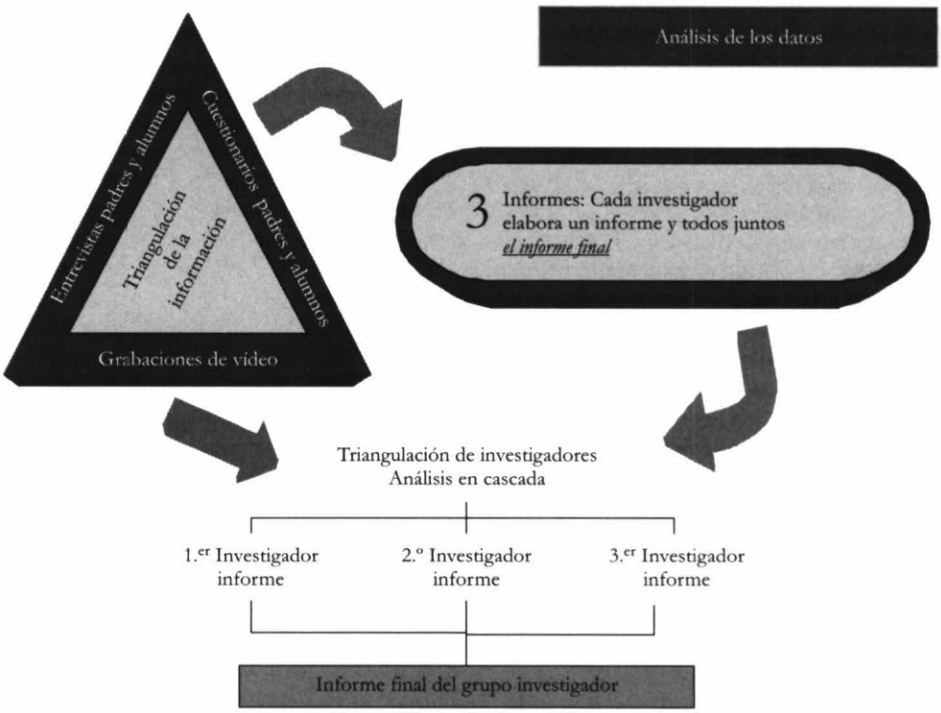


GRÁFICO III



FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Se trata de describir cuáles han sido los pasos a seguir en cuanto al desarrollo del proyecto de investigación.

- 1.ª Fase. Confección de los propósitos e intenciones de trabajo formulados, selección de objetivos y contenidos, elección de los instrumentos para la recogida de información y formación del grupo de investigadores.
- 2.ª Fase. En esta segunda fase se han diseñado los instrumentos de recogida de información: elegir los ítems, validar dichos instrumentos a través del contraste y opinión de otros compañeros, y el juicio de expertos.
- 3.ª Fase. Recogida de datos y análisis de los mismos, de una forma simultánea: análisis - recogida, recogida - análisis.
- 4.ª Fase. Confección definitiva del informe de investigación y difusión del mismo. Presentación de nuestra investigación a la comunidad educativa de Tobarra (profesores, padres y alumnos), a las autoridades educativas de Albacete y de Castilla-La Mancha y, si es posible y da lugar a ello, al ámbito nacional a través de la Revista de Educación del Ministerio de Educación.

Con la difusión de la investigación a través del informe no nos planteamos la generalización de las conclusiones, pues de lo que se trata es de como indica Walter (1989) que el lector se pregunte si el ejemplo es aplicable a su situación y qué es lo que realmente no se aplica.

Credibilidad de la investigación

Es el momento ahora de ocuparnos de constatar el rigor científico del presente trabajo, de tal forma que quede desechada la «intuición subjetiva» como fuente de verdad y en su lugar tengan sitio las premisas de fiabilidad y validez propias de todo trabajo con marco científico, tanto de corte cuantitativo, cualitativo o mixto. Por tanto la fiabilidad es el grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación, mientras que la validez es la medida en que se interpretan de forma correcta (Pérez Serrano, 1994: 78) y como señala Sandín (2000: 225) «una investigación no válida, no es una buena investigación, no tiene credibilidad». Los procesos más usuales para constatar la validez son la triangulación, la saturación y el contraste con otros colegas. También se pueden utilizar como criterios de validación los videos, las fotografías, las grabaciones y los mismos cuestionarios, ya que el nuevo análisis de los mismos hace posible, en cierta medida, la reduplicación con objeto de comprobar con otras personas si coinciden o no en la identificación, observación e interpretación del hecho o fenómeno estudiado.

Valor de verdad

Para establecer los criterios de credibilidad seguidos en la investigación es preciso referirse a los diversos mecanismos de triangulación utilizados y que a continuación mostramos: Triangulación de investigadores, triangulación de instrumentos de recogida de la información y análisis en *cascada* de los datos. Donde las unidades de significado se han agrupado en categorías comunes y no comunes en los instrumentos de recogida de datos.

Cabe decir también que la consistencia de la investigación se ha producido dada la existencia de un trabajo prolongado en el mismo lugar durante los cursos académicos 2000-01 y 2001-02 por parte de los investigadores, ya que los mismos llevan trabajando en los centros objeto de la investigación durante catorce, siete y tres años. De otro lado decir que la aplicabilidad de la investigación se ha demostrado a través de dos criterios como han sido: una recogida abundante de datos (lo que da pie a comparar el contexto estudiado con otros contextos similares, y que permitirá transferir los resultados a dichas situaciones) y el desarrollo de descripciones minuciosas por el equipo investigador. Y en cuanto a la neutralidad, decir que el ejercicio de la reflexión ha sido el principal criterio de neutralidad. Sin embargo, después de dos años de investigación no sabríamos decir, ni cuantos ni con que profundidad se han llevado a cabo, si bien, podemos destacar que ha sido una constante del equipo investigador a lo largo de todo el proceso de confección de entrevistas y cuestionarios, en la aplicación de las mismas, en las grabaciones, en los análisis de los datos y en la redacción del informe final.

ELABORACIÓN DEL INFORME FINAL Y CONCLUSIONES

Intereses de los padres/madres y alumnos/as por las distintas áreas del currículum en educación primaria y secundaria

En referencia a la importancia que conceden a las distintas áreas para su formación,

los alumnos/as de Educación Primaria las valoran del siguiente modo:

El 35,9% del alumnado valora en primer lugar a las Matemáticas como el área que mayor importancia tiene para su formación, un 23,2% valoran en primer lugar el área de Lengua, un 17,9% sitúan el área de Educación Física como la más importante para su formación, seguida de Conocimiento del Medio que obtiene el 11,5% de alumnos que la ubican en primer lugar de sus preferencias, Inglés con el 8,9% de alumnos que se inclinan en primer lugar por este área, Música el 1,3% obteniendo el mismo porcentaje de alumnos que Plástica y quedando Religión con el 0% al no haber ningún alumno que señala en primer lugar el área de Religión.

Haciendo un análisis más detallado de los datos obtenidos nos aparece que el área de Educación Física los chicos la sitúan entre el cuarto y quinto puesto (en un porcentaje del 60%), entre las tres primeras áreas un 30% de los encuestados y el 10% restante de los alumnos las sitúan en las últimas posiciones.

Las niñas acomodan sus preferencias en 75% en los puestos sexto, séptimo y octavo y las menos, un 25%, entre el cuarto y quinto puesto.

En el cómputo general de la ordenación de asignaturas desde el primero hasta el octavo lugar (ocho asignaturas que comprenden el currículum de Educación Primaria) quedaría de la siguiente manera: primero Matemáticas, seguida de Lengua, Conocimiento del medio, Educación Física en cuarto lugar, quinto Inglés, sexto Música, séptimo Plástica y octavo Religión.

Podemos apreciar que a la hora de valorarla en relación con la importancia que tiene para su formación lo hacen por detrás de Matemáticas, Lengua o Conocimiento del Medio. Sin embargo en las entrevistas llevadas a cabo con los alumnos cuando preguntamos cuál es el área que más les gusta, destaca en primer lugar el interés por la Educación Física. Como así lo confirma la pregunta que se formula a estos efectos, donde los alumnos/as indican por encima del 90% su estimación superiores a «suficiente», «bastante» y «mucho» interés por el área. De ellos se desprende que los alumnos, a pesar de estar «muy» motivados hacia el área de Educación Física, a la hora de valorarla en referencia a importancia para su formación, la sitúan por detrás de Lengua, Matemáticas o Conocimiento del Medio.

En relación con la valoración que otorgan los alumnos del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria de las distintas áreas que componen el currículum escolar, en orden a su formación, nos aparece una clasificación configurada de la siguiente manera: en primer lugar Matemáticas, seguido de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua, Inglés, Educación Física, Francés (como segundo idioma), Música, Religión, Tecnología y en undécimo lugar Educación Plástica y Visual. Por lo tanto como muy bien indica un alumno en la respuesta a una pregunta abierta: *la Educación Física es la más importante dentro de las marías.*

Como podemos observar las valoraciones tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria son muy similares en cuanto a la Educación Física se refiere. Pues en general, los alumnos de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria de la muestra objeto de estudio, tienen una excelente predisposición hacia el área de Educación Física, como así lo constatan los altos porcentajes obtenidos por las opciones «mucho» y «bastante» a las preguntas sobre el interés por el área. Además deducimos que los alumnos a medida que avanzan en su proceso de escolarización, disminuyen este interés por el área, pasando a ocupar los primeros lugares las áreas instrumentales. En algunas de sus respuestas señalan «nos lo pasamos bien», «nos gusta» (SPB), «es necesaria para mejorar nuestra salud»

(MCFS), «aprendemos cosas nuevas», «hay juegos muy bonitos que no conocíamos» (APA), «el deporte es importante y además me gusta practicar deportes y juegos» (GID), «me gusta y me lo paso bien» (SPB)...

En efecto, en el segundo ciclo de Primaria y sobre todo en el tercer nivel del segundo ciclo, el área de Educación Física tiene una posición más privilegiada situándose siempre, tanto en la ordenación de los niños como en la de las niñas, en los cinco primeros lugares. Alrededor del 80% de los niños y niñas del primer curso del segundo ciclo le otorga el primer puesto, el 20% el segundo y el otro 20% la sitúa tercera, cuarta y quinta. Así pues, las áreas de matemáticas, lengua y conocimiento del medio se disputan los cuatro primeros puestos con la Educación Física.

Vistos estos resultados cabe plantearse ¿cuáles pueden ser las posibles causas de esta ordenación? Podemos destacar que en el segundo ciclo la Educación Física presenta un puesto «bueno» porque les resulta más atractiva que otras áreas. En el tercer ciclo apreciamos que las áreas de matemáticas, lengua y conocimiento del medio ocupan un lugar más relevante en la formación del alumnado, y por eso, otras áreas como Educación Física deja de atraerles o motivarles. Este hecho se agudiza en el primer ciclo de ESO.

Respecto a las opiniones de los padres sobre cuáles son las materias más importantes para la formación de sus hijos, nos encontramos que en Educación Primaria sitúan a las Matemáticas, seguidas en segundo lugar por Lengua, en tercer lugar Conocimiento del Medio, cuarto lugar Inglés, quinto puesto para Educación Física, en sexto lugar Religión, en séptimo lugar Música y en octavo y último lugar Plástica.

En Educación Secundaria Obligatoria en primer lugar aparece Matemáticas, en segundo lugar aparece Lengua, en tercer lugar Ciencias Naturales, en cuarto lugar Ciencias Sociales, en quinto lugar Inglés, en sexto lugar Educación Física, séptimo lugar Francés (segundo idioma), octavo lugar para Música, noveno Tecnología, décimo Religión y undécimo Educación Plástica y Visual.

Cabe indicar que el 7,5% de los padres encuestados no se decantan por ningún área indicando que *para ellos todas las áreas son de igual importancia para la formación integral de sus hijos.*

Como consecuencia podemos observar que la escala de valores por la que se rigen los padres es transferible a las de los hijos en general, con alguna salvedad (es significativo el caso de Lengua, infravalorada por los alumnos). Se advierte en esta clasificación una colocación de las áreas instrumentales en los primeros lugares, relegando el resto de áreas a los últimos, donde la Educación Física aparece en los primeros puestos de este segundo bloque y que un padre matiza en la entrevista diciendo *la Educación Física, como materia formadora para mi hijo, ocupa un lugar intermedio entre la alta valoración de las matemáticas y la baja valoración de la plástica o la música* (MVAI).

Dicha posición descubre que padres y madres valoren la Educación Física como un área meramente procedimental. Este posicionamiento de padres y madres condiciona la actitud de los hijos/as a la hora de afrontar la Educación Física, derivando en un desprecio hacia los contenidos conceptuales y actitudinales del área, sobre todo en Educación Secundaria (problema menos acuciado en las niñas).

TABLA II

Interés de los alumnos por las distintas áreas del currículum en referencia a la importancia que conceden a su formación	**Opiniones de los padres sobre cuáles son las materias más importantes para la formación de sus hijos**
EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN PRIMARIA
1.º Matemáticas 2.º Lengua 3.º Conocimiento del Medio *4.º Educación Física* 5.º Inglés 6.º Música 7.º Plástica 8.º Religión	1.º Matemáticas 2.º Lengua 3.º Conocimiento del Medio 4.º Inglés *5.º Educación Física* 6.º Religión 7.º Música 8.º Plástica
• El 35,9% del alumnado valora en primer lugar las Matemáticas • El 23,2% del alumnado valora en primer lugar la Lengua • El 17,9% valoran en primer lugar la Educación Física • El 11,5% valora en primer lugar el Conocimiento del Medio • El 8,9% valora en primer lugar el Inglés • El 1,3% valora en primer lugar la Música • El 0% valora en primer lugar la Religión y la Plástica	
EDUCACIÓN SECUNDARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA
1.º Matemáticas 2.º Ciencias Sociales 3.º Ciencias Naturales 4.º Lengua 5.º Inglés *6.º Educación Física* 7.º Francés (como 2.º idioma) 8.º Música 9.º Religión 10.º Tecnología 11.º Educación Plástica y Visual	1.º Matemáticas 2.º Lengua 3.º Ciencias Naturales 4.º Ciencias Sociales 5.º Inglés *6.º Educación Física* 7.º Francés (como 2.º idioma) 8.º Música 9.º Tecnología 10.º Religión 11.º Educación Plástica y Visual

Opinión de los padres/madres sobre los aprendizajes que produce el área de Educación física

Preguntamos a los padres si éstos percibían y eran conscientes de los distintos aprendizajes que se producían en el área de Educación Física, y los resultados fueron los siguientes:

El 14,8% en E. Primaria y el 10,52% en E. Secundaria indica conocer «mucho» los aprendizajes que se producen en el área de E. Física. El 23,9% en E. Primaria y el 26,31% en Secundaria señalan que conocen «bien» los aprendizajes que se producen en este área. El 25% en E. Primaria y el 28,94% en E. Secundaria señalan que tienen un conocimiento de «suficiente o aceptable» de los conocimientos que se adquieren en este área. El 26% en Primaria y el 28,98% en Secundaria señalan «poco». Y el 7,5% en Primaria y el 2,63% en Secundaria se inclinan por no conocer «nada» sobre qué aprendizajes produce el área. Quedando un 2,8% y en Primaria y un 2,63% en Secundaria de padres/madres que no contestan a esta pregunta.

Los datos anteriores nos denotan que el resultado es un tanto ambiguo ya que hay demasiada dispersión en los porcentajes y que por encima del 30% de los padres «no» conocen o conocen «muy poco» cuáles son los aprendizajes que se producen en el área de Educación Física. Y aquellos que dicen conocer los contenidos propios del área indican que se debe a las anécdotas o comentarios que hacen sus hijos como: *hacer el pino, dar volteretas, prevenir lesiones, realizar movimientos de forma correcta, hábitos de higiene, trabajar en equipo, deportes, tipos de saltos...* Datos que son corroborados en la entrevistas, ya que la categoría NSTEF y que responde a no sabe mucho sobre lo que se trabaja en Educción Física, aparece con mucha frecuencia. Y en este sentido nos aparecen opiniones con las siguientes: *no sabemos con certeza lo que hacen los niños en Educación Física, a lo que se dedican, la mitad de los padres no lo sabemos.*

O *Sí, hay aprendizajes, pero no sé cuáles en concreto, nadie me ha dicho lo que trabaja mi hijo en esta área, como tampoco en música, plástica o inglés. El maestro o la maestra, tutora, en las reuniones de principio de curso solamente nos habla de lo que van a trabajar ese año en matemáticas, lengua y conocimiento del medio, dado que los especialistas tanto de Educación Física, de Música o de Inglés no participan en esas reuniones.* O esta otra respuesta *no sé si salta al potro, barras o tablas de gimnasia (con aros y eso), hacer volteretas, sé que juegan al fútbol, campeonatos, pero mi chiquilla no sé bien lo que hace. Pero viene con los pantalones rotos del suelo de cemento. Y al final de curso hay una fiesta deportiva. Todos los colegios deberían de tener gimnasio.*

Aunque bien es cierto, que en algunos padres y de forma aislada, aparecen opiniones, como la que se extrae de una entrevista individual a un padre: *me consta que en el primer ciclo se trabajan cuestiones relacionadas con la lateralidad, el equilibrio, la coordinación, las simetrías corporales, el tono, la relajación, los espacios o distancias y los tiempos y ritmos, y que facilitan otros aprendizajes como la lectura, el calculo, y en especial a los niños con ciertos trastornos. Y en los cursos superiores saltos, volteretas, iniciación deportiva, normas de los deportes y de comportamiento, y hábitos de salud o estilos de vida saludables, y creo que hacéis también algo de bailes, o como lo llamáis vosotros, expresión corporal... También me consta que en la actualidad parece que lo hacéis con muchos juegos, y no como cuando nosotros íbamos al bachillerato. O esta otra pienso que se enseñarán aspectos relacionados con el cuerpo humano y la salud del cuerpo* (ANPA).

Ante comentarios como estos, el equipo investigador observó que en efecto, los padres desconocen cuales son los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) propios del área en cada uno

de los ciclos. *ya que no se nos ha informado, cosa no que sucede con las materias como la lengua, las matemáticas o el conocimiento del medio,* al ser el maestro tutor de los alumnos el que imparte dichas materias.

Intentamos conocer si pensaban que había una relación directa entre la actividad motriz y los aprendizajes intelectuales o cognitivos obteniendo los siguientes resultados: el 21,05% considera esta relación muy importante o excelente, el 31,57% la estima que la relación es bastante, el 31,57% manifiesta aceptable o suficiente, el 0% la valora en poco, el 0% la valora en nada y el 15,78% No Sabe/ No contesta. Apareciendo en las entrevistas las siguientes frases textuales o afirmaciones *La actividad motriz y cognitiva está desde que el niño nace. Con el movimiento del cuerpo el niño aprende y su capacidad intelectual crece, El ejercicio mejora tu capacidad intelectual* (APA), *Al descargar energías se tranquilizan y a la hora de trabajar centran más su atención, La Educación Física es más ejercicio que conocimiento, El deporte desarrolla otras partes del cuerpo, pero no la inteligencia* (ANPA).

La lectura que hacemos de estos datos es, que aún en el mejor de los casos, los padres desconocen por completo los aprendizajes propios del área motivo de estudio. En consecuencia hacemos la siguiente reflexión: los especialistas de Educación Física debemos ser capaces de trasladar nuestro entusiasmo por el área y la importancia de la misma para una formación integral del individuo al sector padres/madres puesto que sus hijos parecen suficientemente motivados, sobre todo en la Educación Primaria y que se desprende de afirmaciones como la de esta niña de 4.º de Educación Primaria *cuando me toda Educación Física nunca se me olvida ponerme el chándal, pero sin embargo si que a veces me olvido de cuando me toca otra cosa* (IPA).

En este sentido, en lo sucesivo, el maestro de Educación Física participará en todas aquellas reuniones que el maestro tutor mantenga con el grupo de padres/madres de su tutoría para informar con temas relacionadas con los contenidos curriculares de la etapa.

Sin embargo prácticamente la totalidad de las respuestas emitidas por los padres, tanto en los cuestionarios como en las entrevistas, van encaminadas a destacar *la estrecha relación existente entre la Educación Física y la salud de los alumnos,* así como *la relevancia de adquirir hábitos saludables a edades tempranas* (MCFS) y *Ayuda a socializar al niño, al menos al mío* (CSA).

Razones que argumentan el interés por el área, tanto en Primaria como en Secundaria

Con respecto a los aprendizajes motrices adquiridos, los alumnos, en el 98,7% en Educación Primaria y el 97,2% en Secundaria, afirman entre «suficiente», «bien», «bastante» y «mucho» que el área les atrae porque adquieren aprendizajes motrices: *me gusta aprender cosas nuevas, deportes y juegos nuevos, aprender a hacer cosas nuevas con el cuerpo.* También denotan interés por el área porque les sirve de distracción y de ocio, pues así lo manifiestan favorablemente el 96,1% en Primaria y el 96% en Secundaria indicando alguno de ellos *me divierto, me lo paso bien y me olvido de mis problemas.* La categoría GID (gusto e interés por el deporte) nuevamente vuelve aparecer en un alto porcentaje en las respuestas orales, y que en el análisis de las cintas de video se consta al observar el grado de motivación, de ilusión y de entrega puesto en los aprendizajes deportivos y en cada uno los juegos nuevos propuestos, los cuales, *despertaban nuevas ilusiones y ganas de participar a toda la clase* (IJN).

Otra razón por la preferencia del área es la mejora de la condición física y de la salud, ya que en Educación Primaria el

70,5% de los encuestados considera que su condición física y su salud mejora «mucho» o *de forma muy elevada* al realizar actividades físicas, el 25,7% considera que mejora su condición física «bastante» y el 3,8% considera que lo hace de forma «aceptable». Resultados parecidos aparecen en Educación Secundaria ya que el 93,75% consideran que mejora su condición física y su salud *me gusta quitarme unos kilos, pierdo grasa, me encuentro mejor, es muy importante para el desarrollo físico, como para mejorar la salud corporal* (MCFS). Lo que nos pone de manifiesto que el alumnado tiene una idea de la salud de culto al cuerpo y entendido como adoración a la apariencia física, y que por lo tanto a través de la Educación Física se conseguirá tener un cuerpo esbelto. Y que a juicio del equipo investigador es debido a la ideología o cultura dominante. Pues se da el caso paradójico, como creo que va quedando claro a lo largo del informe, que los investigadores son a la vez maestros del área de Educación Física de la población estudiada y nunca han perdido en sus clases el horizonte del objetivo general del área de Educación Física en relación con la salud y que indica *adoptar hábitos higiénicos, posturales, de ejercicio físico y de salud manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo y relacionando esos hábitos con sus efectos sobre la salud.*

Esta cuestión ha llevado al equipo investigador a reflexionar sobre ello, obstándose por hablar con las familias sobre esta cuestión y a la vez incidir más en el desarrollo del currículum en que los alumnos adquieran los conocimientos y habilidades necesarias para una práctica racional del ejercicio para la salud y que conozcan los beneficios deducidos de la práctica de la actividad física de manera constante y moderada durante toda su vida, entre otros.

Cabe decir que para los padres la importancia de la Educación Física en relación con la salud queda valorada del siguiente modo: el 52,8% considera esta relación «muy importante», el 40% la estima «bastante» importante, el 8,3% manifiesta una valoración «aceptable» y un 0,9% opina que es «nada» importante. Y en las entrevistas nos aparecen opiniones como *es importante porque la educación es incompatible con drogas, tabaco, alcohol, etc., ayuda a conocer nuestro cuerpo y a aprender cosas de él,* m*ente sana en cuerpo sano, el ejercicio es saludable para lo físico y lo psíquico,* e*l ejercicio mejora la salud si se realiza correctamente, el ejercicio físico es bueno para la salud y mientras se practica deporte no se piensa en otras cosas* (MCFS).

En referencia a si el área de Educación Física educa en la distracción, la utilización el tiempo libre y de ocio la opinión del alumnado queda de la siguiente manera: el 96% de los encuestados se sitúa entre las valoraciones «mucho-excelente» y «aceptable-suficiente». Quedando estos resultados distribuidos en los siguientes porcentajes totales: el 25% de los alumnos considera que la Educación Física como instrumento de distracción y ocio interés es «mucho» o «excelente», el 25% lo considera «bien», «bastante», el 47,91% puntúa «suficiente», «aceptable», el 4,16% opina «poco». el 0% manifiesta «nada». Confirmando el papel del área de Educación Física como responsable de gran parte del tiempo libre, *Sirve y educa en la distracción, el ocio y la ocupación del tiempo libre* (DOTL).

En referencia a cual es la motivación e interés por el área de Educación Física nos aparecen los siguientes resultados: en Educación Primaria los resultados concluyen que: el 74,3% de los alumnos encuestados considera que el interés que despierta en ellos el área de Educación Física es «muy» elevada, el 23,1% lo considera que es «bastante» elevada, y el 2,6 restante opina que es «aceptable», y en Educación Secundaria el 14,58% de los alumnos encuestados considera que el interés que despierta en ellos el Área de Educación Física es «Mucho o Excelente», el 64,58% lo

considera «bien, bastante», el 14,58% puntúa «suficiente, aceptable», el 6,25% opina «poco» y el 0% manifiesta «nada».

Estos resultados demuestran el alto grado de interés que generalmente los alumnos/as muestran hacia nuestra área. Esta motivación se debe a unos intereses concretos que podemos resumir con las siguientes afirmaciones textuales: *El deporte es importante, además me gusta practicar deportes y juegos;* (IPD) *me gusta y me lo paso bien;* (SPB) *con la Educación Física aprendes a cuidarte tu mismo; me gusta la Educación Física porque se realiza al aire libre, aprendo y a la vez me relaciono con mis compañeros de forma muy diferente que en el resto de las clases.*

De todas estas razones sacamos como más concluyentes que el interés de los alumnos por el área se centra en los juegos, en los aprendizajes en iniciación deportiva, en la forma física y en la salud y el carácter ludido y divertido de los contenidos y el carácter socializador del área. Aunque también existen casos en los que no gustan, o quejas sobre *el exceso de contenidos conceptuales.*

Intentando completar los apartados anteriores en referencia a su interés o motivación por el área preguntamos sobre si los alumnos se lo pasan bien en las clases de Educación Física a lo que responden afirmativamente el 100% en Educación Primaria ya que el 91,1% señala que se lo pasa «muy bien» y el 8,9% indica que se lo pasa «bien». Sin embargo en Educación Secundaria estos resultados descienden ya que en relación con lo que indican los alumnos de Primaria, los de Secundaria solamente el 75% se inclinan entre el «suficiente», «bien» y «muy bien», quedando el resto (el 25%) en «poco» o «nada», indicando los alumnos de Educación Secundaria que se lo pasan bien con *los juegos* y *me gusta la Educación Física porque me divierto* (SPB).

Estas opiniones y valoraciones del alumnado quedan ampliamente constatadas en el análisis audiovisual al vislumbrar en las referidas grabaciones la sublime motivación del alumnado al enfrentarse a las distintas tareas motrices, como lo denotan el alto nivel de frecuencia de las categorías IJN, SPB, IPA, JCBV, GID.

En este apartado otra consulta fue el nivel de relaciones que se establecen en el área de Educación Física con el resto de compañeros. Encontramos el siguiente resultado: el 94,9% de los alumnos de Educación Primaria señalan que en las clases de Educación Física se relacionan con sus compañeros, comparten intereses a la vez que aprenden, y sólo el 5,1% manifiesta que sirve «poco» o «nada» para compartir intereses con el resto de compañeros. Dándose en Educación Secundaria un resultado parecido pues el 95,84% indican que se *fortalece lazos de amistad con el resto de compañeros* (CSA), y solamente el 4,16% indican que «poco» o «nada». Así la mayoría manifiesta aspectos positivos aunque hay también pequeños conflictos ya que entre las opiniones *hago amigos, me lo paso bien con mis compañeros, me uno más a mis compañeros,* aparecen opiniones del corte de a *veces hay riñas, se producen discordancias y diferencias entre los chicos y las chicas.* Dándose un alto grado de valoración en los aspectos sociales que les aporta la Educación Física, aunque aquí los puntos se reparten más equitativamente entre los valores «suficiente-aceptable», «bien-bastante» y «mucho-excelente». Lo que se observa en las entrevistas y en las grabaciones visuales ya que la categoría, el carácter socializador e integrador del área (CSA) nos aparece con frecuencia, pues a pesar de *en ocasiones existir discrepancias o disputas,* sin embargo *flotan las emociones y los aspectos afectivos-relacionales* entre compañeros y que en ocasiones hacen participe al maestro.

En efecto, se hace preciso señalar que en el análisis de los videos los alumnos inmigrantes están totalmente integrados, y no muestran un nivel de participación en las sesiones diferente al resto de los niños, si bien, es necesario comentar que el

número de inmigrantes en los centros objeto de estudio no es numeroso ya que solamente tenemos diez niños distribuidos en la totalidad de los cursos estudiados (tres magrebíes, siete ecuatorianos). Cabe destacar el problema de dos niñas magrebíes, en segundo ciclo de Primaria, para comprender las tareas motrices propuestas a causa del idioma.

Los padres perciben de igual forma que el área de Educación Física fortalece las relaciones entre los compañeros, sirva de ejemplo el comentario de una madre *yo veo que en las clases de Educación Física, los niños juegan todos juntos, se relacionan entre sí, ya que hoy en día se juega mucho menos en la calle, y estas clases sirven para que los niños hagan juegos y que fuera de la escuela no harían* y otra madre señala *las clases de gimnasia ayudan a fortalecer los lazos entre el grupo de la clase, pues veo que mi hija está más unida a su grupo de clase desde que habéis montado esta pequeña competición entre cursos* (CSA).

Otro objetivo fue conocer si estos alumnos aprendían normas, tanto de comportamiento como las normas de los determinados juegos (cooperación, ayuda, *respeto a los demás niños que tienen peores condiciones físicas que yo...*). El resultado de esta consulta queda expresado de la siguiente manera: en Educación Primaria el 48,7% de los encuestados señalan que aprenden muchas normas y hábitos de comportamiento, el 25,6% «bastante», el 17,9% considera que suficientes y sólo el 7,8% indican que no aprenden nada de esto. En Educación Secundaria el 88% señalan que sí adquieren normas de comportamiento y el 12% restante indican que «poco» o «nada» señalando cuestiones como las siguientes *respeto a mis compañeros, me gusta ayudar y que me ayuden, aquí se aprende a jugar en grupo a colaborar con los compañeros, aunque siempre hay alguno que esto no lo entiende, y siempre son los mismos los que crean los problemas* (AHC).

En referencia al aprendizaje de las normas, reglas o los aspectos reglamentarios que rigen los juegos, este estudio nos señala lo siguiente: el 83,3% que sí que aprenden «muy bien» las normas y reglas de los juegos, el 14% que las aprenden «bien» y el 2,7% que «suficiente», esto en Educación Primaria y en Secundaria obtenemos que el 35,41% indica que las aprenden «muy bien», el 47,91% las aprenden «bien», el 12,5% las aprenden «aceptablemente», el 4,16% «poco» y el 2,08% «nada» matizando algunos alumnos lo siguiente *cuando explican las normas de los juegos prestamos atención, si no aprendo las normas de los juegos no puedo jugar bien, sí me interesa el juego, sí, porque si no aprendemos bien las normas perdemos* (ANC). Estas respuestas y otras parecidas que se vierten en las preguntas de respuesta abierta y en las entrevistas, denotan el grado de competitividad así como el alto grado de motivación de nuestros alumnos por el área de Educación Física. Datos que se corroboran en el análisis de las filmaciones realizadas con cámara de video en el desarrollo de las clases.

Esta cuestión queda probada en las grabaciones audiovisual al observar las dudas y las incertidumbres en el nivel de ejecución al inicio de un determinado juego, por la comprensión interna del mismo. Sin embargo cuando este juego ya se ha llevado a la praxis en varias ocasiones el control de la situación, las normas del mismo son ampliamente conocidas no existiendo ya esa incertidumbre o indecisiones que se producían al principio. Lo que denota que el alumno ha aprendido las normas internas del mismo (ANC).

También se preguntó si en el área se aprendía valores como «a saber ganar y saber perder», obteniendo los siguientes resultados, agrupándose los datos obtenidos en Primaria y Secundaria: el 54,16% de los alumnos encuestados considera que aprende a saber ganar y a perder con una valoración de «mucho o excelente», el

29,16% lo considera «bien, bastante», el 12,5% puntúa «suficiente, aceptable», el 0% otorga una valoración de «poco» y el 6,25% manifiesta una valoración de «nada». Donde podemos observar que queda superado «el trauma de la derrota», en las opiniones escritas encontramos tres tipos de alumnos y que quedan reflejados en estas afirmaciones: *los que sufren si pierden, si pierdo me pongo triste y si no, me pongo contento, no me tiene que fastidiar tanto perder, lo importante es participar, ganar o perder da igual, lo importante es pasarlo bien, hay que saber ganar y perder, tanto en los juegos como en la vida* (AHC). Afirmaciones que se confirman en las grabaciones, pues si bien en el transcurso de los juegos de cooperación-oposición existen ciertas distorsiones o enfrentamientos cuando los mimos terminan todos suelen aceptar el resultado, pasando a la clase siguiente con el resultado aceptado y habiendo superado esos pequeños enfrentamientos que se suelen producir en el transcurso de las actividades motrices.

Relación de contenidos y de actividades que se llevan a cabo en el área de Educación física y que más interés tienen para los alumnos/as

Profundizando en el estudio buscamos cuáles son los contenidos o las actividades de Educación Física que más les gusta a los alumnos, apareciendo los siguientes datos:

Tanto en los alumnos de Educación Primaria como en los de Secundaria, el calentamiento es la actividad que menos les gusta *la actividad que menos me gusta es el calentamiento. Es siempre parecido y resulta aburrido* (NGC). Apareciendo en el segundo ciclo de Primaria el siguiente resultado el 21,8% de los encuestados considera que el calentamiento le gusta «mucho», el 22,6% opina que le gusta «bastante», el 29,4% otorga una valoración aceptable al calentamiento, el 20,9% de los encuestados le gusta poco el calentamiento y al 5,3% no le gusta «nada».

Este sentir se agudiza en el tercer ciclo de Educación Primaria y en Secundaria, donde por encima del 50% no les motiva ni tiene interés para los alumnos, pues prefieren, como ellos mismos dicen, pasar directamente a los distintos juegos u otras actividades como saltos, volteos,...Aunque sí son conscientes de la necesidad de calentar previamente a la realización de actividades físicas. En el análisis de las entrevistas la categoría NGC (no gusta el calentamiento) obtiene un alto porcentaje. Reflexionando el equipo investigador llegamos a la conclusión que esta actividad es la que más monótona puede resultar al alumno, pues se llevan a cabo actividades parecidas y que se repiten sesión tras sesión y curso tras curso.

En efecto, un gran número de sesiones grabadas muestran esa apatía por el calentamiento, sobre todo en el tercer ciclo de Primaria y en la Educación Secundaria, y donde observamos que si bien unos chicos realizan todas las actividades otros por el contrario su grado de implicación es menor y sin embargo, después, el grado de implicación en la participación en otras las actividades posteriores de la sesión es mayor.

Las cualidades físicas básicas están en general bien valoradas al igual de que las habilidades y destrezas específicas prefiriendo los alumnos que se trabajen mediante juegos o competiciones en las que sean capaces de valorar sus posibilidades a través de la comparación con el resto de compañeros *me gusta si hacemos competición, es más bonito si al final hay un ganador* (MCFS).

En Educación Primaria los juegos de habilidades y destrezas (saltos, giros, volteos, botes de balón, lanzamientos..., quedan valorados de la siguiente forma el 64,1% de los encuestados concede una valoración «muy positiva» a los juegos de

habilidades, el 26,9% los valora de forma «positiva», el 7,7% lo hace de forma «aceptable» y un escaso 1,3% de los encuestados ofrece una valoración «negativa» hacia este tipo de juegos y actividades. Las sesiones grabadas en video así lo confirman al aparecer un número considerable de veces la categoría (IHD).

En Educación Secundaria nos aparece la siguiente valoración en relación al trabajo o desarrollo de las capacidades físicas básicas: el 20,83% da un valor de «muy importante», el 29,16% de «bastante importante», el 41,66% de «aceptable o suficiente», el 8,32% de «poco» y el 2,08% de «nada». Como podemos observar el lugar «aceptable o suficiente», lo que indica que estamos ante actividades incómodas, pues requieren esfuerzo para realizarlas. Son actividades que gustan, pero afirman *preferimos antes otras que causen menos esfuerzo.* Apareciendo opiniones como: *aunque sean muy duras me gustan* o *las odio.* Las grabaciones en audiovisual nos expresan que en efecto el chico/a, tanto en Educación Primaria como en Secundaria, tiene un fuerte interés por la victoria y prefieren trabajar estos contenidos a través de juegos como ellos mismos dicen de *ganar y perder.*

Los juegos cooperativos están muy bien valorados, a pesar de que la individualidad esté presente y el interés por ganar o ser el primero, lo que observamos en el análisis de los videos. Cuando razonan dan respuestas como *ayudo a los compañeros que no saben jugar, compartimos con los demás, hago nuevos amigos* (CSA).

Los juegos deportivos o juegos modificados en la iniciación deportiva en el tercer ciclo de Primaria y en Secundaria son los contenidos más escogidos y valorados, pues aúnan todo aquello que desea el alumnado: *competición, diversión, juego y participación.* Señalar que ante este tipo de juegos, los encuestados con un 91,1% manifiestan una valoración «muy positiva». Y el 8,9% restante los considera «positivos». *Para nosotros tiene un destacado interés la iniciación o juegos sobre el voley, fútbol, baloncesto, jockey* (GID). Todos los comentarios son bastante coincidentes *nos lo pasamos bien y nos gusta mucho* (JCBV). Si bien, es cierto que los chicos muestran una mayor implicación, un mayor grado de motivación, de interés cuando se presenta el aprendizaje deportivo a través de juegos modificados adaptados a las características propias de los niños en cuestión, en relación con la edad, con su experiencia o su nivel de habilidad motriz *con este tipo de juegos se disfruta más* (IJN). Y de otro lado cabe comentar que el tiempo real de aprendizaje en las clases es mayor, ya que se pierde poco tiempo en las explicaciones, dado que los alumnos atienden a los comentarios y sugerencias facilitadas por el maestro con mayor entusiasmo y atención.

La Expresión Corporal es uno de los campos en los que tenemos que incidir de manera especial en lo sucesivo, puesto que no sale muy bien valorada «no gusta mucho», sobre todo a los chicos *me da mucha vergüenza, esto es cosa de chicas.* Ya que la categoría PIEC (poco interés por la expresión corporal) aparece en el 80% de los chicos. Las chicas están más desinhibidas, tienen menos miedo al ridículo, y las chicas del segundo ciclo de Educación Primaria son las que más valor otorgan a este contenido. La categoría AIEC (aceptable interés por la expresión corporal) aparece en el 75% de las chicas. La valoración desciende en el tercer ciclo de Primaria y aún más en la Educación Secundaria Obligatoria.

Apareciendo las siguientes afirmaciones, en dos entrevistas grupales a alumnos de primaria, en relación a la expresión corporal (bailes, danzas, dramatizaciones...):

- *Ricardo: no me gustan.*
- *Lara: a mí sí.*
- *Lorena: no participo con mucho agrado, pero lo que es ver bailar a los otros, sí.*

– *Ana: regular, no me gusta.*
– *Soraya: a mí tampoco me gusta.*
– *María: a mí sí.*
– *Pilar: sí que me gustan.*
– *José Antonio: me gusta, pero me da vergüenza.*
– *Roque: me gusta pero regular.*

Lo que nos denota que la expresión corporal es el único contenido que divide el interés por sexos. Aunque los números no lo indican claramente, los chicos no sienten ninguna atracción por estas actividades, al contrario que las chicas que valoran en un alto grado la práctica de actividades de expresión corporal. Como muestra los dos testimonios, obtenidos de dos entrevistas individuales en Educación secundaria. Chico: *Los bailes son un mariconeo, eso es de mujeres* (PIEC). Chica. *Con la expresión corporal me lo paso genial* (AIEC).

Analizadas las clases gravadas en video de expresión corporal se fortalece lo descrito por los alumnos, en los niños y niñas de segundo ciclo (3.º y 4.º) no encontramos diferencias significativas en el grado de participación ya que las actividades propuestas les motivan por igual. Sin embargo en el tercer ciclo de Primaria (más en 6.º que en 5.º) y en Secundaria la expresión corporal va perdiendo interés en los chicos llegando al extremo de resistirse a participar en estas clases, por lo que el tiempo real de aprendizajes en estas clases disminuye ante las constantes interrupciones y en ocasiones a las divisiones de opiniones que se producen.

Finalmente preguntamos sobre cual era su opción respecto al sistema de evaluación que se seguía en esta asignatura. Los alumnos mayoritariamente, por encima del 70% en Educación Primaria indican que valoran muy positivamente la forma de evaluarles, encontrando en Educación Secundaria resultados parecidos, pues solamente el 5,6% considera que no se le evalúa adecuadamente. La mayoría estima que *está bien valorar el esfuerzo personal independientemente del resultado, me parece bien puesto que no todo el mundo tiene el mismo rendimiento físico, me gusta que valoren el trabajo y el comportamiento.* Lo que lo corrobora la amplia admisión de la categoría SEA (sistema de evaluación adecuado) en cuestionarios y entrevistas.

ACTUACIONES COMETIDAS TRAS LAS CONCLUSIONES

Tras las conclusiones o resultados finales de esta investigación el equipo investigador propuso y/o se llevaron a cabo una serie de actuaciones en los Colegios y en el Instituto. En este sentido cabe destacar:

- Se informó a los respectivos claustros del estudio en cuestión, tanto de los datos más significativos descubiertos como del proceso metodológico seguido, destacando la relevancia para el profesorado de llevar a cabo estudios como este. A la vez se tomo el acuerdo los maestros especialistas deberían de informar, cuando así lo hagan los tutores, a los padres y madres de sus respectivas áreas sobre los contenidos que se imparten en cada uno de los ciclos, de la misma forma que se informa en las denominadas áreas más instrumentales.
- El equipo investigador y a la vez maestros del área de Educación Física se propusieron llevar a cabo una serie de cambios y/o innovaciones en la praxis, siendo las más significativas introducir cambios en las actividades o tareas motrices en los calentamientos en cada una de las sesiones de Educación Física, y que este resultase más atractivo, variado y motivante para el alumnado. Continuar implantando en

la iniciación deportiva el denominado modelo comprensivo a través de los juegos modificados como instrumento en la presentación de las tareas motrices. Trabajar en la cimentación y por tanto elaboración por parte del alumno de conceptos que caractericen un estilo de vida saludable y que sitúen al alumno en una posición autónoma de cara a la práctica cotidiana de la actividad física como integrante de un estilo de vida saludable. Incorporar juegos motrices multiculturales, de los países de origen de los alumnos inmigrantes. Y trabajar más los contenidos expresivos en el tercer ciclo de Educación Primaria y en Educación Secundaria.

- De otro lado, también derivó en una charla-coloquio entre los padres de los centros en cuestión, donde se informó de los resultados de la investigación. A la vez, se invitó a esta charla-tertulia-coloquio a un profesor universitario y un entrenador de fútbol de primera división, valga de paso señalar que tuvimos la suerte de aceptar la invitación, quienes hablaron sobre los valores educativos del área de Educación Física y la perspectiva actual y de futuro de la misma: fines y objetivos, contenidos, estrategias metodologías, tanto en el ámbito escolar como extraescolar y del deporte de competición o de alto rendimiento. Teniendo una buena acogida entre los padres y madres, tanto por el número de asistentes como por la gran cantidad de preguntas formuladas en el debate.

CONSIDERACIONES FINALES

Ciertamente esta investigación-innovación ha permitido descubrir y contrastar opiniones, lo que ha dado lugar a que se solucionen problemas prácticos e inmediatos como consecuencia del «trabajo colaborativo» entre los miembros del equipo investigador. Equipo investigador que en todo momento ha tenido unos fines claros, un sentido de responsabilidad colectiva y un clima orientado a la solución de problemas, no a su ocultación. Suscitándose el diálogo entre los docentes sobre temas profesionales, partiendo de cada realidad concreta que íbamos descubriendo dando lugar a un trabajo común para ir desarrollando el mismo currículo.

A través de la presente investigación los maestros de Educación Física, han entendido que desde su práctica profesional están comprometidos con el cambio, y que a su vez dicho cambio se manifestará en su ejercicio docente y en las innovaciones que aporten a su práctica en y desde la motricidad. Ya que ciertamente, en la actualidad, parece obvio, indiscutible y por lo tanto asumido por todos que los cambios importantes en educación se producen cuando el que cambia es el propio maestro.

En este mismos sentido el equipo investigador ha aprendido a apercibir que la colaboración, el aprendizaje colaborativo, como compartir junto a otros colegas del área la «reflexivilidad», o el promover la reflexión de forma cooperativa para actuar juntos en la consecución de fines concretos y delimitados supone un cambio en los profesores de Educación Física y que Hargreaves (1996) entiende como «mataparadigma del cambio» al considerar la colaboración como necesario y como valor formativo para la sociedad y la escuela. Pues pensar hoy de colaboración es relacionarlo con el cambio y con la calidad. En este sentido, pensamos que el maestro de Educación Física debe de integrarse de forma activa en la creación de comunidades de aprendizaje en su escuela, en su centro y en colaboración con la universidad y/o con

otras instituciones, en la participación de forma activa en la multitud de Congreso, Jornadas o Symposium que desde el área de Educación Física se están ofertando en la actualidad de carácter tanto nacional como internacional, buscando la reflexión y la investigación «colaborativa» como núcleo del quehacer diario, de su trabajo en el gimnasio-pista deportiva.

Por lo que podríamos concluir indicando que esta investigación ha facilitado el desarrollo profesional docente del equipo investigador, centrado en la escuela, en la investigación didáctica sobre la enseñanza.

Cabe decir que nosotros desde nuestra investigación hemos pretendido buscar una conexión, una «simbiosis» unilateral entre la investigación que hemos llevado a cabo y la práctica diaria de nuestras clases. De tal manera que al ser el equipo investigador el que desarrollaba la práctica educativa dicha investigación ha estado guiada por la comprensión de dicha práctica educativa y su funcionamiento. Y entendemos que desde nuestra actuación hemos superado esa separación, que en ocasiones se produce, entre los modos de elaborar formas de comprender la realidad, por una parte, y los modos de actuar en ella.

Pues nuestra investigación dentro de lo que podríamos llamar «un proceso de innovación realista» y que se ha postulado desde el centro escolar, lo cual ha dinamizado, si cabe, tanto la investigación-innovación educativa como el mismo desarrollo profesional de los maestros. Pues a pesar que nuestra investigación «cooperativa» no puede considerarse como investigación-acción propiamente dicha, si pensamos que ha permitido la reflexión de los maestros sobre su tarea y ha puesto en marcha una serie de acciones y que han derivado en procesos de reflexión, en cambios significativos o en transformaciones en la práctica docente.

Sirva como ejemplo la modificación y el cambio producido por el profesorado en relación al desarrollo del calentamiento en cada una de las sesiones de Educación Física o informar a las familias sobre los contenidos del área de Educación Física y su implantación en cada uno de los ciclos. Por lo tanto esta investigación-innovación cooperativa ha servido de estrategia y de responsabilidad en la mejora de la propia práctica docente. A la vez, ha facilitado al equipo investigador el comprender que la realización de la enseñanza no depende sólo y exclusivamente de lo que hacemos los maestros en la praxis y de las intenciones educativas que tenemos, sino también de la forma en que nuestros alumnos interpretan, descifran y expresan lo que hacemos.

Pensamos que nuestra investigación-innovación puede servir de modelo a otros docentes, siempre revisando este diseño y adaptándolo a las situaciones contextuales concretas, en un marco de práctica reflexiva. De tal manera que haga disminuir las resistencias habituales del profesorado ante la investigación e innovación y, a la vez, que aumente su interés por los procesos de desarrollo profesional. Pues no cabe la menor duda de que los docentes constituyen el recurso más importante para que se lleven a cabo las reformas educativas, de ahí que se hace necesario el estimular a todos los docentes a participar activamente en los cambios, ya que su colaboración resulta definitiva para que éste se produzca.

En efecto, pensamos que nuestra investigación se ha dirigido, de una parte a la transformación de la enseñanza mediante la realización en la práctica de unos valores educativos, de otro lado, ha reconocido el espacio social del contexto educativo (opiniones de los padres/madres y de los alumnos sobre su interés por las materias del currículo escolar) y pensamos también que ha colaborado en la realización de valores educativos, tanto en cada

uno de los centros objeto de la investigación, como en el marco más amplio de la sociedad estudiantil de Tobarra (Albacete) y de sus familias. También pensamos que el cambio generado en la práctica se ha producido dado que los maestros/investigadores se han implicado en el proceso de reflexión sobre su práctica.

Cabe decir que nuestra investigación ha servido, entre otras cuestiones ya relatadas anteriormente, a la implicación y a la «extensión» de llevar a cabo otros estudios parecidos como ha sido que un grupo de 15 maestros/as del Colegio «Cervantes» se han constituido en un grupo de trabajo, para poner en marcha la siguiente investigación: *la motivación e interés por el estudio: opinión de maestros, padres y alumnos.* De ahí nuestro interés de dar a conocer más extensamente este estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPEL, M. W.: *El conocimiento oficial.* Barcelona, Paidos, 1996.

ASCHERSLEBEN, R.: *La Motivación en la Escuela y sus problemas.* Madrid. Morata, 1980.

BLAIR, S. N.: *Actividad física, condición física y salud. Actas del Congreso científico olímpico.* Málaga, Instituto Andaluz del deporte, 1992.

BISQUERRA ALZINA, R.: *Métodos de investigación educativa.* Barcelona, CEAC, 1989.

COLAS BRAVO, P. y BUENDÍA EXIMAN, L.: *Investigación educativa.* Sevilla, Alfar, 1992.

CONTRERAS JORDÁN, O. R.: *Multiculturalidad y educción física.* Barcelona, Paidotribo, 2002.

DEVÍS, J.: *Emoción, educación física e innovación: la revisión de un estudio de casos. I Congreso Internacional de Educación Física.* Jerez, Fondo Internacional de Educación, 1999.

DÍAZ LUCENA, J.: *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas.* Barcelona, INDE, 1999.

EVERTSON, C. M. y GREEN, J. L.: «La observación como indagación y método», en WITTROCK: *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación.* Barcelona. Paidos-MEC, 1989.

FERNÁNDEZ BALBOA, J. M.: «La Educación Física para el futuro: tendencias sociales y premisas educativo-profesionales», en *Támden, Didáctica de la Educación Física,* 1 (2000), pp. 15-27.

GAVIDIA CATALÁN, V.: *La construcción del concepto de transversalidad.* Aula de innovación educativa, 1996.

GIL FLORES, J.: *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa.* Barcelona, PPU, 1994.

GIL MADRONA, P.: *Diseño y aplicación de un modelo de evaluación del currículum de la formación inicial del maestro especialista en Educación Física en la Escuela de Magisterio de Albacete.* Tesis doctoral, inédita. Madrid, UNED, 1997.

GIMENO SACRISTÁN, J.: *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid, Morata, 1994.

GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D.: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid, Morata, 1998.

GONZÁLEZ DE MESA, C. y RODRÍGUEZ MUÑIZ, E. (1999) *Análisis del concepto de ocio en el marco del tiempo libre, según los autores: Norbet Elias y Eric Dunning. Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física.* Huelva, Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio, 1999.

HARGREAVES, A.: *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado).* Madrid, Morata, 1996.

HERNÁNDEZ RUIZ, S.: *Psicopedagogía del interés.* México, UTEHEA, 1965.

HOPKINS, D.: *Investigación en el aula,* Barcelona, PPU, 1989.

LACASA, E. y LORENTE, E.: *Una experiencia sobre como responden los alumnos y alumnas ante una Educación Física emancipadora. I Congreso Internacional de Educación Física.* Jerez, Fondo Internacional de Enseñanza, 1999.

LLEIXÁ ARRIBAS, T.: «Educación Física: nuevos tiempos nuevos hitos», en *Didáctica de la Educación Física,* 1 (2000), pp. 7-14.

LÓPEZ MARTÍNEZ, A.: «Estudio longitudinal sobre los intereses curriculares de los alumnos en la Educación Primaria», en *Revista de Investigación educativa,* Vol. 17, 1 (1999), pp. 107-125.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B.: *Hacía un enfoque interpretativo de la enseñanza.* Granada, Universitas, 1990.

NAVARRO HINOJOSA, R.: *Intereses escolares.* Sevilla. PPU, 1994.

NAVARRO PAVÍA, V.: *Los intereses del niño.* Madrid, Biblioteca Nueva, 1966.

PÉREZ SERRANO, G.: *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos.* Madrid, La Muralla, 1994.

REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA: enero-abril, 1992, n.º 191.

RODRÍGUEZ G.; GIL, J. y GARCÍA, E.: *Metodología de la investigación cualitativa.* Archidona. Aljibe, 1996.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.: «Avances en las técnicas cualitativas de investigación socio-educativa», en XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía «Hacia el tercer milenio». 2000, pp. 87-133.

SANDÍN ESTEBAN, M. P.: «Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad», en *Revista de investigación educativa,* vol. 18, 1, 2000, pp. 223-242.

SCHIEFELE, H.: *Motivación del aprendizaje y aprendizaje de motivos.* Madrid, Orines, 1980.

STENHOUSE, L.: *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid. Morata, 1987.

TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona, Páidos, 1994.

TESCH, R.: *Qualitative Research: Análysis types and software tools.* New York, Falmer Press, 1990.

TORRES SANTOMÉ, J: «La investigación etnográfica y la reconstrucción critica en educación», en GOETZ, J. D. y LECOMPTE, M. D.: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid, Morata, 1988.

VIDALES DELGADO, I.: *Inventario de intereses.* México, Trillas, 1974.

WALTER, R.: *Métodos de investigación para el profesorado.* Madrid, Morata, 1989.

WILLIAMS, T.: *Actas de la primera conferencia europea de Educación para la salud y prevención del cáncer en las escuelas.* Dublín, CEE, 1990.

AUTOCONCEPTO Y RESPUESTAS AGRESIVAS EN UN CONTEXTO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL[1]

JOSÉ MANUEL ESTEVE (*) - DAVID MERINO (*) - FRANCISCA RIUS (*)
BEGOÑA CANTOS (*) - CRISTÓBAL RUIZ (*)

RESUMEN. El artículo aborda las relaciones entre autoconcepto y agresividad con una muestra de 1.886 adolescentes, alumnos de primero y segundo de ESO, en 21 centros educativos de dos zonas geográficas: Campo de Gibraltar, una zona en la que la inmigración es reciente, y Melilla, una ciudad con amplia tradición en educación intercultural. Los adolescentes estudiados pertenecen a cinco grupos culturales: cultura mayoritaria-cristiana, cultura musulmana, cultura gitana, cultura hebrea y cultura mixta hispano-musulmana. El trabajo de investigación aporta evidencias sobre las relaciones entre las dimensiones internas del autoconcepto y las conductas agresivas, sobre las diferencias culturales ante la agresividad y sobre la importancia de una educación intercultural, centrada de forma preventiva en el autoconcepto de los adolescentes, como medio para disminuir la agresividad.

ABSTRACT. The article tackles the relationships between self-concept and aggressiveness with a sample of 1.886 adolescents, students of the second and third year of ESO (Secondary Compulsory Education), in 21 educational centres in two geographical areas: Campo de Gibraltar, an area in which immigration is a recent phenomenon, and Melilla, a city with a wide tradition of intercultural education. The adolescents studied belong to five culture groups: Majority-Christian culture, Muslim culture, Gipsy culture, Hebrew culture and Mixed Hispanic-Muslim culture. The research work contributes evidence about the relationships between the subsections of self-concept and aggressive reactions, about the cultural differences towards aggressiveness and about the importance of an intercultural education, centred preventively around adolescents' self-concept as a mean of reducing aggressiveness.

(*) Universidad de Málaga.

(1) Investigación financiada por el MECD con apoyo de Fondos PEDER.

Fecha de entrada: 30-05-2002 Fecha de aceptación: 03-02-2003

AUTOCONCEPTO Y AGRESIVIDAD

Existen numerosas investigaciones en las que se ha constatado la relación entre un bajo autoconcepto y la tendencia a utilizar conductas agresivas (Schoenfeld, 1988; Long, 1990; Wiehe, 1991; Kirschner, 1992). Sin embargo, en muchas ocasiones, esta relación entre la baja valoración de uno mismo y las tendencias agresivas se ha visto puesta en cuestión por el hecho de que numerosos agresores exhiben una muy alta consideración de sí mismos, a veces basada en una ideología en la que se atribuyen el derecho de someter a los demás porque se consideran integrantes de una raza superior, o de un grupo de elegidos facultados para exigir pleitesía a los demás. En la misma línea, Rodkin, Farmer, Pearl y Van Acker (2000), tras estudiar a un grupo de escolares que actuaban como líderes antisociales, observaron que éstos se caracterizaban a sí mismos como «populares, agresivos y físicamente competentes», llegando a la conclusión de que algunos chicos altamente agresivos pueden estar entre los más valorados socialmente, sobre todo cuando representan a un grupo en minoría.

El trabajo de Bushman y Baumeister (1998) aporta una profundización esencial en la discusión sobre la influencia entre autoconcepto y reacciones agresivas. En efecto, estos autores particularizan el debate, hasta ese momento encerrado en la discusión de resultados de investigación contradictorios, adentrándose en el estudio específico de ciertas dimensiones concretas del autoconcepto, tal como son el narcisismo o el egotismo, es decir, la complacencia o la valoración exagerada de la propia personalidad. En un trabajo anterior, Baumeister, Smart y Boden (1996) habían propuesto la hipótesis del egotismo amenazado, según la cual, las reacciones más agresivas serían la resultante de una concepción muy positiva del yo y, al mismo tiempo, de una amenaza o puesta en cuestión por los otros; sin embargo, a la hora de concretar más su interpretación ponen el énfasis en la idea de que la agresión era una expresión del rechazo a su autoconcepto o de evaluaciones amenazantes para su autoestima recibidas de otras personas. Esta interpretación acaba dejando la discusión en el punto inicial, ya que establece un elemento subjetivo en la consideración de la variable autoconcepto; en efecto, la idea defendida por Baumeister, Smart y Boden implica la afirmación de que el elemento central desencadenante de las reacciones agresivas es la amenaza a su autoestima, y los mismos autores reconocen que diferentes sujetos tienen muy distintos grados de tolerancia a la hora de valorar un incidente como una amenaza a su autoestima. En esta misma línea, Aries, Olver et al. (1998) estudian la estabilidad del autoconcepto, relacionándolo con la circunstancia de que, en una situación dada, los sujetos se encuentren en situación de mayoría o de minoría.

Aparece entonces el concepto de estabilidad de la autoestima, muy relacionado con el concepto clásico de seguridad en uno mismo, como el elemento catalizador de las reacciones agresivas. En esta línea, el trabajo de Kernis, Grannemann y Barclay (1989) llegaba a la conclusión de que las más altas tendencias agresivas aparecían en las personas con una autoestima alta pero inestable, dependiente del juicio de los demás o sometida a las fluctuaciones de los éxitos y fracasos cotidianos. La discusión se desplaza entonces, desde la consideración de la alta o baja autoestima, hacia la estabilidad o inestabilidad del autoconcepto y a la posibilidad de que sea vulnerado por amenazas externas (Kernis, Cornell, Sun, Berry y Harlow, 1993). Bushman y Baumeister acaban concluyendo que:

> Una autoestima alta y estable puede ser indiferente e impermeable ante una amenaza al ego, ya que la imagen de uno mismo

> permanece idéntica sin importar lo que ocurra, y entonces la hostilidad es mínima. En contraste, una autoestima alta pero inestable puede producir una alta sensibilidad ante las amenazas del ego, porque el individuo tiene mucho que perder y es vulnerable ante el sentimiento miserable de un ligero descenso en su autoestima y esta sensibilidad puede llevarle a un máximo de hostilidad.
>
> (Bushman y Baumeister, 1998, p. 219)

Profundizando entonces en el interior del concepto de autoestima nos damos cuenta de que la estabilidad de la misma se relaciona con tres factores: seguridad en uno mismo, independencia con respecto al juicio de los demás y empatía, es decir, el sentimiento de que las relaciones con los demás se basan en el acuerdo y la sintonía afectiva (Coover y Murphy, 2000). Por el contrario, la inestabilidad de la autoestima se relaciona con los tres sentimientos contrarios: la inseguridad, la dependencia con respecto al juicio de los demás, y la dispatía, es decir, la convicción de que los demás no me aceptan y que mis relaciones con ellos están condicionadas por una profunda ruptura afectiva. Ahora bien, estos tres sentimientos forman parte de los elementos esenciales del autoconcepto que se intentan medir en las pruebas psicológicas diseñadas para estudiarlo. Si tomamos como referencia la escala de autoconcepto de Piers-Harris, observamos que el concepto central de seguridad está en la base de las subescalas que intentan medir la imagen que el adolescente tiene de su propia conducta y de su autoconcepto intelectual y físico, ya que ítems como «soy fuerte, soy listo, a menudo salgo voluntario en clase» y otros del mismo tipo nos hablan de la seguridad del sujeto en sí mismo, mientras que ítems de las mismas subescalas como «soy patoso, se me olvida lo que aprendo, o me meto a menudo en líos» denotan relaciones con el sentimiento de inseguridad. La dependencia o independencia con respecto al juicio de los demás aparece como soporte de la subescala de ansiedad, con ítems como «suelo tener miedo, me preocupo mucho por las cosas», al mismo tiempo que la subescala de popularidad vuelve a incidir en este sentimiento junto con la relación de empatía-dispatía que antes hemos comentado, con ítems como «caigo mal en clase, me resulta difícil encontrar amigos, me eligen de los últimos para jugar», etc.

En definitiva, un sujeto con una alta consideración de sí mismo pero con una gran inestabilidad alcanzaría altas puntuaciones en las subescalas de Conducta, Intelectual y Físico, pero no alcanzaría altas puntuaciones en las subescalas de Ansiedad, Popularidad y Felicidad-Satisfacción, por lo cual, a la hora de discutir la relación entre autoconcepto y conductas agresivas, debemos descender al estudio pormenorizado de los valores que obtenemos en las diferentes subescalas, en lugar de considerar, exclusivamente, la puntuación total obtenida en el test. En cualquier caso, queda claro que el elemento desencadenante de la conducta agresiva no es el alto o bajo autoconcepto, sino el sentimiento de amenaza al autoconcepto, aunque, como hemos justificado más arriba, los sujetos pueden considerar un incidente como amenazante o no-amenazante dependiendo de algunas dimensiones internas de su autoconcepto como la ansiedad o la popularidad. Por esa razón, los sujetos narcisistas o egotistas, como señalan Rhodewalt, Madrian y Cheney (1998), presentan una alta inestabilidad en su autoestima, ya que su grandioso autoconcepto tiene más posibilidades de interpretar como una amenaza cualquier comentario desfavorable, considerando intolerable el mínimo incidente que ponga en cuestión su pretendida superioridad sobre los demás. Esta inestabilidad de su autoconcepto, según la investigación realizada por Bushman y Baumeister (1998), es la que

estaría relacionada con una mayor tendencia a la conducta agresiva.

HIPÓTESIS

Nuestra investigación intenta profundizar en la hipótesis de una relación negativa entre el autoconcepto de los adolescentes y la tendencia a recurrir a respuestas agresivas, particularizando el estudio en la comparación entre las distintas dimensiones del autoconcepto y los diferentes componentes de la conducta agresiva, según el marco teórico explicitado previamente y descrito en el apartado anterior.

Para el estudio de estos temas hemos empleado la Escala de Autoconcepto para Adolescentes de Piers-Harris y la Escala de Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva.

La investigación realizada pretendía contrastar las siguientes hipótesis:

- Se supone que debería existir una correlación significativa y negativa entre las puntuaciones en la prueba de autoconcepto y las de la Escala de Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva; es decir, se espera que cuanto más baja sea la puntuación en autoconcepto, más alta será la tendencia al uso de conductas agresivas.
  Para la contrastación de esta hipótesis básica se recurrirá a dos estudios complementarios: el análisis de correlaciones y el estudio de las muestras en tres grupos: alumnos de autoconcepto alto, medio y bajo, esperando las respuestas agresivas más altas en el grupo de alumnos de autoconcepto bajo y las más bajas en los alumnos que puntúan con un autoconcepto alto.
- Tal como hemos visto en la revisión crítica de estudios anteriores, cabe esperar que la significación de las correlaciones entre las subescalas de ambas pruebas variará en función de la relación entre las distintas subescalas de autoconcepto y los elementos relacionados con la estabilidad o inestabiliadad de la autoestima (seguridad en uno mismo e independencia con respecto al juicio de los demás) y los condicionantes sociales de la agresión (ansiedad y popularidad).
- Se supone la existencia de diferencias culturales frente a las situaciones de conflicto en las que se generan las respuestas agresivas. La falta de experiencia ante situaciones de diversidad cultural puede ser interpretada como una amenaza a mi identidad, y, por tanto, generar una mayor ansiedad y una mayor inestabilidad en la autoestima, mientras que la experiencia y la aceptación de situaciones multiculturales atenuaría estos sentimientos de amenaza. Para el estudio de esta hipótesis se recurre a la comparación entre dos muestras: una muestra experimental en la que las situaciones de multiculturalidad en los centros escolares son recientes y se afrontan sin experiencia ni estrategias específicas, y una muestra de control en la que estas situaciones son antiguas y están asimiladas por la comunidad escolar. Debido a las diferentes características culturales de la muestra experimental y de la muestra de control, cabe esperar la existencia de diferencias significativas entre ambas.
- Partimos del supuesto de que encontraremos diferencias significativas entre los alumnos de los diferentes grupos culturales, en lo que respecta al autoconcepto y a distintas valoraciones de la agresión, dentro del marco de la hipótesis básica formulada en primer lugar.

DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

La Escala de Autoconcepto para Adolescentes de Piers-Harris

La escala de Autoconcepto para Adolescentes de Piers-Harris está formada por 80 ítems que se agrupan en seis subescalas que nos permiten estudiar otros tantos factores del autoconcepto: *Conducta, Autoconcepto Intelectual, Autoconcepto Físico, Ansiedad, Popularidad y Felicidad-Satisfacción* (Piers, 1984).

La subescala dedicada a la *Conducta* está diseñada para obtener información sobre la imagen que el adolescente tiene de su propia conducta. El grupo de ítems dedicados al *Autoconcepto Intelectual* recogen información sobre la imagen que el adolescente tiene de sus capacidades intelectuales. El estudio del *Autoconcepto Físico* está diseñado para conocer la opinión que le merece al adolescente su propio cuerpo y el grado de aceptación de su propia imagen. La presencia de indicios de *Ansiedad* relacionados con uno mismo o con la dependencia con respecto al juicio de los demás es el objetivo central de los ítems contenidos en esta subescala. La subescala dedicada a la *Popularidad* intenta estudiar la imagen que el adolescente tiene de sus relaciones con los demás, de su sentimiento de empatía y de la aceptación que tiene entre sus compañeros. Por último, el apartado *Felicidad-Satisfacción* intenta estudiar si el adolescente está en paz consigo mismo y considera que tiene valor porque es valioso para los demás. La idea de aceptación de mi realidad es el elemento central de este grupo de ítems.

Antes de contestar al test, el examinador debe advertir a los alumnos que han de contestar en términos no de cómo les gustaría ser, sino intentando describir cómo son en realidad. El test nos ofrece para su corrección dos baremos distintos, uno para niños y otro para adolescentes. La simple comparación entre ambos baremos ya nos llama la atención sobre la crisis del autoconcepto en la adolescencia, ya que las medidas de tendencia central son menores en todas las subescalas del autoconcepto de los adolescentes al compararlas con las de los niños. Las diferencias más notables entre niños y adolescentes se registran en las subescalas referidas al autoconcepto físico, en el apartado de ansiedad y en el de autoconcepto intelectual, siempre con puntuaciones más bajas para los adolescentes.

La Escala de Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva

La Escala de Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva elaborada por Díaz-Aguado en 1991 nos permite obtener una puntuación global de carácter negativo; es decir, cuanto mayor sea la puntuación existe un mayor riesgo de que el niño utilice una conducta agresiva. Está dividida en cinco subescalas que nos ofrecen cinco puntuaciones parciales: *Imagen positiva de la agresión, Justificación de la agresión, Potencial de maltrato, Percepción de autoeficacia para la agresión y Percepción de falta de eficacia para inhibir la agresión* (Díaz-Aguado, 1996, 2000, 2001).

Una alta puntuación en el apartado *Imagen positiva de la agresión* denota una percepción de las conductas agresivas como aceptables, eficaces y socialmente convenientes. El apartado *Justificación de la agresión* está diseñado para detectar las consideraciones que legitiman las conductas agresivas, dando un soporte intelectual al empleo de la violencia. La dimensión de *Potencial de maltrato* está compuesta por una serie de ítems que reflejan la existencia de elementos de naturaleza socioemocional relacionadas con el maltrato. Podríamos identificarla como agresividad contenida o mecanismos psicológicos encubiertos capaces de disparar

el maltrato o la posibilidad de utilizar la violencia ante la percepción de los demás como una amenaza. El sentimiento de dispatía está en la base de esta subescala. El grupo de ítems destinados a medir la *Percepción de autoeficacia para la agresión* refleja la percepción que tiene el sujeto de su propia capacidad para agredir, resolviendo de forma agresiva las situaciones conflictivas. Los ítems destinados a medir la *Percepción de falta de eficacia para inhibir la agresión* están diseñados para medir la forma en que el adolescente reacciona ante situaciones en las que siente deseos de comportarse de forma agresiva pero decide reprimir este tipo de conductas.

DESCRIPCIÓN DE LAS MUESTRAS

Las dos pruebas descritas se distribuyeron a 1.667 alumnos de primero y segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria (12-14 años) en la zona del Campo de Gibraltar y a 516 alumnos de la Ciudad Autónoma de Melilla; sin embargo, en la informatización de los cuestionarios hubo que desechar algunos de ellos por la omisión de datos, respuestas incompletas o respuestas que nos permitían suponer que el adolescente no había comprendido la tarea que debía realizar para contestar el test, resultando finalmente una muestra válida de 1.886 sujetos, de los que 1.404 corresponden a 19 centros escolares de Algeciras, San Roque y La Línea, en el Campo de Gibraltar, y 482 a 3 centros de la ciudad de Melilla. Para la selección de la muestra del Campo de Gibraltar se partió de la selección de 19 centros, sobre un total de 35, procurando elegir aquéllos con mayor presencia multicultural en las aulas. De una población total de 8.416 alumnos que cursaban los dos primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria en las tres ciudades estudiadas, se trabajó con una muestra válida de 1.404 alumnos. Con un nivel de confianza del 95,5%, la muestra es representativa de la población escolar de esta zona con un margen de error de ± 3%, habiéndose estratificado en función del sexo, del grado escolar y de la cultura de origen de los alumnos. La muestra de Melilla fue elegida siguiendo los mismos criterios, trabajando finalmente con una muestra válida de 3 centros y 482 alumnos sobre una población total de 7 centros y 2.099 alumnos. La muestra es representativa de la población con un margen de error de ± 4%.

Los alumnos pertenecen a cinco grupos culturales diferentes. Hemos llamado cultura mayoritaria-cristiana al grupo integrado por los ciudadanos de nacionalidad española de origen y de religión cristiana, entre ellos casi todos son católicos, si bien hay un pequeño grupo de evangélicos y testigos de Jehová. En el grupo de cultura musulmana, hemos integrado a los adolescentes de origen magrebí y de religión musulmana con independencia de su nacionalidad. El grupo de cultura mixta hispano-musulmana está integrado por los adolescentes de familias en los que cada uno de sus padres pertenece a uno de los dos grupos antes descritos. Por último, hay un pequeño grupo de alumnos de cultura hebrea y otro de cultura gitana. Hay que destacar que el pequeño tamaño de estos grupos en la muestra es proporcional a su escasa presencia en la población escolar de cada zona. El idioma mayoritario es el español, aunque algunos alumnos, en su mayor parte los de procedencia marroquí, tengan como lengua materna el tamazigth.

La tabla I nos permite detallar la composición de las muestras en las dos zonas geográficas estudiadas: Campo de Gibraltar (Algeciras, La Línea y San Roque) y la ciudad de Melilla. La zona del Campo de Gibraltar se ha convertido en la frontera sur de la Unión Europea, ya que está separada de África por un estrecho de 15 Km, y ha pasado en pocos años de ser una zona de emigrantes a recibir, inesperadamente,

TABLA I

Distribución de las diferentes culturas por zonas

	LUGAR DE LA ENCUESTA				
	Campo de Gibraltar		Melilla		Total
	N	%	N	%	N
Mayoritaria/cristiana	1.344	95,7	221	45,85	1.565
Musulmana	17	1,2	228	47,43	245
Hebrea			16	3,31	16
Gitana	39	2,8			39
Hispano-musulmana	4	0,3	17	3,53	21
Total	*1.404*		*482*		*1.886*

una importante llegada de inmigrantes del norte de África. La ciudad de Melilla es una ciudad española desde 1556, pero está situada en el norte de África y en ella conviven desde hace siglos las culturas cristiana, musulmana y hebrea, junto con una pequeña población de orígen hindú. Por tanto, la zona del Campo de Gibraltar es una zona en la que las situaciones de educación intercultural son nuevas, mientras que en la ciudad de Melilla la convivencia entre distintas culturas es antigua; de ahí el interés por comparar ambas muestras.

El procesamiento estadístico de los datos se hizo con el SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

CORRELACIONES ENTRE LAS DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO Y LOS MEDIADORES COGNITIVOS DE LA CONDUCTA AGRESIVA

En primer lugar, se estudiaron de forma general las correlaciones entre las dimen-

TABLA II

Correlaciones entre las dimensiones del autoconcepto y los mediadores cognitivos de la conducta agresiva

CORRELACIÓN DE PEARSON	Imagen positiva de la agresión	Justificación de la agresión	Potencial de maltrato	Percepción de autoeficacia para la agresión	Percepción de falta de eficacia para inhibir la agresión
Conducta	-,334**	-,340**	-,344**	-,153**	-,129**
Autoconcepto					
Intelectual	-,122**	-,128**	-,310**	-,032	-,031
Autoconcepto físico	-,016	-,031	-,241**	,044	,044
Ansiedad	-,014	,006	-,261**	,104**	-,015
Popularidad	-,023	,018	-,329**	,120**	,065**
Felicidad-Satisfacción	-,146**	-,122**	-,359**	,045	,011

*Correlación entre el total de ítems de Autoconcepto con los de Conducta Agresiva = -,301**.*

** Correlación significativa al nivel 0,01 (bilateral) * Correlación significativa al nivel 0,05 (bilateral)

siones del autoconcepto y los mediadores cognitivos de la conducta agresiva contemplando el total de los sujetos de ambas muestras. Utilizando el coeficiente de correlación de Pearson se obtuvieron los datos que se reseñan en la tabla II.

Como podemos observar en la tabla, la correlación entre el total de ítems de autoconcepto con los de conducta agresiva es de –0,301; es decir, una correlación negativa y significativa al nivel 0,01. Encontramos, por tanto, argumentos para validar la hipótesis de partida, considerando que cuanto peor sea el autoconcepto del adolescente existe una mayor tendencia a la aceptación de las conductas agresivas. Esta conclusión es de una gran importancia pedagógica, ya que nos permite elaborar líneas de intervención para los profesores en contextos interculturales, atendiendo prioritariamente al desarrollo del autoconcepto de los adolescentes como una forma de prevención de situaciones potencialmente conflictivas. En efecto, los datos sugieren que cuanto más rechazado se siente el adolescente, cuanto peor se ve a sí mismo, cuanto más desgraciado y ansioso y peor imagen tiene de su conducta, más tiende a justificar y emplear conductas agresivas. Sin embargo, vale la pena profundizar ahora en las correlaciones obtenidas entre las distintas subescalas de cada una de las pruebas, buscando particularizar la hipótesis inicial.

El valor más alto de la tabla –0,359 relaciona la dimensión de Felicidad-Satisfacción, que vendría a expresar la estabilidad del Autoconcepto, con el Potencial de maltrato; es decir, cuanto menos está el adolescente en paz consigo mismo, cuanto menos valor se otorga a sí mismo porque no se considera valioso para los demás y cuanto menos acepta su realidad, más se refleja la existencia de mecanismos psicológicos encubiertos capaces de disparar la violencia ante la percepción de los demás como una amenaza. Este dato concuerda con la conclusión de Kernis, Grannemann y Barclay (1989) de que las más altas tendencias agresivas aparecían en las personas con una autoestima inestable, dependiente del juicio de los demás o sometida a las fluctuaciones de los éxitos y fracasos cotidianos, e igualmente corrobora las apreciaciones de Kernis, Cornell, Sun, Berry y Harlow (1993) en el sentido de destacar la importancia de la estabilidad o inestabilidad del autoconcepto, y la posibilidad de que la agresividad se dispare al verse su autoconcepto vulnerado por amenazas externas. Esta interpretación es igualmente coherente con las correlaciones, negativas y significativas al 0, 01, entre ansiedad y potencial de maltrato (–261) y popularidad y potencial de maltrato (–329)

El segundo valor más alto de la tabla –0,344 relaciona la dimensión Conducta con el Potencial de maltrato; es decir, cuanto peor es la imagen que el adolescente tiene de su propia conducta, más aparecen los mecanismos psicológicos relacionados con las reacciones agresivas. En el mismo sentido, cabe comentar las correlaciones negativas entre el autoconcepto de la propia Conducta y la Justificación de la agresión (–0,340), y entre Conducta e Imagen positiva de la agresión (–0,334); es decir, cuanto peor imagen tiene el adolescente de su propia conducta, cuanto peor cree él que se comporta, más aceptables, eficaces y socialmente convenientes le parecen las conductas agresivas, y, al mismo tiempo, más se cree en la legitimación de las conductas agresivas.

También vale la pena destacar la correlación negativa y significativa entre Popularidad y Potencial de maltrato (–0,329), la siguiente más alta de la tabla. En efecto, hay una relación negativa entre ambos factores, según la cual cuanto peor es la imagen que el adolescente tiene de sus relaciones con los demás y de la aceptación que tiene entre sus compañeros, más se refleja la existencia de mecanismos

psicológicos encubiertos capaces de disparar la violencia ante la percepción de los demás como una amenaza. Este dato podría relacionarse con un tópico repetido en alguno de los casos de agresiones graves y masivas ocurridas en los últimos años en los Estados Unidos en el interior de diversos centros de enseñanza. Nos referimos al detalle, subrayado en algunas noticias de prensa, de que el agresor era un adolescente sujeto a las burlas de sus compañeros, o mal adaptado en el centro de enseñanza donde no se relacionaba con nadie, no tenía amigos, o los demás alumnos le hacían el vacío (Cobb, Cohen, Houston y Rubin, 1998). Este dato concuerda con las apreciaciones de Rhodewalt, Madrian y Cheney (1998) con respecto a la influencia en las conductas agresivas de una alta inestabilidad en su autoestima, igualmente destacada en la investigación realizada por Bushman y Baumeister (1998) al hablar de la amenaza a la autoestima como desencadenante de la agresión.

Por último, comentar igualmente algunos coeficientes de correlación que aparentemente parecen contradecir la hipótesis inicial, ya que en la tabla aparecen correlaciones positivas y significativas. Me refiero a las relaciones entre Popularidad y Percepción de la autoeficacia de la agresión (0,120) y Ansiedad y Percepción de la autoeficacia de la agresión (0,104), ambas positivas y significativas al nivel 0,01. Si las analizamos bien, observamos que la contradicción es sólo aparente. Ambas correlaciones son muy bajas, pero se justifica la correlación positiva en lugar de negativa si pensamos que un adolescente que se siente apoyado por sus colegas puede percibirse, en algunos casos, más capaz de una agresión, ya que, frecuentemente, los episodios de carácter violento son protagonizados por un grupo, o por un individuo apoyado por un grupo, en lugar de por un individuo aislado (Ambrosi, Stzulman y Favard, 1998). En la misma lógica de argumentación, podemos comentar la relación entre una alta ansiedad referida a él mismo y una alta percepción de que es capaz de agredir a los demás, resolviendo situaciones conflictivas de forma agresiva. También es lógica la correlación positiva, aunque en este caso no sea significativa (0,044), entre el autoconcepto físico y la percepción de autoeficacia para la agresión, ya que entre los componentes del autoncepto físico hay elementos relacionados con la potencia corporal, y es lógico que un adolescente que se cree a sí mismo poca cosa desde el punto de vista físico no se vea muy capaz de agredir a los demás, aunque la correlación entre el Autoconcepto físico y el Potencial de maltrato, es decir, con los mecanismos psicológicos encubiertos capaces de disparar la agresión, sí obtengan una correlación negativa y significativa (–0,241), en la misma línea de la hipótesis central antes expuesta.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO PARA ADOLESCENTES DE PIERS-HARRIS EN CADA CULTURA Y EN AMBAS MUESTRAS

Comparación entre ambas zonas geográficas

En la tabla III, podemos observar los datos obtenidos al comparar las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas en las distintas dimensiones del Autoconcepto, contabilizando los 1.886 cuestionarios válidos referidos al análisis del autoconcepto por cultura y zona. En esta tabla observamos algunas diferencias entre ambas muestras, ya que la aplicación de la prueba T de Student para la igualdad de medias nos señala una significación estadítica de 0,01, en contra de los adolescentes de la zona del Campo de Gibraltar en las subescalas de Felicidad-Satisfacción y en la subescala de Ansiedad, dos diferencias que vale la pena subrayar para su co-

TABLA III

Dimensiones del autoconcepto. Cuadro comparativo entre Campo de Gibraltar y Melilla. Medias y Desviaciones típicas por zonas

Dimensiones del autoconcepto	CAMPO DE GIBRALTAR N = 1.404		MELILLA N = 482		Significación estadística de la diferencia de medias
Conducta	Medias	S	Medias	S	Prueba de muestras independientes Prueba T para la igualdad de medias Sig. (Bilateral)
	14,84	2,85	14,73	2,89	*,452*
Autoconcepto intelectual	12,88	3,11	3,11	3,20	*,161*
Autoconcepto físico	8,20	2,56	8,51	2,57	*,016*
Ansiedad	7,15	1,92	6,89	2,04	*,010*
Popularidad	10,10	2,07	9,88	2,23	*,054*
Felicidad Satisfacción	7,68	1,42	7,39	1,69	*,000*
Puntuación total autoconcepto	59,07	9,22	59,14	10,17	*,885*

mentario posterior; ya que, como vimos, suponen elementos de inestabilidad y de amenaza a la autoestima, supuestamente relacionados con las conductas agresivas según las hipótesis de Bushman y Baumeister (1998) y de Rhodewalt, Madrian y Cheney (1998).

Comparación por grupos culturales

Al particularizar nuestro estudio, distinguiendo en el interior de cada Zona Geográfica los cuatro grupos culturales estudiados, también encontramos escasas diferencias significativas en la comparación de las dimensiones del autoconcepto. En efecto, no se encuentran diferencias significativas en la muestra del Campo de Gibraltar, y en la muestra de Melilla sólo encontramos diferencias significativas en la dimensión Felicidad-Satisfacción.

La tabla IV nos ofrece un cuadro comparativo de las medias obtenidas en la muestra del *Campo de Gibraltar* por cada grupo cultural en cada una de las dimensiones del autoconcepto.

Como podemos observar en el ANOVA, con los datos obtenidos, no hay diferencias significativas entre las diferentes dimensiones del autoconcepto al comparar los distintos grupos culturales que componen esta muestra.

TABLA IV

Dimensiones del autoconcepto según culturas. Campo de Gibraltar
Medias y desviaciones típicas por cultura
N = 1.404

Dimensiones del autoconcepto	Cultura mayoritaria N = 1.344		Cultura musulmana N = 17		Cultura gitana N = 39		Cultura hispano-musulmana N = 4		Significación estadística de la diferencia de medias ANOVA
	Medias	S	Medias	S	Medias	S	Medias	S	Sig.
Conducta	14,87	*2,85*	14,71	*2,82*	14,38	*2,67*	15,25	*2,22*	*,750*
Autoconcepto intelectual	12,85	*3,09*	14,06	*2,30*	13,85	*3,18*	14,00	*1,41*	*0,75*
Autoconcepto físico	8,17	*2,56*	8,65	*2,62*	9,18	*2,33*	9,00	*2,45*	*0,79*
Ansiedad	7,15	*1,93*	7,18	*1,70*	7,36	*1,69*	7,50	*0,58*	*,898*
Popularidad	10,10	*2,07*	10,35	*2,12*	10,59	*1,62*	9,25	*2,22*	*,378*
Felicidad-Satisfacción	7,69	*1,40*	7,12	*2,20*	7,77	*1,31*	8,50	*0,58*	*,240*
Puntuación total autoconcepto	59,08	*9,19*	60,06	*9,53*	59,85	*8,84*	61	*6,98*	*,892*

La tabla V nos ofrece un cuadro comparativo de las medias obtenidas en la muestra de *Melilla* por cada grupo cultural en cada una de las dimensiones del autoconcepto.

Sólo observamos una diferencia significativa en la imagen que los adolescentes tienen en la dimensión de Felicidad-Satisfacción, donde los valores obtenidos se mueven entre una puntuación máxima de 8,06 entre los adolescentes de Cultura hebrea y otra mínima de 6,96 entre los adolescentes de Cultura musulmana.

Sin embargo, a la hora de hacer una valoración global de la información contenida en este apartado sobresale la ausencia de grandes diferencias entre el autoconcepto de los adolescentes de distintas culturas; si bien vale la pena destacar, por su importancia para avalar las hipótesis iniciales, las diferencias significativas en las dimensiones de Felicidad-Satisfacción y de Ansiedad en contra de los alumnos del Campo de Gibraltar (tabla III), y la diferencia en la muestra de Melilla en la dimensión Felicidad-Satisfacción a favor de los alumnos de cultura hebrea (tabla V).

TABLA V

Dimensiones del autoconcepto según culturas. Melilla. Medias y desviaciones típicas por cultura
N = 482

Dimensiones del autoconcepto	Cultura mayoritaria N = 221		Cultura musulmana N = 228		Cultura hebrea N = 16		Cultura hispano-musulmana N = 17		Significación estadística de la diferencia de medias ANOVA
	Medias	S	Medias	S	Medias	S	Medias	S	Sig.
Conducta	14,97	*2,95*	14,40	*2,84*	15,44	*2,13*	15,47	*2,67*	*0,81*
Autoconcepto Intelectual	13,44	*2,89*	12,86	*3,47*	13,44	*4,52*	13,53	*2,60*	*,267*
Autoconcepto Físico	8,49	*2,64*	8,51	*2,57*	8,81	*2,99*	8,53	*2,32*	*,973*
Ansiedad	7,02	*1,98*	6,75	*2,09*	7,06	*2,49*	6,47	*2,24*	*,434*
Popularidad	10,12	*2,29*	9,71	*2,13*	9,88	*2,73*	9,82	*1,85*	*,276*
Felicidad-Satisfacción	7,75	*1,68*	6,96	*1,68*	8,06	*1,61*	7,76	*1,20*	*,000*
Total autoconcepto	60,12	*10,12*	58,09	*10,31*	61,38	*12,30*	60,94	*8,81*	*,130*

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ESCALA DE MEDIADORES COGNITIVOS DE LA CONDUCTA AGRESIVA EN CADA CULTURA Y EN AMBAS MUESTRAS

Comparación entre ambas zonas geográficas

En el análisis de la Escala de Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva, se han procesado un total de 1.886 cuestionarios validos, de los cuales 1.404 corresponden a la muestra obtenida en la zona del Campo de Gibraltar y los 482 restantes a la Ciudad Autónoma de Melilla. En la tabla VI se muestran las medias y desviaciones típicas de las cinco dimensiones estudiadas como mediadores cognitivos de la conducta agresiva, encontrando diferencias significativas al comparar las medias, en ambas zonas geográficas.

En efecto, como podemos ver en el cuadro de significación estadística de las diferencias entre medias, hay diferencias significativas en todos los elementos medidos por la Escala de agresividad, excepto en el apartado de Potencial de maltrato. En la diferencia de medias obtenida en el Total de las respuestas de la Escala de agresividad, encontramos una diferencia clara y significativa, de casi 6 puntos, entre el Campo de

TABLA VI

Mediadores cognitivos de la conducta agresiva.
Cuadro Comparativo entre Campo de Gibraltar y Melilla
Medias y desviaciones típicas por zonas
N = 1.886

	Campo de Gibraltar N=1.404		Melilla N=482		Significación estadística de la diferencia de medias. Prueba de muestras independientes
Imagen positiva de la agresión	Medias	S	Medias	S	Prueba T para la igualdad de P Sig. (bilateral)
	27,80	10,95	24,42	10,32	0,01
Justificación de la agresión	21,81	9,66	20,23	9,50	0,01
Potencial de maltrato	21,80	6,82	22,38	6,68	0,10
Percepción de auto-eficacia para la agresión	14,74	3,48	13,92	3,75	0,01
Percepción de falta de eficacia para inhibir la agresión	13,45	2,53	12,68	3,65	0,01
Total conducta agresiva	99,60	25,07	93,63	24,24	0,01

Gibraltar (99,60) y Melilla (93,63), lo cual sugiere una mayor tendencia al empleo de conductas agresivas en la zona del Campo de Gibraltar, en la que, como dijimos, no hay experiencias previas de educación intercultural. Si ahora relacionamos este dato con las diferencias significativas, comentadas anteriormente, de que los adolescentes de la muestra del Campo de Gibraltar puntúan más alto en la dimensión de Ansiedad y en la subescala de Felicidad-Satisfacción, podemos extraer conclusiones que avalan las hipótesis de Baumeister, Smart y Boden (1996) sobre el egotismo amenazado, en relación con los planteamientos de Rhodewalt, Madrian y Cheney (1998), en las que se relacionaba la agresividad con la inestabilidad de la autoestima, y las de Bushman y Baumeister (1998) sobre la inestabilidad del autoconcepto, ya que, como vimos, la subescala de Ansiedad está relacionada con la inseguridad del sujeto y su dependencia con respecto al juicio de los demás. Los resultados sugieren que los adolescentes de la muestra del Campo de Gibraltar se ven a sí mismos, al mismo tiempo, más felices y más ansiosos, más contentos consigo mismos y al mismo tiempo más inseguros, lo cual concuerda con la hipótesis del egotismo amenazado. Al estudiar particularmente los distintos mediadores cognitivos, la mayor diferencia significativa se encuentra en la Imagen Positiva de la Agresión, con una diferencia de 3,38 puntos entre el Campo de Gibraltar (27,80) y Melilla (24,42), lo cual sugiere que efectivamente en la zona del

Campo de Gibraltar los alumnos estudiados consideran las conductas agresivas como algo socialmente aceptable, mucho más que los alumnos de Melilla. De la misma forma, la Justificación de la Agresión nos ofrece la segunda diferencia significativa al comparar las medias de las puntuaciones obtenidas en el Campo de Gibraltar (21,81) y Melilla (20,23), sugiriendo igualmente que los alumnos de la primera muestra tienden mucho más a justificar las conductas agresivas que los alumnos de Melilla. Por último, también encontramos diferencias significativas, siempre en contra de la muestra del Campo de Gibraltar, al estudiar los mediadores: Percepción de Autoeficacia para la Agresión y Percepción de Falta de Eficacia para Inhibir la Agresión. Curiosamente, sólo hay diferencias en contra de la muestra de Melilla al comparar los datos referidos a Potencial de Maltrato, aunque, como podemos observar en los resultados de la prueba T, estas diferencias no son significativas. Los resultados obtenidos parecen sugerir que estos elementos socioemocionales relacionados con lo que podríamos llamar agresividad contenida aparecen más frecuentemente en los grupos en los que las puntuaciones obtenidas en la imagen positiva de la agresión y la justificación de la agresión son más bajas.

Comparación por grupos culturales

Las tablas VII y VIII nos muestran las medias y desviaciones típicas obtenidas en la evaluación de los mediadores cognitivos

TABLA VII

Mediadores cognitivos de la conducta agresiva según culturas. Campo de Gibraltar
Medias y desviaciones típicas por cultura
N = 1.404

	Cultura mayoritaria N = 1.344.		Cultura musulmana N = 17		Cultura gitana N = 39		Cultura hispano - musulmana N = 4		Significación estadística de la diferencia de medias
Imagen positiva de la agresión	Medias	S	Medias	S	Medias	S	Medias	S	ANOVA (Sig)
	27,52	*10,86*	26,79	*8,03*	33,35	*13,19*	29,75	*12,28*	*,022*
Justificación de la agresión	21,56	*9,44*	22,50	*6,60*	30,18	*11,56*	21,00	*10,30*	*,000*
Potencial de maltrato	21,68	*6,77*	22,50	*5,85*	20,79	*7,32*	18,50	*4,12*	*,649*
Percepción de autoeficacia para la agresión	14,73	*3,44*	15,64	*4,09*	16,41	*3,78*	13,50	*2,08*	*,026*
Percepción de falta de eficacia para inhibir la agresión	13,55	*3,48*	12,43	*3,27*	13,32	*3,51*	11,25	*2,75*	*,349*
Total conducta agresiva	99,03	*24,70*	99,86	*17,81*	114,06	*30,37*	94,00	*9,90*	*,007*

TABLA VIII

Mediadores cognitivos de la conducta agresiva según culturas. Melilla
Medias y desviaciones típicas por cultura
N = 482

	Cultura mayoritaria N = 221		Cultura musulmana N = 228		Cultura hebrea N = 16		Cultura hispano-musulmana N = 17		Significación estadística de la diferencia de media
	Medias	S	Medias	S	Medias	S	Medias	S	ANOVA (Sig.)
Imagen positiva de la agresión	23,03	*9,76*	25,72	*10,72*	19,31	*4,83*	24,53	*10,33*	*,009*
Justificación de la agresión	19,01	*9,27*	21,76	*9,52*	16,50	*7,99*	19,53	*10,85*	*,007*
Potencial de maltrato	21,06	*6,53*	23,49	*6,14*	20,13	*7,99*	22,41	*8,57*	*,001*
Percepción de autoeficacia para la agresión	14,13	*3,54*	13,70	*4,03*	13,13	*3,44*	14,18	*2,92*	*,526*
Percepción de falta de eficacia para inhibir la agresión	13,07	*3,43*	12,26	*3,95*	12,44	*3,08*	13,12	*3,28*	*,131*
Total conducta agresiva	90,30	*24,49*	96,92	*23,48*	81,50	*20,20*	93,76	*24,58*	*,006*

de la conducta agresiva, comparando entre sí los distintos grupos culturales.

La tabla VII se refiere a la muestra del Campo de Gibraltar y compara a los adolescentes de los cuatro grupos culturales estudiados, ofreciendo la tabla de los valores P relativos al análisis de varianza (ANOVA) empleando para estudiar la significación estadística de la diferencia de medias entre los cuatro grupos culturales.

El primer dato que llama la atención por su alta significación estadística es la presencia de valoraciones muy distintas de la agresión entre las diferentes culturas. En efecto, al comparar la valoración total de las respuestas a la Escala de Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva encontramos diferencias significativas para P = 0,01 entre las distintas culturas, obteniendo una diferencia de medias que van desde el máximo de 114,06 en los alumnos de Cultura gitana, hasta un mínimo de 94,00 en los alumnos de Cultura mixta hispano-musulmana, lo cual supone una valoración significativamente más alta de la agresión entre los alumnos de Cultura gitana. En efecto, las puntuaciones obtenidas por los alumnos de este grupo cultural es mayor en las puntuaciones parciales de los apartados en que se divide la Escala, excepto en Potencial de Maltrato que, como ya comentamos, hace referencia a la agresión encubierta relacionada con elementos psicológicos de carácter socioemocional y en el apartado Percepción de Falta de Eficacia para Inhibir la Agresión,

en el que puntúan unas décimas por debajo del grupo de alumnos de la Cultura mayoritaria-cristiana. La diferencia más significativa la encontramos en el apartado Justificación de la Agresión, en el que encontramos una diferencia significativa para P = 0,01 al comparar las medias obtenidas por los diferentes grupos culturales, obteniendo unos valores que fluctúan entre una puntuación máxima de 30,18 en los alumnos de Cultura gitana y otra mínima de 21,00 en los alumnos de Cultura mixta hispano-musulmana. De la misma forma, encontramos diferencias significativas para P = 0,05 en los apartados Imagen Positiva de la Agresión y Percepción de Autoeficacia para la Agresión. En efecto, al comparar los datos obtenidos en el apartado de Imagen Positiva de la Agresión encontramos una puntuación máxima de 33,35 puntos en los alumnos de Cultura gitana, correspondiendo la puntuación mínima a los alumnos de Cultura musulmana con 26,79 puntos. Los alumnos de Cultura gitana son, de nuevo, los que obtienen la puntuación más alta, con 16,41 puntos, en el apartado de Percepción de Autoeficacia para la Agresión, mientras que los alumnos de Cultura mixta hispano-musulmana vuelven a obtener la puntuación más baja en este apartado con 13,50 puntos.

Desde el punto de vista educativo, es necesario tomar nota de los datos obtenidos, ya que, como vimos en la tabla IV, no encontramos ninguna diferencia significativa al comparar el autoconcepto de los adolescentes de los cuatro grupos culturales estudiados, mientras que sí las encontramos al estudiar los Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva. Esto significa que no podemos relacionar con el autoconcepto el hecho de que los alumnos de Cultura gitana tengan una mayor imagen positiva de la agresión, justifiquen la agresión como un comportamiento socialmente aceptable, se vean a sí mismos como eficaces para agredir y superen entre quince y veinte puntos, con un nivel de significación de P = 0,01, a los demás grupos culturales en la Puntuación Total de la Escala. Evidentemente, este hecho diferencial exige una actuación educativa diferencial, y requeriría de una investigación posterior para estudiar a qué se debe. Es posible que, en concordancia con la hipótesis planteada, la marginación a la que históricamente se ha sometido a este grupo cultural haya engendrado respuestas agresivas que se transmiten culturalmente como las únicas respuestas posibles ante la desvalorización habitual de sus costumbres, su lengua y sus formas de vida. Como veremos más adelante, esta tendencia no anula la hipótesis inicial de una relación negativa entre el autoconcepto y las reacciones agresivas, ya que dentro del grupo de alumnos de Cultura gitana también se da la tendencia de que cuanto menor es el autoconcepto del adolescente, más acepta y justifica las conductas agresivas; mientras que los adolescentes gitanos con altas puntuaciones en autoconcepto tienen una menor imagen positiva de la agresión y la justifican menos. Sin embargo, como también veremos más adelante, manteniendo esta relación de que a peor autoconcepto se justifica más la agresión y con mejor autoconcepto se justifica menos, las puntuaciones de los alumnos de Cultura gitana no dejan lugar a dudas de que, respetando esa relación, la aceptación de las conductas agresivas es mucho mayor que en los tres otros grupos culturales. A modo de hipótesis, habría que estudiar si esa diferencia puede deberse a la transmisión cultural de la aceptación de la conducta agresiva en el interior de su propio grupo, lo cual requeriría trabajar con sus padres y estudiar el tipo de valores que transmiten a sus hijos con respecto a la justificación de la agresión (Williams, 1999; Allen, Bradford, Grimes et al., 1999; Coover y Murphy, 2000). Para sustentar esta hipótesis, que habrá que estudiar en el futuro, podemos ofrecer el dato de las diferencias en las puntuaciones de conducta agresiva por géneros, ya que, sin diferencias en las puntuaciones de autoconcepto, los

varones obtienen puntuaciones de agresividad en torno a los diez puntos más altas y estadísticamente significativas sobre las que obtienen las mujeres. Es bien conocido que las estadísticas generales de conductas delictivas de carácter violento presentan unas cifras claramente sesgadas en contra del género masculino, asociándose este sesgo a planteamientos educativos diferenciales, en los que se educa intencionalmente a los varones para adoptar respuestas agresivas, justificando el uso de la violencia como una característica de género.

En la tabla VIII se ofrecen los resultados obtenidos al estudiar las puntuaciones de la muestra de Melilla, comparando a los adolescentes de los cuatro grupos culturales estudiados e incluyendo un cuadro con los valores de P relativos al ANOVA empleado para estudiar la significación estadística de la diferencia de medias entre los cuatro grupos culturales.

De nuevo encontramos en la tabla VIII diferencias significativas entre los grupos culturales estudiados. La más notable es la baja puntuación obtenida en la Escala de Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva por los alumnos de la Cultura hebrea, ya que aparecen entre 10 y 15 puntos por debajo de las Puntuaciones Totales obtenidas por las otras tres culturas. El cuadro correspondiente al ANOVA arroja diferencias significativas para P = 0,01 en cuatro apartados: Imagen Positiva de la Agresión, Justificación de la Agresión, Potencial de Maltrato y en la Puntuación Total de la Escala. En efecto, comparando las puntuaciones medias de la tabla VIII observamos que los valores correspondientes a los alumnos de la Cultura hebrea son los más bajos de toda la tabla, excepto, por dos décimas, en el apartado Percepción de Falta de Eficacia para Inhibir la Agresión. De nuevo, sería necesario proseguir la investigación para dar una interpretación a los datos obtenidos en la muestra de Cultura hebrea, interpretando que se trata de un valor carácterístico transmitido por las familias o por el Grupo Cultural.

No se encuentran diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas en los cuatros grupos culturales en los apartados: Percepción de Autoeficacia para la Agresión y Percepción de Falta de Eficacia para Inhibir la Agresión, tal como se refleja en el ANOVA.

Las figuras I y II nos ofrecen imágenes gráficas de las diferencias comentadas al estudiar las puntuaciones en los cinco apartados de la Escala de Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva en cada uno de los grupos culturales presentes en la Muestra de Campo de Gibraltar (figura I) y en la Muestra de Melilla (figura II). En la comparación de estos dos gráficos podemos observar tanto las puntuaciones mayores de la muestra del Campo de Gibraltar sobre la de Melilla, como la de los distintos grupos culturales que componen cada muestra. Destacan en los gráficos las diferencias entre los alumnos de las Culturas mayoritaria-cristiana, musulmana y mixta hispano-musulmana al compararlas con los de su mismo grupo pero correspondientes a la otra zona geográfica. A partir de estos datos cabría plantear la hipótesis de si la tradición de convivencia y educación intercultural en la zona de Melilla, frente a la falta de experiencia de convivencia intercultural en la zona del Campo de Gibraltar puede justificar el sentimiento de Ansiedad de los adolescentes del Campo de Gibraltar y las puntuaciones más altas en la Escala de Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva.

FIGURA I

Conducta agresiva según culturas

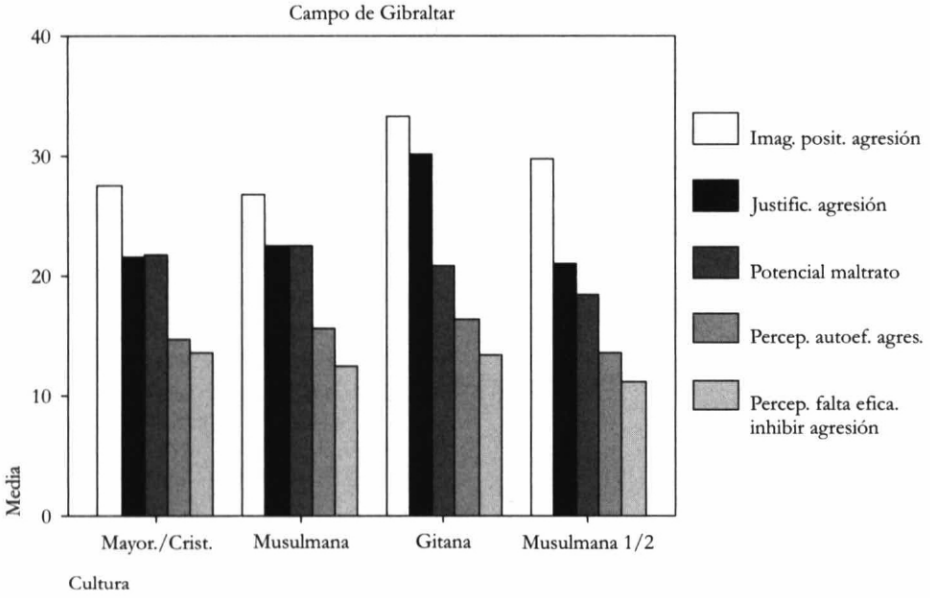
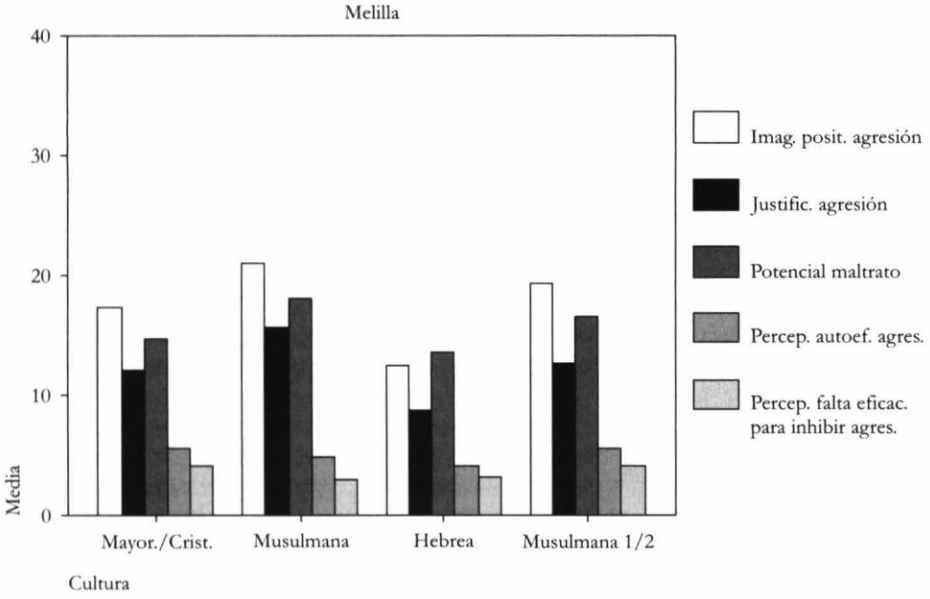


FIGURA II

Conducta agresiva según culturas



ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE EL NIVEL DE AUTOCONCEPTO Y LOS RESULTADOS DE LA ESCALA DE MEDIADORES COGNITIVOS DE LA CONDUCTA AGRESIVA

Tras comprobar la relación existente entre el autoconcepto y los mediadores cognitivos de la conducta agresiva, decidimos estudiar si dicha relación se mantenía dividiendo a la muestra en tres grupos, a partir de las puntuaciones obtenidas en la Escala de Autoconcepto para Adolescentes de Piers-Harris. Para establecer los tres grupos, hemos utilizado los percentiles 25 y 75, de tal forma que las muestras se dividen de la forma siguiente: el primer grupo, caracterizado por unas puntuaciones de autoconcepto bajas, está compuesto por los sujetos que obtienen una puntuación igual o inferior a los 53 puntos, en los que se sitúa el percentil 25. El segundo grupo está compuesto por los sujetos cuyas puntuaciones se sitúan en el intervalo correspondiente al 50% central de la distribución, entre los 54 y los 65 puntos, con unas puntuaciones de autoconcepto medias. El tercer grupo, caracterizado por poseer unas altas puntuaciones en la Escala de Autoconcepto, integra a los sujetos que obtienen una puntuación igual o superior a los 65 puntos, en los que se sitúa el percentil 75. Basándonos en las distinciones hechas con estos intervalos, hablaremos en el futuro de alumnos con bajo, medio y alto autoconcepto.

En la tabla IX podemos observar las puntuaciones medias y las desviaciones típicas correspondientes a los tres grupos que se hicieron con los alumnos en función de las puntuaciones obtenidas en la Escala de Autoconcepto. Como podemos observar en dicha tabla, la hipótesis inicial que nos había hecho distribuir a los alumnos en tres grupos de autoconcepto bajo, medio y alto, esperando que estas puntuaciones se correspondieran inversamente con puntuaciones altas, medias y bajas en la Escala de Conducta Agresiva se confirma plenamente. En efecto, tanto en los cinco apartados de la Escala de Conducta Agresiva como en la puntuación total de conducta agresiva, siempre ocurre que los sujetos clasificados en el grupo de autoconcepto bajo tienen las puntuaciones más altas, los sujetos clasificados en el grupo de autoconcepto medio tienen puntuaciones medias en conducta agresiva, y los sujetos clasificados en el grupo de autoconcepto alto tienen las puntuaciones más bajas en la Escala de Conducta Agresiva.

Si comparamos las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos de los tres grupos de autoconcepto bajo, medio y alto, en el apartado total de conducta agresiva, obervamos unas puntuaciones de 107,71; 97, 95 y 88,24, respectivamente; es decir, cada grupo se distancia, con precisión casi exacta, 10 puntos con respecto al grupo anterior. En el cuadro en que se ofrecen los valores del ANOVA para estudiar la significación estadística de estas diferencias, podemos obervar que estas diferencias son significativas para un valor de P = 0,01. Lo mismo ocurre en el apartado Imagen Positiva de la Agresión, en el que las puntuaciones van bajando en intervalos casi exactos de 3 puntos entre los sujetos clasificados como de bajo, medio y alto autoconcepto. Las diferencias son igualmente significativas para P = 0,01. En el apartado Justificación de la Agresión las puntuaciones van bajando en intervalos cercanos a los 2,5 puntos entre los alumnos de autoconcepto bajo (23,82), los de autoconcepto medio (21,55) y los de autoconcepto alto (18,80), con unas diferencias estadísticamente significativas para P = 0,01. En el apartado de Potencial de Maltrato las diferencias no siguen una escala tan exacta, ya que hay 4,5 puntos de diferencia entre los alumnos de autoconcepto bajo (26,02) y los de autoconcepto medio (21,56), mientras que las diferencias no llegan a los 3 puntos entre éstos y los alumnos de autoconcepto alto; sin embargo, las diferencias en este apartado siguen siendo significativas para P = 0,01. La significación estadística de la diferencia entre las puntuaciones obtenidas en el apartado de Percep-

TABLA IX

Mediadores cognitivos de la conducta agresiva según niveles de autoconcepto
Medias y desviaciones típicas por nivel de autoconcepto
N = 1.886

	Autoconcepto Bajo. < 53. N = 489		Autoconcepto Medio. 54-65. N = 878		Autoconcepto Alto. > 65 N = 519		Significación estadística de la diferencia entre los mediadores cognitivos de la conducta agresiva según niveles de autoconcepto
Imagen positiva de la agresión	Medias	S	Medias	S	Medias	S	ANOVA (Sig.)
	29,82	*10,85*	26,84	*10,71*	23,60	*10,21*	*,000*
Justificación de la agresión	23,82	*10,03*	21,55	*9,42*	18,80	*8,75*	*,000*
Potencial de maltrato	26,02	*6,78*	21,56	*6,13*	18,62	*5,65*	*,000*
Percepción de autoeficacia para la agresión	14,66	*3,62*	14,65	*3,59*	14,17	*3,51*	*,048*
Percepción de falta de eficacia para inhibir la agresión	13,37	*3,77*	13,35	*3,57*	13,05	*3,32*	*,287*
Total conducta agresiva	107,71	*24,60*	97,95	*23,93*	88,24	*22,74*	*,000*

ción de Autoeficacia para la Agresión desciende a un valor de P = 0,05, y no aparecen diferencias significativas en el apartado Percepción de Falta de Eficacia para Inhibir la Agresión, pese a que, en ambos apartados se mantiene la tendencia de que los alumnos de autoconcepto bajo tienen las puntuaciones más altas en conducta agresiva, y los alumnos de autoconcepto alto tienen las puntuaciones más bajas en estos mediadores de la conducta agresiva.

En la figura III tenemos una representación gráfica de las diferencias comentadas al comparar a los alumnos divididos en función de sus niveles de autoconcepto y contabilizar sus puntuaciones en la Escala de Conducta Agresiva; en ella se observa claramente la disminución de las puntuaciones de conducta agresiva conforme aumentan las puntuaciones de autoconcepto, considerando, en este caso, las puntuaciones medias totales obtenidas por los alumnos en la Escala de Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva. La gráfica vuelve a ofrecernos una imagen muy significativa de la relación entre autoconcepto y conducta agresiva con la que elaboramos nuestra hipótesis básica.

Los datos que aparecen en la tabla IX y la figura III se reproducen de forma casi idéntica en cada una de las cinco submuestras estudiadas a partir del origen cultural de los alumnos, observándose en todos los casos que los sujetos clasificados en el grupo de autoconcepto bajo tienen las puntuaciones más altas en conducta agresiva, los sujetos clasificados en el grupo de autoconcepto medio tienen puntuaciones medias y los sujetos clasificados en el grupo de autoconcepto alto tienen las puntuaciones más bajas en la Escala de Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva. (Veánse figuras III, IV, V, VI, VII y VIII).

FIGURA III

Conducta agresiva según nivel de Autoconcepto

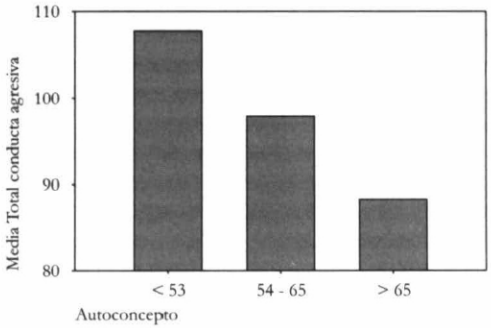


FIGURA IV

Conducta agresiva según nivel de Autoconcepto. Cultura Mayoritaria Cristiana

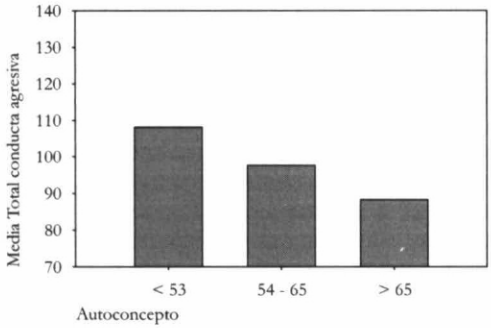


FIGURA V

Conducta agresiva según nivel de Autoconcepto. Cultura musulmana

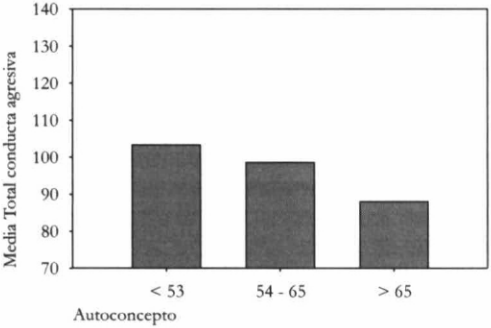


FIGURA VI

Conducta agresiva según nivel de Autoconcepto. Cultura Hebrea

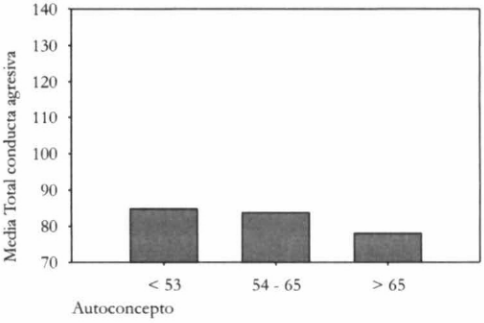


FIGURA VII

Conducta agresiva según nivel de Autoconcepto. Cultura Gitana

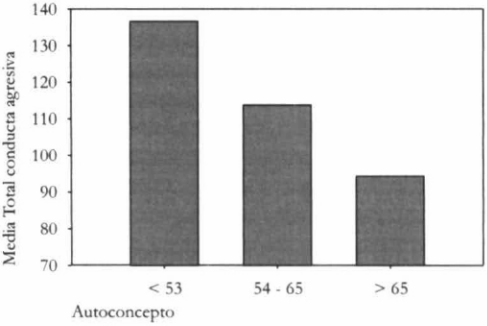
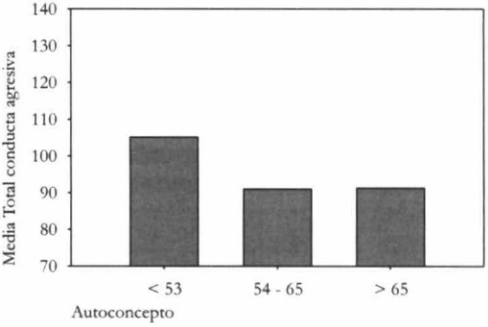


FIGURA VIII

Conducta agresiva según nivel de Autoconcepto. Cultura Mixta Hispano Musulmana



CONCLUSIONES

- La hipótesis básica de una relación inversa entre autoconcepto y conducta agresiva puede mantenerse claramente como una de las principales conclusiones de este trabajo. En este sentido, se aportan evidencias con los dos métodos empleados para contrastar la hipótesis, ya que en el análisis de correlaciones existe una correlación significativa y negativa entre las puntuaciones en la prueba de autoconcepto y las de la Escala de Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva; es decir, tal como se esperaba, cuanto más bajas son las puntuaciones en autoconcepto, más alta es la tendencia a la aceptación de conductas agresivas. En el mismo sentido, el estudio de la muestra general y de las submuestras de cada grupo cultural, divididas en tres grupos: alumnos de autoconcepto alto, medio y bajo, confirma, en todos los casos, que las respuestas agresivas más altas aparecen en el grupo de alumnos de autoconcepto bajo, y las más bajas en los alumnos que puntúan con un autoconcepto alto. Dicha relación aparece de forma estable en los cinco grupos culturales estudiados, pese a las significativas diferencias de estos grupos a la hora de encarar las conductas agresivas.
- Con respecto a la segunda hipótesis planteada, nuestro estudio aporta evidencias de que la significación de las correlaciones entre las subescalas de ambas pruebas varía en función de la relación entre las distintas subescalas de autoconcepto y los elementos relacionados con la estabilidad o inestabiliadad de la autoestima (ansiedad y seguridad en uno mismo e independencia con respecto al juicio de los demás), y los condicionantes sociales de la agresión (popularidad), tal como habíamos visto en la revisión crítica de estudios anteriores. En efecto, tal como vimos, aunque, en general, encontramos correlaciones significativas y negativas entre las puntuaciones de autoconcepto y las de mediadores de la conducta agresiva, un estudio en profundidad de las seis subescalas del Test de Autoconcepto para Adolescentes de Piers-Harris nos ofrece datos, aparentemente contradictorios, pero no exentos de lógica, ya que la existencia de correlaciones positivas y significativas entre ansiedad y popularidad con respecto a la percepción de autoeficacia para la agresión (+ 0,104 y + 0,120, respectivamente) concuerdan con las apreciaciones de Rhodewalt, Madrian y Cheney (1998) con respecto a la influencia en las conductas agresivas de una alta inestabilidad en la autoestima, igualmente destacada en la investigación de Bushman y Baumeister (1998) al hablar de la amenaza a la autoestima como desencadenante de la agresión. Es lógico que los adolescentes con altas puntuaciones de ansiedad y que se consideran populares y apoyados por su grupo de iguales se vean más eficaces para agredir, dado el carácter generalmente social de la agresión (también hay una correlación positiva y significativa entre popularidad y falta de eficacia para inhibir la agresión, + 0,65, que se explicaría desde esta misma lógica de interpretación). Lo mismo podríamos comentar con respecto a la presencia de correlaciones positivas entre el autoconcepto físico y la percepción de autoeficacia para la agresión; aunque aparentemente rompe la tendencia de aparición de correlaciones negativas es lógico que un adolescente que se ve

fuerte y con un físico potente se vea más eficaz para agredir. En definitiva, se confirma la idea de que los constructos autoconcepto y autoestima deben analizarse en sus componentes para profundizar en la comprensión de sus relaciones con las conductas agresivas.

- En la tercera hipótesis se suponía la existencia de diferencias culturales frente a las situaciones de conflicto en las que se generan las respuestas agresivas, pensando que la falta de experiencia ante situaciones de diversidad cultural podían ser interpretadas como una amenaza a la propia identidad, y, por tanto, generar una mayor ansiedad y una mayor inestabilidad en la autoestima, mientras que la experiencia y la aceptación de situaciones multiculturales atenuaría estos sentimientos de amenaza. La comparación entre la muestra experimental en la que las situaciones de multiculturalidad en los centros escolares son recientes y se afrontan sin experiencia ni estrategias específicas, y la muestra de control en la que estas situaciones son antiguas y están asimiladas por la comunidad escolar nos ofrece diferencias significativas entre ambas que concuerdan con las conclusiones de Baumeister, Smart y Boden (1996) sobre el egotismo amenazado y con los hallazgos de Rhodewalt, Madrian y Cheney (1998), en los que se relaciona la agresividad con la inestabilidad de la autoestima, ya que los alumnos de la muestra experimental obtienen puntuaciones clara y significativamente más altas en la escala de agresividad, al mismo tiempo que puntúan significativamente más alto en las subescalas de Ansiedad y Felicidad-Satisfacción. Los resultados sugieren que los adolescentes de la muestra experimental se ven a sí mismos, al mismo tiempo, más felices y más ansiosos, más contentos consigo mismos y al mismo tiempo más inseguros, lo cual concuerda con la hipótesis del agotismo amenazado.
- Con respecto a la cuarta hipótesis en la que partimos del supuesto de que encontraríamos diferencias significativas entre los alumnos de los diferentes grupos culturales, en lo que respecta al autoconcepto y a distintas valoraciones de la agresión, sólo podemos considerarla acertada parcialmente, ya que no encontramos diferencias significativas en la comparación de las puntuaciones de autoconcepto, aunque sí aparecen en las de respuestas agresivas. Tal como se ha comentado, los resultados obtenidos sugieren la interpretación, a modo de hipótesis que habrá que estudiar en el futuro, de si esas diferencias pueden deberse a la transmisión cultural de la aceptación de la conducta agresiva en el interior de los distintos grupos culturales, lo cual requeriría trabajar con los padres y estudiar el tipo de valores que transmiten a sus hijos con respecto a la justificación de la agresión.

Igualmente, nuestro trabajo aporta evidencias relacionadas con la hipótesis de Kernis, Grannemann y Barclay (1989) de que las más altas tendencias agresivas aparecían en las personas con una autoestima inestable, dependiente del juicio de los demás o sometida a las fluctuaciones de las frustraciones y fracasos cotidianos. De la misma forma, se aportan datos para corroborar las apreciaciones de Kernis, Cornell, Sun, Berry y Harlow (1993) sobre la relación entre la inestabilidad del autoconcepto y la posibilidad de que la agresividad se dispare al verse el autoconcepto vulnerado por amenazas externas.

En conclusión, desde el punto de vista educativo, este trabajo sustenta la estrategia de enfocar el trabajo de los educadores en la reducción y control de las conductas agresivas, planteando la importancia de un trabajo previo, de carácter educativo y centrado en el autoconcepto, sobre las simples intervenciones de carácter represivo posteriores a las conductas agresivas de los alumnos (Cerezo, 1998; Russell, 1999). Los datos expuestos nos permiten afirmar que los alumnos que se sienten infravalorados y faltos de afecto, que no se ven aceptados por los demás y que son objeto de burlas o de marginación por sus compañeros, por sus profesores o por sus familias, son los que más tienden a utilizar conductas agresivas, mientras que conforme aumenta el autoconcepto de los alumnos, cuanto más se valoran los alumnos a sí mismos, estas respuestas agresivas tienden a desaparecer.

BIBLIOGRAFÍA

ALLEN, M.; BRADFORD, L.; GRIMES, D.; COOPER, E.; HOWARD, L.; HOWARD, U.: «Racial Group Orientation and Social Outcomes: Summarizing Relationships Using Meta-Analysis». Paper presented at the *Annual Meeting of the National Communication Association.* Chicago, Illinois, November (1999), pp. 4-7.

AMBROSI, A.; STZULMAN, H.; FAVARD, A. M.: «La dynamique du pasaje à l'acte ou le developpement psychiatrique entre "violence" et "aggressivité"», en *Annales Medico Psychologiques,* vol. 156 (9) (1998), pp. 596-606.

ARIES, E.; OLVER, R.; BLOUNT, K.; CHRISTALDI, K.; FREDMAN, S.; LEE, T.: «Race and Gender as Components of the Working Self-Concept», en *Journal of Social Psychology,* vol. 138 (3) (1998), pp. 277-290

BAUMEISTER, R. F.; SMART, L.; BODEN, J. M.: «Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem», en *Psychological Review,* 103 (1996), pp. 5-33.

BUSHMAN, B.; BAUMEISTER, R.: «Threatened egotism, narcissim, self-esteem, and direct and displaced agresión: Does self-love or self-hate lead to violence?», en *Journal of Personality and Social Psychology,* vol. 75 (1) (1998), pp. 219-229.

CEREZO, F.: *Conductas Agresivas en la edad escolar.* Madrid, Pirámide, 1998.

COBB, J.; COHEN, R.; HOUSTON, D.; RUBIN, E.: «Children's Self-Concepts and Peer Relationships: Relating Appearance Self-Discrepancies and Peer Perceptions of Social Behaviors» en *Child Study Journal,* vol. 28 (4) (1998), pp. 291-308.

COOVER, G.; MURPHY, S.: «The Communicated Self: Exploring the Interaction between Self and Social Context» en *Human Communication Research,* vol. 26 (1) (2000), pp. 125-147.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (Dir.): *El desarrollo socioemocional de los niños maltratados.* Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1996.

— *El origen de la integración y la tolerancia en niños de dos a seis años.* Madrid, Consejo Económico y Social, Comunidad de Madrid, 2000.

DÍAZ-AGUADO, M. J. y otros: *La educación infantil y el riesgo social. Su evaluación y tratamiento.* Madrid, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid, 2001.

KERNIS, M. H.; CORNELL, D. P.; SUN, C. R.; BERRY, A.; HARLOW, T.: «There's More to self-esteem than whether its hihg or low: The importance of stability of self-esteem», en *Journal of Personality and Social Psychology,* 65 (1993), pp. 1190-1204.

KERNIS, M. H.; GRANNEMANN, B. D.; BARCLAY, L. C.: «Stability and level of self-esteem as predictor of anger arousal and hostility», en *Journal of Personality and Social Psychology,* 56 (1989), pp. 1013-1022.

KIRSCHNER, D.: «Understanding adoptees who kill: Dissociation, patricide, and the psychodynamics of adoption», en *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology,* 36 (1992), pp. 323-333.

LONG, D. E.: *The anatomy of terrorism.* New York, Free Press, 1990.

PIERS, E. V.: *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: Revised Manual.* Los Angeles, Western Psychological Services, 1984.

RHODEWALT, F.; MADRIAN, J. C.; CHENEY, S.: «Narcissism, self-knowledge, organization, and emotional reactivity: The effect of daily experience on self-esteem and affect», en *Personality and Social Psychology Bulletin,* 24 (1998), 75-87.

RODKIN, P. C.; FARMER, T. W.; PEARL, R.; VAN ACKER, R.: «Heterogeneity of Popular Boys: Antisocial and Prosocial Configurations», en *Developmental Psychology,* 36 (1) (2000), pp. 14-24.

RUSSELL, J.: «Counselling and the Social Construction of Self», en *British Journal of Guidance and Counselling,* vol. 27 (3) (1999), pp. 339-352.

SCHOENFELD, C. G.: «Blacks and violent crime: A psychoanalytically oriented analysis», en *Journal of Psychiatry and Law.* 16 (1988), pp. 269-301.

WIEHE, V. R.: *Perilous rivalry.* Lexington, Heath-Lexington Books, 1991.

WILLIAMS, C.: «Claiming a Biracial Identity: Resisting Social Constructions of Race and Culture», en *Journal of Counseling and Development,* vol. 77 (1) (1999), pp. 32-35.

REFORMA EDUCATIVA, PROFESIONALIZACIÓN E INTENSIFICACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE EN EDUCACIÓN INFANTIL

ANTONIO GUERRERO SERÓN (*)

RESUMEN. Este trabajo presenta los principales hallazgos de estudiar las consecuencia de la implantación de la reforma educativa diseñada por la LOGSE sobre el trabajo docente del profesorado de Educación Infantil. Con un diseño investigador de tipo cualitativo, basado en un marco teórico a caballo entre la tesis de la *intensificación* (defendida, entre otros, por Apple, Lawn y Ozga y hecha operativa por Andy Hargreaves), y en la teoría de los códigos educativos de Bernstein (en su acepción de pedagogías visible e invisible), tales hallazgos: constatan el mundo de la Educación Infantil como un *mundo aparte;* identifican una polaridad en su profesorado, eminentemente femenino, entre lo *tradicional* y lo *reflexivo;* y evidencian que no se verifica la tesis de la intensificación, por cuanto la racionalización del trabajo docente que supone la reforma contiene tanto elementos intensificadores como desintensificadores.

ABSTRACT. This paper introduces the main findings of a qualitative research carried out upon the effects of the education reform on infant teachers'work. Within a theoretical framework based on the *intensification* thesis (Apple, Lawn and Ozga, and Hargreaves) and the *education codes* (Bernstein), it is argued that infant teaching is a *separate world;* whose teachers, mainly women, are polarized between *conventional* and *reflexive* teaching; and, finally, the evidence that rationalization of teachers's work produces as much intensification as de-intensification effects, which are assumed from the viewpoint of professionality. In this way, it does not allow to validate the intensification thesis.

LA TESIS DE LA INTENSIFICACIÓN: ORIGEN Y DESARROLLO

En realidad, la idea del trabajo procede de la observación directa realizada durante las visitas tutoriales a las alumnas en prácticas de Magisterio, de la especialidad de Educación Infantil, en las que era fácil encontrarse, por un lado, con alumnas que estaban, con gran disgusto por su parte, en el aula de profesoras *parvulistas,* sentadas en su mesa todo el tiempo y que tenían como toda actividad

(*) Universidad Complutense de Madrid.

Fecha de entrada: 02-06-2003 Fecha de aceptación: 03-11-2003

entregar y recoger *fichas* de un libro de texto de alguna editorial de las conocidas; y, por otro, con alumnas encantadas de compartir su clase con especialistas en Educación Infantil, que tenían divididas las aulas en *rincones,* en los que los niños trabajaban de forma globalizada. Parecía estar clara la dicotomía vieja-nueva pedagogía, y sus repercusiones para el trabajo docente: la tranquilidad de la *vieja pedagogía,* apoyada en un orden claro y preciso, con la profesora ordenando el trabajo y niños y niñas realizándolo; junto a la realidad de la *nueva pedagogía* y sus efectos sobre el trabajo en las profesoras de Educación Infantil, con una atención repartida en diferentes grupos y un control implícito sobre unos niños y niñas trabajando activamente en grupos, donde la organización de la clase en rincones suponía una atención y un control constantes durante el período lectivo y un trabajo extra al terminar, que impedía o, en todo caso, recortaba el tiempo de recreo o descanso, así como el de relación con sus compañeros. Con esa impresión, el planteamiento del trabajo surge tiempo después, cuando todas esas impresiones fueron sistematizadas en un proyecto de investigación que consiguió ser financiado por la Universidad Complutense[1].

Una sistematización que comienza con la referencia al concepto de *intensificación,* propuesto inicialmente por la socióloga americana Magali Safarti Larson (1980), basándose en el Libro Primero de «El Capital» de Marx, cuando se refiere a la que llamaba fuerza de «trabajo educada». En un denso e interesante artículo, Larson expresaba su convencimiento de que esa fuerza de «trabajo educada» estaba sometida en el capitalismo tardío a una creciente presión para conseguir mayor productividad y eficiencia en su trabajo. En realidad, distinguía tres importantes tendencias interrelacionadas en cuanto al proceso laboral de los trabajadores intelectuales altamente cualificados: 1) el incremento y rigidez de la división del trabajo; 2) la intensificación del trabajo; y 3) la rutinización de las tareas de alto nivel (Larson, 1980, pp. 163-164). Realmente, cuando Larson hablaba de la intensificación, no se refería tanto a un incremento tangible de tareas que se debían realizar como a una señal de la persistencia de ritmos de trabajo orientados hacia la realización de tareas: la actitud e, incluso, la cultura de la *sobrecarga crónica de trabajo* («ese volumen de trabajo que llena los poros durante la jornada laboral»). Nunca, por otra parte, pretendió Larson medir el grado de intensificación, pues se trataba más de un planteamiento *grand theory* –en directo y elevado diálogo con los Marx, Touraine, Wright, Ehrenreich, Freidson o Gouldner, entre otros muchos de una larga lista de citas eruditas–, que de definir una variable operativa empíricamente. En concreto, por intensificación entendía Larson (1980, pp. 167 y 168) la citada *sobrecarga crónica de trabajo,* una *de las formas más tangibles de erosionar las prerrogativas laborales de los trabajadores cualificados,* con manifestaciones que van desde no tener tiempo para comer, a no tenerlo *para estar al día en su campo;* que *destruye la sociabilidad en que se fundamenta el espíritu asociativo y comunitario,* que se agrava *en los trabajadores cuya actividad laboral es a menudo individual, (donde) el riesgo de aislamiento crece.* Al tiempo que un *síntoma familiar de alienación en el trabajo* y la amenaza de un *doble*

(1) La investigación recibió una subvención de la Universidad Complutense de Madrid, y el equipo investigador estaba formado por quien suscribe estas líneas, como director, y José Antonio García Fernández y Pilar Fernández Domínguez. Todos ellos profesores de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de dicha Universidad, de los departamentos de Sociología VI, Didáctica y Organización Escolar y Psicología Educativa y de la Educación, respectivamente.

riesgo de *obsolescencia de las cualificaciones técnicas,* con la posibilidad de encontrarse sin *acceso al capital simbólico,* sobre todo *en el mundo académico, que transmite conocimiento a la vez que lo produce* y donde la polivalencia tiende a convertirse en un factor de marginalidad en la producción e incluso consumo del nuevo conocimiento. Puesto que la producción es especializada, la polivalencia tiende a permanecer ligada a la enseñanza y, dado su papel secundario en la determinación de las carreras académicas y su negativa correlación con el capital simbólico, implica que la diversificación de cualificaciones a este nivel bajo de prestigio es visto como el equivalente de la *descualificación intelectual.* Esta dimensión especial de la desigualdad intelectual y científica genera jerarquías específicas dentro de cada campo, separando la producción, es decir, la investigación y la distribución, esto es, la enseñanza o aplicación práctica.

A partir de ese planteamiento teórico acerca de los trabajadores altamente cualificados de la producción y de los servicios, años más tarde Michael Apple (1989) hizo suya la tesis y la dio a conocer en su obra *Maestros y Textos,* donde la aplicó al trabajo del profesorado, señalando que era una de las formas más tangibles de erosionar las condiciones de trabajo de los trabajadores de la enseñanza, yendo en su desarrollo desde no tener tiempo para tomar café, hasta el sentimiento de una sobrecarga crónica de trabajo. Unos procesos que eran especialmente ostensibles en las escuelas más proclives a aplicar texts o introducir currículos preelaborados, lo que generaba un incremento agobiante de las tareas administrativas y el control sobre las tareas del profesorado. La necesidad para éste de adquirir nuevas destrezas con las que hacer frente a estas nuevas tareas produjo el espejismo entre el profesorado de un creciente profesionalismo. En realidad, argumentaba Apple, los profesores eran víctimas de la falsa conciencia, al reconocer erróneamente ese proceso de intensificación como de profesionalización, ya que era más bien al contrario, que la intensificación iba acompañada de descualificación y, por ende, de proletarización.

Desde entonces, la tesis de la intensificación ha llenado un lugar importante en la teoría neomarxista de la educación, hasta que comenzó a ser puesta en cuestión, a comienzos de los noventa, por autores como Sandra Acker (1990 y 1992) y Andy Hargreaves (1994). En el terreno de la enseñanza y de un modo conciso, dicha tesis viene a decir que los procesos de reforma educativa que se presentan como una racionalización de la situación previa, suponen un incremento significativo en las tareas que deben desarrollar los profesores en su labor en el aula y en el centro; de manera que las reformas educativas suponen para los profesores hacer más trabajo en el mismo tiempo que el que previamente realizaban (de ahí el nombre), limitando su tiempo libre y el contacto con sus compañeros y obligándoles, incluso, a recurrir a realizar horas extras y a trabajar en casa para afrontar con éxito ese aumento de tareas. Como quiera que, argumentan sus defensores, el resultado de tal intensificación deviene en la pérdida de calidad en el trabajo docente, la tesis de la intensificación debe verse como una manifestación más del proceso de descualificación profesional que sufren los técnicos y trabajadores cualificados con el desarrollo del capitalismo, una forma clara de proletarización debida a la pérdida de control sobre la concepción del trabajo y el resultado del mismo: la alienación y la separación de la concepción y la ejecución en el trabajo.

Fue ésta la vertiente de la tesis que desarrollaron Lawn y Ozga (1987), referiéndose a la descualificación y desprofesionalización. Basándose en la obra de Harry Braverman, señalaron que los procesos de racionalización del trabajo docente, llevados a cabo de

manera especial en los períodos de reforma educativa, conllevan en realidad la recualificación de unos pocos, que pasan a ocupar puestos de supervisión y control, sobre una mayoría que se descualifica a pasos agigantados, por la pérdida de cualificación de su trabajo, parcializado en tareas cada vez más simples, y desprovisto de las funciones de conceptualización. Los profesores pierden, de esa manera, autonomía técnica y se descualifican y proletarizan, como antaño hicieran el resto de trabajadores técnicos de la producción y los servicios.

Tanto el concepto de intensificación, como el de «rutinización», o el de descualificación parecen creados a propósito para ser aplicados al proceso de reforma emprendido en nuestro país con la experimentación y promulgación de la LOGSE. Así les pareció, en circunstancias similares, a Andy Hargreaves (1991 y 1996), en el caso de la reforma educativa en Ontario (Canadá) y a Sandra Acker (1990 y 1992) y a Campbell y Neill (1994) en relación con la reforma educativa inglesa de 1988. En ese sentido, el estudio de Hargreaves supone un considerable avance en la operatividad y aplicación del concepto de intensificación al trabajo docente, respecto al planteamiento teórico de Larson y más vago y genérico de Apple (1986). Establece lo que llama «proposiciones dentro de la tesis de la intensificación», que no son sino las principales maneras que tiene la intensificación de manifestarse en el trabajo del profesorado. Literalmente, señala que la intensificación:

- Lleva a una reducción del tiempo de descanso.
- Conduce a la falta de tiempo para poder estar al día en la profesión.
- Reduce las interacciones con los colegas/compañeros.
- Genera sobrecargas crónicas de trabajo.
- Reduce la calidad del trabajo al obligar a trabajar con «recortes».
- Supone una diversificación de las responsabilidades.
- Implica una mayor dependencia en personal experto.
- Reduce la disponibilidad de tiempo de preparación docente.
- Hace que se acepte voluntariamente el aumento de trabajo y que se tome como un rasgo de profesionalidad (Hargreaves, 1996, p. 144).

Y han sido estas proposiciones de Hargreaves las que se han adoptado como operadores de la investigación, incluyéndose en el guión de las entrevistas realizadas a las profesoras de Educación Infantil. La razón de ello ha sido, aparte de su escueta, concisa y muy operativa formulación, seguir el empeño del propio Hargreaves, quien señala que dicha tesis «es conveniente abrirla a un examen empírico más detallado», dado que su «apoyo empírico sigue siendo reducido» (Hargreaves, 1996, p. 145), para lograr de esa manera mayores dosis de evidencias empíricas. Una apertura que ha de hacerse con las debidas reservas, como hacen Campbell y Neill (1994, p. 164) cuando hablan de tres dificultades. En primer lugar, de la que llaman *histórica* o temporal, en relación con el análisis de tipo longitudinal: si la intensificación significa que los profesores hacen ahora más trabajo, habría que preguntarse ¿más trabajo que cuándo: que hace un mes, que el curso pasado o que hace tres años? Igualmente: ¿en qué medida más que antes? ¿Es que acaso es conocida y posible de medir la cantidad de trabajo realizado en el pasado? En segundo lugar, habría que aclarar la coincidencia o no entre intensificación y descualificación; negada por Larson pero defendida por Apple y Lawn y Ozga, pues una u otra suponen repercusiones importantes en la polémica entre la proletarización y la profesionalización docente. Argumentan, en tercer lugar, que no está probado que la

intensificación sea un fenómeno relacionado con el capitalismo tardío, pues los datos de la OIT sobre las condiciones de trabajo de los profesores en el mundo indican que, a diferencia de lo que señalaba Larson, no se aprecian diferencias sustantivas de intensificación entre las economías capitalistas y otras socialistas como la de la República Popular China.

LA NUEVA EDUCACIÓN INFANTIL DE LA LOGSE: LA PEDAGOGÍA INVISIBLE Y SUS REPERCUSIONES EN EL TRABAJO DOCENTE

¿En qué consiste el cambio pedagógico impulsado por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo? En general, y utilizando la terminología de Bernstein (1988), el cambio pedagógico de la LOGSE en Educación Infantil, se puede ver como la introducción de una pedagogía invisible, en remoción de la pedagogía visible existente con anterioridad, según la caracterización que aparece en el cuadro I, comparativo de ambas pedagogías[2].

¿Y supone realmente un cambio sustancial que pueda ser identificado como un proceso de racionalización laboral docente? Así parece indicarlo una lectura general de la LOGSE y un análisis detallado del Real Decreto 1333/1991 de 6 de septiembre (BOE núm. 216, de 9 de septiembre de 1991) que desarrolla el currículum de la LOGSE para Educación Infantil, fijando sus aspectos básicos, los objetivos, los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes), criterios de evaluación y metodología de esta etapa. Una etapa que, en línea con los principios de la *educación compensatoria* explícitamente recogidos en la Ley, se considera como un eficaz instrumento de compensación de «todo tipo de desigualdades y carencias que tienen su origen en las diferencias del entorno social, cultural y económico». Y unos contenidos básicos que, en línea con la idea de *currículum abierto* ya planteada por el Diseño Curricular Básico aparecido años antes en pleno proceso de experimentación de la reforma, requieren «ulterior determinación por parte de los profesores en diferentes momentos» y que, por tanto, serán desarrollados sucesivamente, en un proceso en cascada, por las Comunidades Autónomas con competencias en materia educativa y los *equipos docentes,* que elaborarán, para la correspondiente etapa unos:

---

(2) Para el sociolingüista inglés Basil Bernstein, el código educativo es la gramática profunda que regula tanto las estructuras y relaciones de poder, a través de la *clasificación* (C), como la forma de su transmisión y adquisición en los diferentes contextos comunicativos (familia, trabajo, escuela...), a través de la *enmarcación* (en inglés, *framing*). Las diferentes modalidades existentes se pueden resumir en dos grandes tipos de códigos educativos: *agregados,* que son aquellos modos de transmisión educativa que se caracterizan por tener una clasificación y una enmarcación fuertes (+C +E); e *integrados,* que se corresponden con las formas de enseñar de clasificación y enmarcación débiles (–C –E). Bernstein (1985) equipara los códigos agregados e integrados con las que respectivamente denomina pedagogías visible e invisible, cuyas diferencias básicas radican en la manera como se transmiten los criterios y en su grado de especificidad: conforme más implícita sea la modalidad de transmisión y más difusos los criterios, más invisible es la pedagogía, y conforme más específicos sean los criterios, más explícita es la manera de su transmisión y más visible la pedagogía. Para Bernstein, las ideologías de la educación son ideologías de clase y el conflicto entre las pedagogías visibles e invisibles es un conflicto ideológico dentro de las dos fracciones opuestas de la clase media, que tienen formas de socialización diferentes, que derivan en las pedagogías visibles e invisibles. Así, la socialización de la vieja clase media (la pequeña burguesía propietaria) se da dentro de una clasificación y una enmarcación fuerte, mientras que la de la nueva clase media (aquella que obtiene sus rentas de la educación) se da en una clasificación y enmarcación débiles. Estas dos formas de solidaridad surgen de los desarrollos de la división del trabajo dentro de sociedades de clase.

CUADRO I

Modelos de pedagogías visible e invisible

PEDAGOGÍA INVISIBLE	PEDAGOGÍA VISIBLE
Clasificación y enmarcación débiles: –C–E	Clasificación y enmarcación fuertes: +C+E
Control implícito	Control explícito
Nueva clase media	Vieja clase media
Integración entre categorías curriculares	Aislamiento entre categorías curriculares
Juego	Lecto-escritura
Profesionalización docente	Bajo estatus docente
Solidaridad orgánica personalizada	Solidaridad orgánica individualizada
Espacios grandes, flexibles y débilmente clasificados	Espacios fijos, reducidos y fuertemente clasificados
Comunicación interpersonal	Relaciones competitivas
Ritmo lento de adquisición de conocimientos	Lectura y escritura precoces
Desconocimiento del alumno de su situación respecto a los demás	Conocimiento de la situación frente a los demás
Clasificación débil en edad y género	Clasificación fuerte en edad y género
Evaluación múltiple y difusa	Evaluación clara y precisa
Actitud particularista	Actitud universalista
Clasificación fuerte entre padres y profesores en métodos de transmisión del conocimiento	Clasificación débil entre padres y profesores en métodos de transmisión del conocimiento (métodos comprensibles a los padres)

> proyectos curriculares de carácter general, en los que el currículum establecido se concrete de acuerdo con las circunstancias del alumnado, del centro educativo y de su entorno socio-cultural [...] Los proyectos curriculares han de desarrollarse luego en programaciones por ciclos en las que participen todos los profesores responsables de los mismos. Finalmente, cada profesor, en el marco de estos proyectos y programaciones, ha de realizar su propia programación.

Las características básicas del currículum de Educación Infantil diseñado por la LOGSE, que el Real Decreto expone bajo el epígrafe «Principios metodológicos de la etapa» y que constituyen lo que podríamos llamar, siguiendo a Bernstein, una pedagogía invisible son: el principio de la *globalización,* la prescripción de una *pedagogía activa* con una *evaluación continua,* una *distribución flexible y funcional* del espacio y el tiempo, y la formulación de la idea de *comunidad educativa* que acarrea una *integración* particular *entre escuela y familia.*

- El principio educativo de la *globalización* significa que el aprendizaje no se realiza mediante la acumulación segmentada o disgregada de conocimientos, sino como resultado de la interrelación de contenidos procedentes de las diferentes áreas curriculares: identidad y autonomía personal, medio físico y social y comunicación y representación. Significa, como el propio Decreto recoge, que *el aprendizaje es el producto del establecimiento de múltiples conexiones, de relaciones entre lo nuevo y lo ya aprendido.* En

este sentido, el principio de *globalización* aparece íntimamente ligado a un modelo pedagógico dinámico por activo.

- La pedagogía *activa* formula de manera sistemática la idea, procedente de Piaget y ya formulada en el DCB, de que la acción es la fuente principal de todo aprendizaje, entendido éste como una continua construcción a partir de lo aprendido y de aquello que resulta significativo para el niño. Se trata, pues, de una pedagogía de carácter *constructivista,* que implica un *aprendizaje significativo.* Como recoge en sus páginas el propio Real Decreto:

> los aprendizajes que el niño realiza en esta etapa contribuirán a su desarrollo en la medida en que constituyan aprendizajes significativos (y establezcan) relaciones entre sus experiencias previas y los nuevos aprendizajes (p. 55).
>
> La actividad física y mental del niño es una de las fuentes principales de sus aprendizajes y de su desarrollo. Esta actividad tendrá un carácter constructivo en la medida en que a través del juego, la acción y la experimentación descubra propiedades y relaciones y vaya construyendo sus conocimientos (p. 56).

La principal estrategia de aprendizaje del nuevo currículum es el *juego,* entendido en un sentido que no es ni extrínseco; es decir, recompensa tras un trabajo bien hecho; ni táctico, es decir, para solucionar problemas de orden o disciplina en el aula; sino intrínseco, es decir, como instrumento de aprendizaje por sí mismo. Como dice el decreto:

> Es imprescindible destacar la importancia del juego como la actividad propia de esta etapa. En el juego se aúnan un fuerte carácter motivador (e) importantes posibilidades para que el niño o niña establezcan relaciones significativas [...] Se evitará la falsa dicotomía entre juego y trabajo escolar (p. 56).

- Por otra parte, los contenidos curriculares no son mera ni únicamente conceptuales, sino también actitudinales y procedimentales, razón por la que la pedagogía invisible puesta ahora en vigor es una superación –o, al menos, así lo plantea la Ley–, de las otrora dominantes y a partir de ahora obsoletas, técnicas de transmisión basadas en el verbalismo: *la existencia de conceptos y actitudes* –dice la LOGSE– *no implica que deban ser abordados de manera transmisiva y verbalista* (p. 56). Lo que en paralelo implica que el modelo de evaluación también cambia y de manera sustancial. El Real Decreto prescribe, en línea con la evaluación múltiple y difusa con que Bernstein caracteriza a la pedagogía invisible, un modelo de *evaluación continua y formativa,* cuya técnica fundamenta en las *entrevistas con los padres y la observación* (pp. 53 y 58).
- La LOGSE también presenta un aula diferente, con una *distribución flexible y funcional del espacio y el tiempo,* que supone el reconocimiento de una filosofía que pretende hacer del uso del espacio y del tiempo un principio organizativo del aprendizaje cooperativo, en el que el control del profesor aparezca descentrado y solamente implícito. Es lo que, en la práctica de la escuela, se conoce como el trabajo o la metodología de *rincones.* Como en el resto de principios, el Real Decreto no se queda en lo expositivo, sino que entra de lleno en lo preceptivo, a veces con notable decisión:

> Una adecuada organización del ambiente, incluyendo espacios, recursos materiales y distribución del tiempo será fundamental

para la consecución de las intenciones educativas [...] Se debe prever que los niños dispongan de lugares propios y de uso común para compartir, para estar solos o para jugar y relacionarse con los demás. [...] (p. 57)

- La idea de *comunidad educativa* implica una clasificación débil entre escuela y familia en el terreno de la comunicación, pero fuerte en el terreno de la socialización, ya que los padres han sido socializados en una pedagogía visible y no comprenden la socialización en la invisible, por lo que si quieren ser útiles, meten la pata y es la causa de continuas presiones sobre el profesorado. Esta idea parte del supuesto de que, la edad de los alumnos facilita y presupone la colaboración *natural* en el trabajo escolar entre el profesorado y los padres. Este trabajo comunitario soslaya el reconocimiento de una contradicción real entre escuela y familia, suponiendo que *la escuela debe compartir con la familia el importante papel de proporcionar* (se obvia de manera deliberada el término transmitir conocimientos) *experiencias básicas para su desarrollo y primeros aprendizajes,* con las barreras y la distancia que supone el cambio pedagógico incorporado por la Reforma. Esta integración particular o contradicción se agrava si consideramos la asunción, conservadora según Taylor (1986), que recoge el texto del Real Decreto cuando reconoce que *la función educativa de los centros de Educación Infantil debe entenderse como complementaria de la que ejerce la familia* (p. 58). Por otra parte, esa idea supone una clasificación débil entre escuela y familia, en cuanto a relaciones sociales: la escuela está abierta a la familia, con lo que la profesora queda bastante desarmada. Además, asegura Bernstein (1985, p. 97), la profesora «también tiene dificultades porque la pedagogía invisible presupone una forma particular de socialización primaria maternal, un pequeño número de alumnos y una arquitectura particular. La pedagogía invisible –termina Bernstein– es una pedagogía costosa porque tiene su origen en una clase costosa: la clase media».
- El objetivo final que se plantea la Educación Infantil tal y como aparece en la reforma LOGSE, es la construcción de una *persona reflexiva,* capaz de actuar con autonomía y de descubrir de manera integrada y global su medio natural y social, integrándose en la sociedad de una manera fluida e integradora. Con palabras del Real Decreto:

> Es objetivo de la Educación Infantil que el niño y la niña puedan actuar con autonomía, confianza y seguridad en los sistemas sociales más próximos, conociendo y utilizando las normas que permiten convivir con ellos (p. 26).
>
> El descubrimiento del medio implica una actuación de la persona en la que pone en juego procedimientos de observación, de exploración, de recogida de datos y de formulación de metas. Estos procedimientos le permiten ir conociendo y participando en su medio (p. 26).

Se procede así a hacer posible esa *solidaridad orgánica personalizada* que predicaba Durkheim y que Bernstein (1985, p. 82) atribuye como rasgo a la pedagogía invisible. Un modelo de análisis que, en definitiva, puede ser aplicado a la Educación Infantil que diseña la LOGSE, pues el código educativo que subyace se puede hacer equiparable con el integrado, ya que

existe tanto una clasificación como una enmarcación débiles. En el sistema educativo español se da una clasificación débil en la educación infantil, donde no existen asignaturas, y en su lugar la LOGSE señala que:

> Los contenidos educativos se organizarán en áreas que se correspondan con ámbitos propios de la experiencia y desarrollo infantiles y se abordarán a través de actividades globalizadas (Arts. 8 y 9).

En su desarrollo posterior, tales áreas en Educación Infantil son tan sólo tres: las de identidad y autonomía personal, de conocimiento de los medios físico y social, y la de comunicación y representación. En cambio, en la educación primaria son seis (art. 14) y en la secundaria obligatoria llegan a ser hasta nueve (Art. 20), viendo como, conforme subimos por los ciclos del sistema educativo, se va reforzando cada vez más la clasificación (+C), hasta llegar al bachillerato y la universidad, donde las áreas son ya «materias» o asignaturas y cada vez más especializadas.

Además, y para terminar con el razonamiento, en Educación Infantil al menos, la LOGSE supone la profesionalización del profesor: su especialización, su caracterización como profesional reflexivo y autónomo, que trabaja e investiga en equipo y que está sujeto a una formación permanente, mediante cursos especializados. En lo relativo al personal que atenderá estas enseñanzas, el Artículo 10 de la LOGSE señala que:

> La educación infantil será impartida por maestros con la especialización correspondiente. En el primer ciclo los centros dispondrán asimismo de otros profesionales con la debida cualificación para la atención educativa apropiada a los niños de esta edad.

Todos estos cambios curriculares representan modificaciones sustanciales en la manera de trabajar anteriormente mayoritaria entre las profesoras Parvulistas y Profesoras de Educación Preescolar y, en concreto, entre los cambios que la LOGSE introduce, hay cuatro que parecen, *a priori* al menos, susceptibles de ser considerados intensificadores, es decir, causas declaradas de intensificación y sobrecarga en el trabajo de las profesoras de Educación Infantil. En primer lugar estaría la obligación de elaborar Proyectos Educativos de Centro, Proyectos Curriculares de etapa y Programaciones de aula. En segundo lugar, los nuevos procedimientos de evaluación cualitativos y difusos, concretados en la prescripción de unos informes cualitativos, individuales y trimestrales, registrados por escrito y basados en una entrevista preceptiva trimestral con cada uno de los padres, generalmente madres, de cada uno de los niños o niñas. Estos dos cambios van a constituir la base de lo que las profesoras llaman despectiva y sarcásticamente el *papeleo.* Como tercera fuente de intensificación se percibe la clasificación débil entre el colegio y la familia, pues va suponer, además de lo dicho respecto a las nuevas formas de evaluación, una mayor apertura del colegio hacia las familias, a la que se le considera, como se ha visto, responsable primera de la educación, con las consiguientes repercusiones que ello puede acarrear de descualificación docente. Y por último, pero no menos importante, la profesionalización podría añadirse a esta lista de efectos intensificadores *a priori,* por lo que significa de cursos en horarios extraescolares, muchas veces, y la presión en sí de obtener los créditos suficientes para su validación como formación válida (sexenios).

La idea del *currículum abierto,* pergeñado en lo fundamental por las administraciones educativas y a desarrollar y completar por los *equipos docentes,* encierra en sí un eufemismo, cual es el considerar que todo grupo humano formado por personas que, merced a criterios administrativos, coinciden en un mismo ámbito laboral, en este

caso centro escolar, pueda constituir sin más un equipo docente; sin tener en cuenta qué elementos en común les unen o qué mecanismos colegiados funcionan en la coordinación y elaboración de su trabajo más allá de la misma titulación o la pertenencia, en su caso, a un mismo cuerpo de funcionarios. Aunque, en el caso que nos trae, bien es cierto que esa denominación a priori de la plantilla de un colegio como *equipo docente* parece casar muy adecuadamente con la percepción que las propias profesoras de Infantil tienen de su trabajo como un *trabajo coral,* más que individual. Por lo general, las profesoras suelen hablar en plural para referirse a su trabajo, que lo consideran un trabajo *coordinado.* Así, Berta, con 25 años de experiencia, decía que «en infantil se ha trabajado siempre muy coordinado todo el mundo», y Carolina, con 12 años, que «trabajamos muy coordinados en el ciclo». Pero eso no debe obviar el considerar que dentro de esa voluntarista y reglamentista constitución de *equipos docentes* se pueden esconder realidades diversas, como las narradas al comienzo del artículo.

Así pues, la LOGSE puede considerarse como una reforma en un sentido racionalizador, susceptible de ser asumida como factor de intensificación en el trabajo docente. Veamos si así ocurre.

LA EDUCACIÓN INFANTIL, UN MUNDO APARTE

Con este planteamiento y marco teórico se ha realizado un diseño cualitativo[3] para estudiar sus consecuencias en Educación Infantil, el sector educativo donde el trabajo docente ya parece que es más intenso y que cuenta, además, con un 97% de mujeres profesoras. El estudio no por modesto ha tenido resultados que desmerezcan, pudiendo incluso considerarse de sorprendentes, si se comparan con los estudios anglosajones de referencia, y, cuando menos, interesantes, si los valoramos por lo que aportan al conocimiento del profesorado. Podemos considerar tres aspectos distintos en esos resultados: un mejor conocimiento del mundo aparte que es la Educación Infantil; la existencia de una gama dual de profesorado en su interior y la crítica y no verificación de la tesis de la intensificación.

El primer resultado no buscado, aunque implícitamente asumido, es el reconocimiento de la especificidad del mundo de la Educación Infantil, consistente en un trabajo intenso, continuo y realizado, por lo general, en equipo, que conduce a un gran compañerismo. Se podría considerar, utilizando una metáfora teatral, como un trabajo de tipo coral. Esto es algo en lo que insisten los protagonistas y que enfatizan los analistas. Así, a lo largo de las entrevistas, una y otra vez, las profesoras insisten en lo que Toñi, una profesora ejerciendo en un colegio público del centro de Madrid, llamaba *un mundo aparte,* sin conexiones con el resto del colegio, separado de Primaria:

> Infantil es como un mundo aparte, que nadie quiere saber nada de Infantil (se sonríe),

(3) La investigación ha consistido, tras la lectura de la literatura al respecto y la definición del marco teórico ya reseñado, en una primera serie de entrevistas de orientación, captación y fijación de vocabulario y sondeo, realizadas a profesoras, directores escolares y expertos en Educación Infantil; pasando, a continuación, a una nueva serie de veinte entrevistas a otras tantas profesoras con más de diez años de antigüedad en Educación Infantil, a las que previamente se les había observado en sus aulas. Al final de las entrevistas se les pidió que reflejaran su dedicación en horas de trabajo diarias y semanales, pero este dato resultó inservible, porque la práctica totalidad de profesoras entrevistadas pusieron la dedicación oficial. Aunque no se pretendía una validez estadística, la saturación de categorías y reiteración de respuestas, así como la facilidad de establecer tipologías, permiten hablar de una validez teórica suficientemente consistente.

y nosotros nada de los demás, tampoco (Toñi, 16 años de antigüedad).

En el Colegio este tampoco te creas que hay mucho intercambio entre profesores. Quiero decir: Infantil apenas se ve con los de Primaria (Amelia, 18 años de antigüedad).

Hay como dos mundos muy separados, ¿no?: el de Infantil y el de Primaria (Lucía, 23 años de antigüedad).

Una expresión, la de *un mundo aparte* que otras compañeras ayudaban a dotar de contenido como un trabajo intenso y global, cuando hablan de que *la gente de Educación Infantil es muy inquieta* (Luisa, 19 años), de que tienen *un ritmo de trabajo muy activo* (Carolina, 12 años); por lo que trabajan muy *agobiadas* (Nines, 23 años) y donde *no tienes ni un momento relajadita* (Sofía, 20 años). Un mundo aparte donde aparecen muchos diminutivos, quizás en relación con el tamaño y la edad de los niños, a los que se refieren las maestras más antiguas como *parvulitos* y las más jóvenes como *toritos;* donde se hacen *fichitas de caminitos,* o se dibujan *pollitos;* siguiendo siempre unos *objetivos muy concretitos.* Pero un mundo aparte que puede terminar apartado, donde el peligro radica en la proximidad que existe entre el mundo aparte y el gueto, algo fácil de ver, además, en la arquitectura y disposición espacial de los propios centros, que cuentan con pabellones separados propios para la Educación Infantil.

Un mundo muy acostumbrado *al trabajo por equipos,* como muestra de su carácter muy cerrado y corporativo, que aunque también puede verse en términos propiciatorios, de la queja victimista querida a todo colectivo profesional, a medio camino entre los cierres de exclusión e inclusión, es necesario reconocer tras la observación de las aulas, por su ritmo, muchas veces frenético, y la distancia en –como se diría antiguamente– «edad, saber y gobierno», entre profesoras y niños o niñas en las aulas. La realidad del trabajo docente en Educación Infantil, la percepción que tiene de su trabajo el profesorado, puede resumirse en que es un trabajo globalizado e intenso ya de por sí, sin que la reforma educativa lo haya intensificado aún más. Tan sólo, si cabe, en *más papeleo.*

Un mundo aparte que también es reconocido por la literatura educativa, en general, y la sociológica en particular. Así lo hacían ya un cuarto de siglo atrás, en plenos años setenta Rachel Sharp y Tony Green (1975), quienes ven la educación infantil desde la perspectiva del control, y Ronald King (1978), para quien la ideología de la educación centrada en el niño y su condición de inocente marcaba ese nivel educativo, que pudiera ser caracterizado como de clase media, con la mixtificación de lo bello y lo brillante. Y lo sigue haciendo Jennifer Nias (1989) en los ochenta, que se ocupa tanto de las recompensas afectivas y, al tiempo, del estrés que acarrea a las maestras el trabajo con niños; sin olvidar análisis más dramáticos, en términos de «prisiones», como es el caso de Carolyn Steedman (1987, p. 118), para quien: «enseñar a niños pequeños es, de una u otra manera, una retirada de la vida social general y de las relaciones adultas al completo». Y lo continúan, en plenos años noventa, Sandra Acker (1990 y 1992) y el equipo dirigido por Louis Evans (1994), que insisten en el «constante sentimiento de estar estresadas» (Evans et al., 1994, p. 174), entre otras cosas por «la preocupación de las profesoras de sentirse profesionalmente competentes» (Evans et al., 1994, p. 194); o Jill Bourne (1994, p. 278), que se refiere al mundo del profesor de infantil como uno donde la amistad entre los agentes educativos debe coincidir con el espíritu familiar y una actividad docente omnisciente (saber de todo, de todos y en todo momento lo que hace cada niño) con la labor de orquestación en un todo armonioso. El referido trabajo coral.

UNA TIPOLOGÍA DE PROFESORAS DE EDUCACIÓN INFANTIL: ENTRE *CONVENCIONALES* Y *REFLEXIVAS*

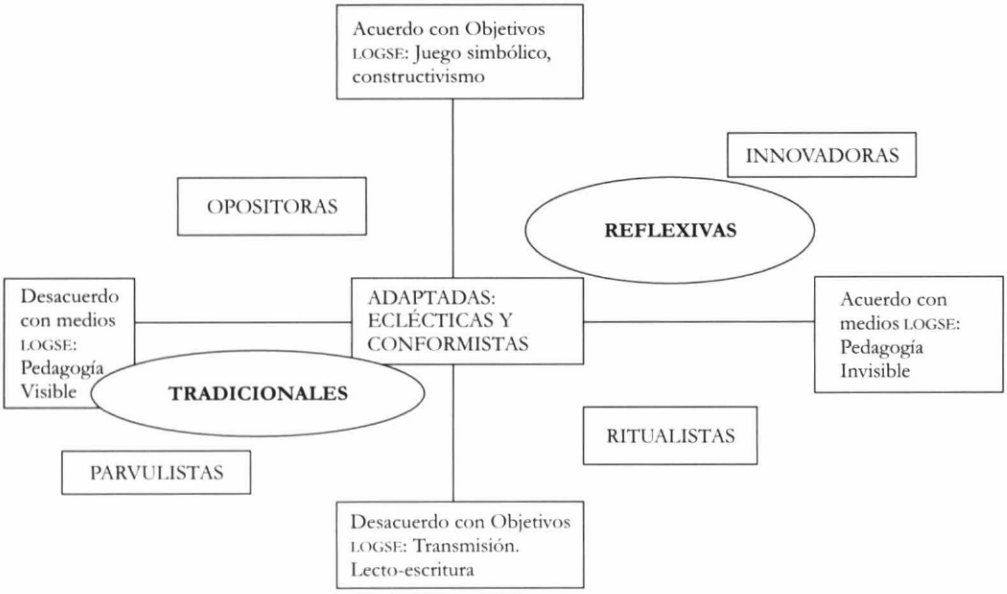
Un segundo grupo de hallazgos es el establecimiento, atendiendo a su práctica docente, de una tipología del profesorado de Educación Infantil, entre el polo tradicional o convencional y el innovador o reflexivo, cuyas ubicación y características típico-ideales aparecen, en lo fundamental, en el gráfico I y en el cuadro II.

Desde los inicios del proceso de experimentación hasta su promulgación como Ley, la LOGSE ha generado una serie de cambios que, aunque reacias a admitir que les han repercutido individualmente, las profesoras conocen y distinguen. Así, en cuanto a las técnicas que hay que utilizar, reconocen que, frente a los *métodos conductistas,* destinados a *conseguir objetivos,* ahora hay que trabajar de forma más dinámica, más activa, por rincones, haciendo talleres y articulando las distintas áreas en un trabajo globalizado. Anteriormente se trabajaba de manera –como decía una profesora plenamente identificada con la metodología de rincones– *muy convencional:*

> Yo trabajaba, recuerdo, pues hace diez años o así, [...] de una forma muy convencional. Cada niño estaba individualmente con su trabajo y trabajaba individualmente [...]. En la clase de cinco años, el objetivo principal en aquella época –te estoy hablando de los años ochenta, porque en los noventa ya empezó este movimiento– era la lecto-escritura, adquirida incluso escribiendo al dictado. ¡No hacíamos otra cosa más que leer y escribir! Era una escuela mucho más dirigida a conseguir objetivos, ... objetivos y objetivos muy enfocados a la Primaria (Lucía).

GRÁFICO I

Tipología del profesorado de Educación Infantil



CUADRO II

Modelo dual del profesorado de Educación Infantil

	MODELO LOGSE: PROFESORA REFLEXIVA	**MODELO CONVENCIONAL: PROFESORA TRADICIONAL**
PRIMERA IMPRESIÓN: RASGOS PERSONALES	– Entusiasmo – Uso de un lenguaje riguroso: argot técnico-profesional	– Actitud defensiva: autosuficiencia. – Continua referencia al papeleo.
CÓMO TRABAJA: METODOLOGÍA DOCENTE	– Trabajo globalizado. Proyectos. – Material propio, autoelaborado: fotocopias, reciclado. – El juego como estrategia. – Programación real. – Pedagogía invisible: C-E.	– *Fichas* o libro de *una editorial.* – Combinadas con *rincones* como mecanismo de orden y gestión espacio-temporal. – El juego como táctica. – Programación ficticia. – Pedagogía *(pseudo-*in)visible: C E.
ORGANIZACIÓN DEL AULA	– Flexibilidad espacio-temporal: *moqueta* y *rincones.* – Libertad de agrupación.	– Rigidez espacio-temporal: espacios y horario fijos (mañana-fichas, tarde-plástica). – Asignación de tareas por profesor.
PERCEPCIÓN DE LOS CAMBIOS	– Reconocimiento personal. – Reconocimiento de diferencias.	– Negación personal: continuidad. – Reconocimiento exterior.
PERCEPCIÓN DE LA INTENSIFICACIÓN	– Intrínseca: Centralidad trabajo = – Intensificación con satisfacción.	– Extrínseca: LOGSE e Inspección. – Mucho *papeleo vs.* autosuficiencia.
MODELO DE PROFESIONALIDAD	– Extendida: responsabilidad ante la comunidad educativa.	– Restringida: responsabilidad ante sí y sus alumnos.
RELACIONES CON PADRES	– Cooperativas y espontáneas. – Códigos diferentes: E-/C+. – Pre-lecto-escritura.	– Formales y reglamentarias. – Códigos similares: E+/C-. – Lecto-escritura.

Aunque, claro está, también antes era más difícil plantearse el trabajo personalizado y activo, con las ratios de alumnos por clase existentes con anterioridad a la entrada en vigor de la LOGSE; como reconocía una profesora que «conocía como se trabajaba antes» y las dificultades que para trabajar como ahora pretende la ley:

> No se podía trabajar de esta manera, porque cada compañero tenía 42 alumnos en el aula y entonces no había manera de trabajar ni en rincones, ni por asamblea, ni por nada: se trabajaba en plan antiguo (Pilar).

En cuanto a los contenidos (que todo el mundo sabe que, además de los conceptuales, consisten en los actitudinales y los procedimentales), el tema estrella en el pasado, la lecto-escritura, es relegado a un segundo plano, ya que un elemento sustancial que introduce la reforma es, como dice Lucía (23 años de antigüedad), una de las profesoras identificadas con la LOGSE: *que no considera la lecto-escritura como materia curricular de Educación Infantil.* Otra de estas profesoras lo reconocía como un triunfo personal:

> Hemos quitado la obsesión de enseñarles nada más que a leer y a escribir, porque hemos comprendido que había muchos más temas que trabajar: la psicomotricidad, los hábitos, las actitudes...; y la lecto-escritura sí se la trabaja, pero no es sólo esto sino muchas más cosas (Pilar, 17 años de antigüedad).

Sin embargo, es una supresión de *la esclavitud de la lecto-escritura* más aparente que real, pues si su relajación es celebrada por las profesoras identificadas con la LOGSE, éstas la siguen practicando, aunque sea en la forma *constructivista* o como *adaptación* o concesión al trabajo en equipo con compañeras más convencionales. Por su parte, las profesoras convencionales, simplemente obvian tal relegación y siguen con la enseñanza de la lectura y escritura. Al fin y al cabo, justificaba la profesora Lucía: *hay una demanda, no solamente social de los padres, sino de los propios niños.* Se trata, en cualquier caso, de un elemento central, fundamentalmente en las clases de 5 años, ya que padres y alumnos lo piden y los profesores más convencionales están de acuerdo con este contenido eminentemente transmisivo. Es un reducto del pasado que contenta a padres y a niños y que muchas profesoras reflexivas no tienen más remedio que aceptar (así aparece de manera latente, implícita en las conversaciones) bien para estar a bien con sus compañeras o con los padres: su solución a tal dilema es el método constructivista.

Es llamativo que, en general, reconozcan que esos cambios existen, pero que no les afectan personalmente. Por una u otra razón, cada profesora entrevistada parece que los cambios no van con ellas: todas los incorporan en su trabajo pero ninguna reconoce que sea a causa de la reforma; unas, porque ya participaban de esos cambios antes de entrar en vigor la reforma y otras porque sólo entiende que se tratan de *papeleo* o, según constan en las grabaciones, *pijotadas.* El repertorio más significativo de opiniones puede ser resumido en los tres que siguen:

> La verdad es que poco ha cambiado, y los cambios que haces los introduces tú (Luisa, 19 años de antigüedad).
>
> Es verdad que han cambiado las cosas, lo que pasa es que nosotras trabajamos prácticamente igual. Antes, en lugar de llamarles proyectos, les llamabas juego dramático... Han cambiado a nivel de ideas o formal, no tanto a nivel práctico. En nuestro centro en concreto ¿eh? (Sofía, 20 años de antigüedad).
>
> No, no he notado grandes cambios con la LOGSE. Yo he seguido más o menos igual en mi sistema y métodos de enseñanza (Amelia, 18 años de antigüedad).
>
> Nosotros ya veníamos trabajando el Libro Blanco desde antes. La LOGSE lo único que ha hecho es confirmar lo que nosotros estábamos haciendo (Carolina, 12 años de antigüedad).

No he notado ningún cambio. Sólo a nivel burocrático: más papeles que rellenar (Nines, 23 años de antigüedad).

Pareciese como si la reforma hubiese pasado como un rayo de luz por un cristal: sin mancharlo ni romperlo. Pero no, lo que parece mostrarse en esas negativas es una defensa de su autonomía profesional y dos diferentes respuestas a la reforma: proyectos de profesionalización y actitudes rutinarias. La reforma impulsada por la LOGSE, en Educación Infantil, ha conducido a una polarización del profesorado entre quienes se manifiestan entusiastas y favorables ante la misma, y quienes manifiestan una actitud pasiva, cuando no desfavorable, pero adaptan sus prácticas docentes a las derivadas de la filosofía general de la ley. Las profesoras que se encuentran en la primera posición, muestran una actitud favorable y conforme, con una dedicación consciente y un trabajo activo, pudiendo caracterizarse por lo que Broadfoot y Osborn (1988) llaman profesionalidad extendida y por adoptar un modelo activo de profesor reflexivo. Su pedagogía se puede identificar como invisible, por su trabajo integrado y control implícito, utilizando de manera sistemática el trabajo globalizado y la técnica de rincones. Por el contrario, las profesoras menos o nada identificadas con la reforma, bien siguen con su metodología pasiva basada en la *ficha,* hoy plenamente institucionalizada por las *editoriales* en libros de texto; o bien se adaptan de un modo ritualista o de conformidad, negociando su situación en la nueva legalidad. A diferencia de las anteriores, muestran una profesionalidad restringida, su pedagogía es más visible y hacen un uso instrumental de las técnicas más acordes con la reforma, como las de talleres o rincones, sustancializando o cosificando el método.

Tal y como se puede ver en el gráfico I, el resultado de tal implantación es la existencia en los centros de Educación Infantil de un modelo bipolar de profesorado, entre cuyos polos se instala como un continuo una mayoría adaptada; conviviendo todos ellos y siendo compatibles con la reforma: los primeros, identificándose con sus objetivos y métodos, con una actitud conforme y, en muchos casos, innovadora; los segundos, adaptándose de manera ritualista.

La profesora LOGSE: una profesional extensiva y reflexiva

La primera impresión que dan las profesoras *reflexivas,* identificadas con la reforma es su *entusiasmo* y disponibilidad a contestar. En medio de un continuo sometimiento a tests diversos y entrevistas varias, son las que primero aparecen dispuestas a ser observadas o a contestar a las preguntas: a colaborar, digamos, con los investigadores. Tal disponibilidad, por otra parte, no decepciona porque, a la disponibilidad se le une, empezado el trabajo, la prodigalidad en las respuestas, con un conocimiento de los temas que se traen entre manos y una precisión terminológica que apabullan. A medida que se vayan viendo sus rasgos definitorios (que deben ser considerados siempre como típico-ideales y, por ende, generalizables), se podrá ir viendo ese entusiasmo y ese *dominio del lenguaje técnico,* del argot profesional de la reforma.

Llevan a cabo un *trabajo globalizado,* por proyectos, y sólo en ocasiones utilizan fichas; unas fichas que, en uso de su profesionalidad y autonomía deciden y elaboran ellas mismas, *fotocopiando*[4] algún texto de alguna *editorial.* Tal y como preceptúa la LOGSE y el Real Decreto 1333/1991, la

(4) En un estudio anterior, acerca de la formación en centros (Guerrero y Feito, 1996), se pudo apreciar también la identificación entre el grado de innovación educativa y el número de fotocopias realizadas.

metodología es el *juego* en un sentido intrínseco, como instrumento de aprendizaje *per se*. Una profesora, que utiliza la primera persona del plural, no en sentido mayestático, sino para enfatizar el carácter coral o de equipo del trabajo, resumía lo anterior de manera sabia y precisa:

> No tenemos ninguna editorial; entonces, trabajamos por proyectos fundamentalmente, aunque también por las tardes hacemos talleres, donde participan los padres, y a lo largo del día también hacemos rincones o actividades simultáneas. No es la metodología de rincones estricta, pero sí trabajamos por actividades simultáneas en pequeños grupos, donde hacemos más hincapié en ciertas destrezas plásticas, o matemáticas, o algo relacionado con la preescritura, juegos simbólicos, biblioteca, animación. Depende: en (la clase de) tres (años) hay más juego simbólico, y en (la clase de) cinco hay más animación a la lectura en los rincones, pero hay como una secuencia de cuatro o cinco rincones, dependiendo de los niveles donde el chaval cada día hace uno. Y luego trabajamos por proyectos. El eje fundamental es el Proyecto. Suelen ser de simulación, manipulativos, experimentales, biológicos, bueno, hacemos de todo un poco. (Carolina, 12 años de antigüedad).

Su trabajo es un trabajo profesional entendido en el doble sentido de reflexivo y extendido; o sea: de profesional que reflexiona sobre su propia práctica y saca conclusiones prácticas sobre la misma y de profesional que se siente responsable ante sí, sus alumnos y, por extensión, de ahí su nombre, toda la comunidad educativa. En ese sentido llevan a cabo una *programación real* y, como autónomas en su profesionalidad, no dependen de terceros, sino que emplean un material autoelaborado; aunque a veces esa elaboración consista –como señala la misma profesora– en la elección y *fotocopiado:*

> Las fichas que usamos son las que nosotros construimos, sacamos de una editorial, de otra, pero son las que nosotros vamos fotocopiando. (Carolina, 12 años de antigüedad)

En resumen, este modelo de profesora practica lo que hemos definido, con Bernstein, como pedagogía invisible, ya que establece una clasificación débil trabajando por proyectos, utiliza el juego como principal recurso didáctico, efectúa un control implícito y, entre otras muchas cuestiones más, mantiene una relación con los padres de sus alumnos que entra dentro de esa educación comunitaria y clasificación débil del código educativo integrado, a pesar de las contradicciones.

La organización del aula refleja *flexibilidad espacio-temporal:* moqueta, asamblea, rincones, talleres. En general, la enmarcación débil y el control implícito organizan la clase contando con la libertad de distribución y *agrupamiento* y la realización de la programación.

Son conscientes de los cambios desarrollados en la educación recientemente, tanto en relación con los diferentes niveles, como metodologías y los saben explicar. Y, lo que parece más interesante, los saben aplicar personalmente:

> Nosotros trabajamos desde el punto de vista de implicar a las familias [...] y, bueno, a nuestra manera lo intentamos. ¿Cómo? Pues cada vez que cambiamos de proyecto les contamos que vamos a hacer, qué pretendemos, cómo nos pueden echar una mano, cómo pueden aportar material al aula, y tal. Cuando hacemos talleres, pues convocamos reuniones de gente que quiere participar en ellos [...] También tenemos reuniones periódicas; en este caso yo con las delegadas de aula, donde les cuento las cosas pues de forma más específica para que ellas las vayan transmitiendo a las madres o padres [...] Hay mucho nivel de participación y, por tanto, hay mucho *feed-back*. Se hacen tutorías y todos los días tenemos encuentros informales cuando dejan al niño o cuando lo recogen. (Carolina, 12 años de antigüedad)

La profesionalidad extendida, la centralidad del trabajo que acarrea (se traen de su casa materiales para el aula, hacen cursos por un tubo), compensa la intensificación que sufren, que puede decirse que es asumida con gusto. En realidad es su entusiasmo o concienciación lo que les mueve a echar tantas horas. El trabajo administrativo, por ejemplo, que debe ser reconocido objetivamente como superior al que tenían antes de la entrada en vigor de la LOGSE, es aceptado sin alharacas; no les parece excesivo:

> Creo que sí, que hay más trabajo administrativo, pero tampoco es excesivo. O sea, tienes que rellenar más papeles de esos que te vienen para la Inspección, que antes no lo hacía, pero tampoco es excesivo. (Sofía, 20 años de antigüedad)

Las relaciones con los padres son *cooperativas y espontáneas.* Pero también *contradictorias,* ya que los padres no entienden la pedagogía invisible, porque no han sido socializados en ese código.

La profesora tradicional: la adaptación rutinaria como resistencia al cambio

La primera impresión de las profesoras que siguen con el modelo convencional, adaptadas más o menos a la reforma es su actitud defensiva y la concisión en las respuestas. A parte de la dificultad de conseguir su participación en la investigación, una vez conseguida ésta, las relaciones se desarrollan, generalmente, bajo una serie de condiciones y limitaciones. Prueba de ello es la brevedad de sus respuestas. Aunque pueda parecer anecdótico, resulta sintomático que la duración (extensión, si recurrimos a su trascripción) media de las entrevistas de estas profesoras llega a ser un tercio menor que las de las profesoras identificadas con la reforma. Como prueba lo es también la sorna, a modo de resistencia, con que se expresan respecto a la reforma: *La LOGSE ahora es maravilloso* –decía Isabel, una profesora de un colegio de la sierra, con 11 años de experiencia–, *con una terminología que nos hemos tenido que buscar en un diccionario.*

Por otra parte, estas profesoras mantienen una actitud victimista y de crítica a la reforma mediante una continua referencia a lo que llaman el *papeleo* que ha acarreado la LOGSE, que lo conocen al detalle y lo critican cada vez que pueden, como si su profesionalidad restringida les hiciese abominar de tal tarea:

> ¿Que en qué consiste el trabajo administrativo? Consiste en llevar el expediente del alumno, las fichas de evaluación inicial, trimestral y final, incidencias en los aprendizajes y comportamiento; entrevistas con padres y su registro y reuniones (tres en el curso) con padres (Eugenia, 25 años de antigüedad).
>
> Más papeles que rellenar, más adaptaciones curriculares, que antes las hacías pero que no tenías que especificar en ningún sitio y más fichas de refuerzo, que antes hacías por tu cuenta, pero no tenías que anotarlas en ningún sitio ni enseñárselas al Inspector, ni nada de eso. Y, ahora, sí ...y si multiplicas tantos documentos por veinte niños: ¡son muchos papeles! (Pilar, 17 años de antigüedad).

Su forma de trabajar parte de *la ficha* como recurso didáctico principal, y quien dice ficha dice una *editorial* o libro de texto, uno por área. La moqueta o alfombra, los rincones o cualquier otra técnica de trabajo, quedan, así, como recursos extrínsecos, como instrumentos didácticos secundarios, utilizados fundamentalmente como medios de gestión del orden y el ritmo de la clase, para cambiar de actividad o para recompensar a un niño o niña por finalizar un trabajo: el juego como premio. Así lo expresaba una profesora ya mayor, con 33 años como parvulista o profesora de Infantil, destinada en un Colegio Público del centro de Madrid:

> En clase, trabajo con fichas. Sigo los Cuadernos Audi de la Editorial Bruño. Se trata

de un método globalizado. Además, utilizo fichas de refuerzo que hago yo misma. Para el trabajo personal, distribuyo a los niños por rincones y la moqueta la utilizamos para juegos, también para la asamblea o el ritmo (Encarna, 33 años de antigüedad).

Los métodos distintos a las fichas los incorporan también, de ahí la adaptación a que se refieren; pero tienen, en todo caso, un uso ritualista y polimorfo, como explican, sucesivamente y en primera persona del singular, una profesora de un Colegio Público del centro de Madrid y otra de un pueblo de la sierra:

> Mezclo todo. Mezclo métodos tradicionales, métodos modernos, mezclo todo (Conchita, 21 años de antigüedad).
>
> Trabajo con fichas, trabajo en asamblea sobre todo, en gran grupo, en pequeño grupo e individualmente. Uso mucho la asamblea porque doy mucha importancia al lenguaje (Pilar, 17 años de antigüedad).

Más que globalizado, es un *trabajo mixto,* donde las fichas aparecen siempre, como idea central de un trabajo considerado básicamente individual, en el que se jerarquizan, temporalmente hablando, las actividades:

> Se hace un trabajo mixto. La moqueta es el lugar de reunión, de él parte todo el trabajo, toda la explicación del trabajo que hay que hacer: las fichas, que suponen el trabajo individual. La clase de la tarde está dedicada a rincones. Por eso te digo que es un sistema mixto (Luisa, 19 años de antigüedad).

La programación la realizan, por lo general, de manera ficticia, por imperativo legal, como una obligación más de lo que consideran como *papeleo.* En general, puede decirse que practican una pedagogía bastante visible o *pseudoinvisible,* con una clasificación y enmarcación no débiles: confunden las áreas con asignaturas a través de su sustancialización en las fichas, y ejercen un control explícito del aprendizaje y su ritmo.

> Trabajamos con libros o con fichas que tiramos nosotros, relativos al centro de interés, que damos; y luego tenemos una zona de alfombra, que es donde hacemos asamblea, y se cuentan los cuentos, y donde los niños juegan (Luisa, 19 años de antigüedad).

La organización del aula muestra una rigidez espacio-temporal, con una esquemática y fija distribución en rincones que son más bien grupos de trabajo, para estar *a la page.* En lo temporal, además, mantienen un horario rígido, similar, en la medida de lo posible, al de Primaria, con distinción de materias o áreas y jerarquización entre la mañana y la tarde, que se dedica a *plástica.*

Niegan categóricamente que se hayan producido cambios a nivel personal: *No, no, en absoluto he notado cambios,* dice a título de ejemplo Luisa, con 19 años en Infantil. Ellas siempre han trabajado así o venían trabajando así mucho antes de la reforma. En realidad, trabajan como quieren. Los cambios afectan a otras profesoras o a otros niveles: a primaria y secundaria (la ESO) sobre todo. Al fin y al cabo, Infantil es un mundo aparte. Como mucho, reconocen cambios cuantitativos: *en Infantil lo único puede ser el ratio* [alumnos/aula], *que bajó a veinticinco* (Luisa).

Perciben la intensificación a nivel del *papeleo* de las programaciones y evaluaciones, mostrando una *profesionalidad restringida,* ante sí y sus alumnos.

> [...] hay muchos más papeles que rellenar, muchísimos más papeles que rellenar; que, desde luego para mí no son más que una pérdida de tiempo (Irene, 22 años de antigüedad).

De ahí que las relaciones con los padres sean formales y reglamentarias (resistencia ritualista) y también contradictorias, por razones inversas a las de la profesora reflexiva: tienen códigos similares o más próximos de socialización familiar, en los que entra la lecto-escritura:

> Los padres llega un momento en que están muy preocupados por el tema de la lectura y escritura. Pero, bueno, el profesional eres tú y le explicas lo que tú estás haciendo, por qué lo haces, por qué razones, etc., etc. y los tienes de tu lado. Mira, sin ir más lejos, esa señora que ahora se marchaba [...] me decía que su hija me estaba poniendo las letras al revés y, entonces yo caí en la cuenta que la señora estaba haciendo numeritos con la niña en casa. Con lo cual, inmediatamente le di hora para decirla, dije: Oye, vente que tengo que hablar contigo. Entonces le he explicado que no se me ponga a silabear con la niña porque me va a hacer una faena muy gorda a la larga. Y la madre me ha dicho que, por supuesto, a partir de este momento hacía lo que yo le pedía [...] Si tú tienes argumentos y crees en lo que estás haciendo, ¡los vas a llevar a tu jardín! (Luisa).

INTENSIFICACIÓN Y DESINTENSIFICACIÓN EN LA NUEVA EDUCACIÓN INFANTIL

Un tercer resultado, quizás el más significativo desde el punto de vista teórico, ha sido la constatación de que la LOGSE no supone una intensificación general del trabajo docente, al menos en Educación Infantil, y que, por ende, la tesis de la intensificación no se verifica, puesto que no se aprecia por ningún lado la idea de una sobrecarga crónica de trabajo entre las profesoras entrevistadas (versión Larson); ni declaran encontrarse en una situación en la que les falte tiempo para estar con sus compañeros, mantenerse al día en su especialidad o preparar clases (versión Apple/Hargreaves). Se puede considerar que existen unos efectos intensificadores, entre los que se incluyen las programaciones e informes preceptivos, la relación con los padres y la reducción de la edad escolar. Pero, al lado, existen también otros efectos de la racionalización del trabajo docente que los compensan, como el contar con más y mejores recursos docentes, con profesores de apoyo y especialistas de Música o Educación Física, con una mayor experiencia y un trabajo programado, así como con la reducción de la ratio de alumnos por aula. Como existen también otros efectos ambivalentes o dobles, que pueden intensificar a la vez que desintensificar, valga la contradicción. Son los casos de la centralidad profesional, de la formación permanente o continua y de la organización escolar. De hecho, no se perciben efectos intensificadores respecto al tiempo libre y de ocio, encontrándose con sobrecargas de trabajo solamente en fechas o celebraciones muy puntuales, sólo en parte atribuibles a la reforma (v.g.: los informes a los padres).

Sucede, además, un proceso evidente y sólido de profesionalización docente que se produce debido fundamentalmente a tres factores: la mayor experiencia, los más y mejores recursos a utilizar, y la formación continua o permanente que han venido recibiendo estas profesoras en paralelo con el proceso de reforma. Una profesionalización que es asumida y verbalizada de forma precisa por las profesoras estudiadas, y que incide de manera más determinante en la no verificación de la tesis, de manera que, en vez de hablar de proletarización, hay que hablar de profesionalización. En resumen, que aunque la racionalización de la reforma acarrea efectos intensificadores, éstos se compensan con los desintensificadores y, en general, las profesoras de Educación Infantil siguen a su ritmo y con su método de trabajo, modificándolo únicamente por difusión y colegialidad, nunca por prescripción administrativa. Se pueden considerar tres tipos de efectos en relación con los efectos intensificadores o no de los diferentes aspectos del trabajo docente.

Elementos de la reforma que intensifican

Recogiendo brevemente los elementos intensificadores, podríamos citar los que siguen:

- La programación obligada, ya que cumplir con la legalidad obliga a un trabajo de preparación, aunque en muchos casos se cumple de una manera ritualista.
- La evaluación cualitativa y en forma de Informes trimestrales, que forma parte de lo que las profesoras contrarias o resistentes a la reforma llaman el «papeleo».
- La intensificación parental. Los padres, «enemigos naturales» del profesorado otrora para Waller, son en Educación Infantil unos agentes indiscutibles de la comunidad educativa que diseña la reforma. Como se vio *supra,* la LOGSE señala que *la escuela debe compartir con la familia el importante papel de proporcionar* (se obvia de manera deliberada el término transmitir conocimientos) *experiencias básicas para su desarrollo y primeros aprendizajes,* recogiendo además el Real Decreto que *la función educativa de los centros de Educación Infantil debe entenderse como complementaria de la que ejerce la familia* (p. 58). Tal colaboración y complementariedad, recogida en forma de reuniones y participación real de los padres en el proceso educativo, genera bastante tensión al profesorado, tensión que se transmite en las entrevistas cuando se ve que es el tema que más palabras genera, que más chorros de tinta hace correr en su transcripción. Colaboración y separación: son las dos formas que el profesorado de Infantil tiene de lidiar con los padres. Se busca la colaboración preceptiva, sobre todo por parte de las profesoras reflexivas, y se articulan mecanismos para que dicha participación no se convierta en un obstáculo, sobre todo por parte de las profesoras tradicionales. Los siguientes fragmentos pueden ser ejemplares de una y otra manera de relacionarse con los padres:

> Nosotros trabajamos desde el punto de vista de implicar a las familias ¿eh?, pero las familias de este colegio trabajan madre y padre y entonces, bueno, a nuestra manera lo intentamos. ¿Cómo? Pues cada vez que cambiamos de proyecto les contamos que vamos a hacer, qué pretendemos, cómo nos pueden echar una mano, cómo pueden aportar material al aula, y tal. Cuando hacemos talleres, pues convocamos reuniones de gente que quiere participar en ellos [...] También tenemos reuniones periódicas; en este caso yo con las delegadas de aula, donde les cuento las cosas pues de forma más específica para que ellas las vayan transmitiendo a las madres o padres [...] Hay mucho nivel de participación y, por tanto, hay mucho *feed-back.* Se hacen tutorías y todos los días tenemos encuentros informales cuando dejan al niño o cuando lo recogen. (Carolina, 12 años de antigüedad)
>
> Los padres llega un momento en que están muy preocupados por el tema de la lectura y escritura. Pero, bueno, el profesional eres tú y le explicas lo que tú estás haciendo, por qué lo haces, por qué razones, etc., etc. y los tienes de tu lado. Mira, sin ir más lejos, esa señora que ahora se marchaba [...] me decía que su hija me estaba poniendo las letras al revés y, entonces yo caí en la cuenta que la señora estaba haciendo numeritos con la niña en casa. Con lo cual, inmediatamente le di hora para decirla, dije: Oye, vente que tengo que hablar contigo. Entonces le he explicado que no se me ponga a silabear con la niña porque me

va a hacer una faena muy gorda a la larga. Y la madre me ha dicho que, por supuesto, a partir de este momento hacía lo que yo le pedía [...] Si tú tienes argumentos y crees en lo que estás haciendo, ¡los vas a llevar a tu jardín! (Luisa, 19 años de antigüedad).

Además de dos formas de plantearse la relación con los padres, los anteriores textos muestran el gran tema de conflicto entre profesoras y padres: la lecto-escritura. Por lo general, éstos quieren que sus niños y niñas lean y escriban con 5 años, como ellos lo hacían[5]. Se pone así en evidencia un conflicto entre códigos educativos, entre la pedagogía invisible de la reforma y la visible en que fueron socializados los padres.

- La extensión del primer ciclo de la Educación Infantil, ya que la reducción de la edad escolar plantea cuestiones importantes, como la descualificación del profesorado, que se ve obligado a desempeñar funciones no propiamente educativas, agravadas por la falta de desarrollos teóricos y planteamientos didácticos para el período 0-3 años. Recientemente, los medios de comunicación se hicieron eco del debate generado por las declaraciones de la diputada socialista y directora de un colegio de Educación Infantil reclamando una norma que obligue a los docentes a colaborar en la higiene personal de los pequeños. La educación infantil, señalaba la diputada y profesora, no es obligatoria, pero sí educativa y, por tanto, todo lo que se hace con el niño forma parte de su educación. La indignación ante tamaño *panpedagogismo* invadió las filas docentes, una de cuyas representantes se preguntaba si lo que se pretendía era dejar la clase sin profesor mientras iba al lavabo a cambiar a un niño[6]. La experiencia recogida en el estudio no es representativa, dado que la escolarización suele comenzar en los 3 años, cuando el control de esfínteres suele ser extenderse a la mayoría de los alumnos. No obstante, se vieron dos situaciones diferentes: la de la maestra de un colegio que llamaba a casa del niño o niña para que viniesen a cambiarlos; y la práctica común en otro colegio de un barrio de clase media también céntrico, donde los padres pagaban a unas puericultoras para atender a todo lo que se refiriese a actividades no propiamente educativas de sus hijos (cambiarles, salir y entrar al colegio, cuidar el comedor, etc.)

Elementos de la reforma que desintensifican

- Más y mejores medios y recursos materiales y didácticos, que evitan la autoconfección de instrumentos o artefactos educativos y la dedicación y esfuerzos que ello conlleva.
- La provisión de profesores de apoyo, en casos de alumnos de integración o para materias específicas, como Música, Educación Física, Logopedia o Inglés. La experiencia recogida es amplia y permite señalar que los casos de alivio de trabajo

(5) *En cinco años son muy forofos de la lectura,* decía Berta. En realidad, nadie recuerda la edad a la que comenzó a leer y escribir.

(6) Véase al respecto el diario *El País* del domingo 11 de abril de 1999. Suplemento Madrid, p. 6.

van desde compartir el aula con un profesor de apoyo, a verse libre de la docencia durante los períodos que los profesores especialistas están en o con la clase. Como reconocía una profesora:

> Lo único que ha podido la LOGSE influir es en que los cursos de la parte superior tengan pues más actividades o lo que sea. Entonces nos favorecen a nosotros, porque nos han puesto música, que antes no teníamos, o venía del Ayuntamiento, no teníamos profesora de música.; y también hemos conseguido inglés, una profesora que es de inglés de los mayores. Pues entonces, pues eso te ayuda a que tengas ratos libres; por ejemplo, una hora, o algo. Pero, claro, si falta alguien tienes que ir a sustituir... Pero, bueno, por ejemplo, ahora... yo estoy librando pues por música ¿sabes?, y... hace dos años o tres, no había música como tal (Lucía, 23 años de antigüedad).

- Una mayor experiencia y formación. La experiencia como elemento que permite desarrollar estrategias con las que hacer frente con éxito a los problemas circunstanciales. La asistencia a cursos como profesionalización en sentido reflexivo.
- La misma programación, hecha colectiva o individualmente, original o copiada, supone una racionalización del trabajo que ahorra tiempo o trabajo. De alguna manera, pudiera decirse que es como un capital: trabajo acumulado que sirve para facilitar el trabajo futuro.
- La reducción de la ratio de alumnos por aula y la reducción del tiempo de dedicación, con la introducción de horas de exclusiva y sus múltiples usos: atención a alumnos y padres, programación, trabajo administrativo y preparación. Aunque no se hagan.

Elementos de la reforma que ni intensifican ni desintensifican

- la centralidad
- la formación permanente
- la organización escolar

La reforma ha dispuesto, además, otras recompensas para facilitar el tránsito y su implantación entre el profesorado: la subida de sueldo y los sexenios, así como la posibilidad de recualificación de los llamados, con sorna, *desertores de la tiza* (los CPR, cargos unipersonales, asesores, etc.). Elementos todos ellos que conforman el boceto de una carrera docente por tramos salariales y efectos credencialistas.

En general, no se perciben efectos intensificadores, y así lo manifiestan las profesoras entrevistadas, con relación al tiempo libre, al trabajo en casa, al tiempo de ocio, produciéndose sobrecargas de trabajo sólo en torno a fechas señaladas por las celebraciones o los informes de evaluación.

Por otro lado, el principal criterio de intensificación es el de la profesionalidad: una profesionalidad extendida, que se siente comprometido más allá del aula, con la comunidad escolar (Broadfoot, 1988) y supone un trabajo con ansia y satisfactorio; frente a una profesionalidad restringida, que sólo mira al aula y a la transmisión de conocimientos, tendiendo hacia un trabajo a reglamento y al estrés. Se podría dicotomizar e ironizar los efectos diciendo que, mientras el profesor de profesionalidad restringida está sometido al agobio literario, al «!más papeles, esto es la reforma!»; para el profesor reflexivo, de profesionalidad extendida, que siente pasión por su trabajo, «sarna con gusto no pica».

En definitiva, y a modo de conclusión, con respecto a las cuestiones sometidas como indicadores de la intensificación, se puede decir que, por lo que a la Educación Infantil de los centros públicos

de la Comunidad de Madrid se refiere, la reforma implantada por la LOGSE es percibida, en líneas generales por el profesorado de esos centros, como que:

- No lleva a una reducción del tiempo de descanso.
- No conduce a una falta de tiempo que impida poder estar al día en la profesión.
- No reduce de manera apreciable las interacciones con los colegas/compañeros.
- Sí genera puntas de trabajo, coyunturales y no generales, ni crónicas, que no pueden ser llamadas sobrecargas dado que son debidas a algún acontecimiento o la proximidad de la entrega de Informes de evaluación, junto a la persistencia de unos ritmos de trabajo orientados a las tareas («dejarlo todo para el último día»).
- No reduce la calidad del trabajo ni obliga a hacer recortes, la mayor experiencia del profesorado compensa cualquier posible intensidad circunstancial.
- No supone una mayor diversificación de las responsabilidades.
- No implica una mayor dependencia en personal experto.
- No reduce la disponibilidad de tiempo de preparación docente.
- Sólo en profesoras de profesionalidad extendida se acepta voluntariamente el aumento de trabajo como rasgo de profesionalidad.

Y, aunque sólo un trabajo más extenso y en profundidad, que contenga instrumentos de recogida de datos de tipo cuantitativo y se plantee sobre una muestra representativo estadísticamente hablando, puede establecer conclusiones más definitivas, valga lo visto hasta aquí para fundamentar la apreciación de que la tesis de la intensificación del trabajo no es de aplicación general y, cuando menos, debe ser sometida a un serio cuestionamiento teórico. En nuestro caso, lo que puede decirse es que la movilización del sistema educativo en una reforma en profundidad ha derivado en una serie de cambios que unas profesoras, las *profesoras reflexivas,* siguiendo su profesionalidad extensa, han adoptado, conscientemente en la mayoría de los casos, como reafirmación o continuación de un modo de trabajar muy similar y en la misma línea innovadora; y otras, las *profesoras tradicionales,* de profesionalidad restringida, los han adoptado y adaptado a su metodología tradicional, ligada al uso del libro de texto o, en Infantil, *fichas.* Mientras que para las primeras las nuevas tareas forman parte de la globalidad del trabajo, para las segundas son *papeleo* burocrático e innecesario. Pero, en ninguno de los casos, se puede decir que, en conjunto existe intensificación en su trabajo, entre otras cosas por que, como señalaba una de esas profesoras, Pilar: *trabajamos con menos alumnos y estamos más preparadas por los cursos que hemos hecho.*

BIBLIOGRAFÍA

ACKER, S.: «Primary school teaching as an occupation», en S. DELAMONT (ed.): *The Primary School Teacher,* Lewes, Falmer Press, 1987.

—«Teachers' culture in an English primary school: continuity and change», en *British Journal of Sociology of Education,* 11.3 (1990), pp. 257-273.

—«Teacher relationships and educational reform in England and Wales», en *The Curriculum Journal,* 2.2. (1992).

APPLE, M.: *Teachers and Texts. A Political Economy of Class and Gender Relations in Education.* Londres, Routledge and Kegan Paul. Traducción española (1989): *Maestros y Textos,* Barcelona, Paidós/MEC, 1986.

BERNSTEIN, B.: «Clases y pedagogías: visibles e invisibles», en *Revista Colombiana de Educación,* 15 (1985), pp. 75-107.

BOURNE, J. (ed.): *Thinking through Primary Practice.* Milton Keynes, The Open University Press, 1994.

BROADFOOT, P. y OSBORN, M.: «What Professional Responsability Means to Teachers: National Contexts and Classrooms Constants», en *British Journal of Sociology of Education,* vol. 9, 3 (1988), pp. 265-287.

CAMPBELL, R. J. y S. R. St. J. NEILL: *Secondary Teachers at Work.* Londres, Routledge, 1994.

EVANS, L., A. PACKWOOD y S. R. St. J. CAMPBELL (eds.): *The meaning of Infant Teachers' Work.* Londres, Routledge, 1994.

GUERRERO, A.: «Professionalism, Unionism and Educational Reform», en O. BOYD-BARRETT y P. O'MALLEY (eds.): *Education Reform in Democratic Spain.* Londres, Routledge, 1995.

GUERRERO, A. y FEITO, R.: «La reforma educativa y la formación permanente del profesorado», en *Revista de Educación,* 309 (1996), pp. 263-286.

HARGREAVES, A.: «Teacher preparation time and the intensification thesis», en *Annual Conference of the American Educational Research Association,* Chicago (3-7 abril), 1991.

— *Profesorado, cultura y postmodernidad.* Madrid, Morata, 1996.

KING, R.: *All Things Bright and Beautiful? A sociological study of infants' classrooms.* Chichester, Wiley, 1978.

LARSON, M. S.: «Proletarianisation and educated labour», en *Theory and Society,* 9.1. (1980) pp. 131-175.

LAWN, M. y OZGA, J.: «¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores», en *Revista de Educación,* 285 (1988), pp. 191-217.

NIAS, J.: *Primary Teachers Talking. A Study of Teaching as Work.* Londres, Routledge, 1989.

SHARP, R. y GREEN, T.: *Education and Social Control.* Londres, Routledge and Kegan Paul, 1975.

STEEDMAN, C.: «Prisonhouses», en M. LAWN y G. GRACE (eds.): *Teachers: the Culture and Politics of Work.* Lewes, The Falmer Press, pp. 117-132, 1987.

TAYLOR ALLEN, A.: «Jardines de niños y jardines de Dios. Kindergartens y guarderías en Alemania en el siglo XIX», en *Revista de Educación,* 281, pp. 125-154.

WOODS, P.: «Managing the primary teacher's role», en J. BOURNE (ed): *Thinking throug Primary Practice.* Londres, Open University Press/Routledge, pp. 276-288, 1994.

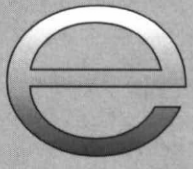
informes y documentos

DAYSE V. ROBALINO SEVILLA
La educación en países en vías de desarrollo: el caso de Ecuador

FÉLIX ETXEBERRÍA
Educación con niños gitanos en el País Vasco

JORDI PLANAS, GUILLEM SALA Y JESÚS VIVAS
Escenarios de futuro para la educación en Europa

JAUME SARRAMONA
Un ejemplo de evaluación participativa del sistema educativo:
la Conferencia Nacional de Educación de Catalunya



LA EDUCACIÓN EN PAÍSES EN VÍAS DE DESARROLLO: EL CASO DE ECUADOR (*)

DAYSE V. ROBALINO SEVILLA (**)

RESUMEN. Desde hace algún tiempo la educación ecuatoriana se ha visto inmersa en una crisis que, además de limitar su difusión, genera serios problemas en el rendimiento de los estudiantes, provocando niveles elevados de repetición y de deserción escolar, así como un analfabetismo creciente especialmente en las zonas rurales del país. Todo ello ha Influido directamente en la calidad educativa del Ecuador que se ve deteriorada no sólo por los problemas de administración y gestión del sector educativo, sino también por el diseño de sus políticas; la falta de un sistema de rendición de cuentas tanto para el Ministerio como para los docentes, la burocracia imperante que impide la ejecución oportuna y la grave situación socioeconómica actual del país que ha acrecentado el problema de la pobreza.

ABSTRACT. For some time now education in Ecuador has been undergoing a crisis which, besides limiting its dissemination, generates serious problems regarding student performance, causing high numbers of students repeating school years or dropping out altogether, as well as growing illiteracy, especially in the non-urban areas of the country. This has all had a direct influence on the educational quality in Ecuador, which is impaired not only by the difficulties in the administration and management of the educational sector, but also by the design of educational policies, by the lack of an accountability system applying to the Ministry and to the teachers, the rampant bureaucracy that hinders timely enforcement, and the serious current social and economic situation of the country, which has heightened the problem of poverty.

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL ECUADOR

Hoy en día, la educación es reconocida como uno de los factores más importantes para el desarrollo de las sociedades y la erradicación de la pobreza, y así lo han entendido las políticas sociales que la han categorizado como uno de sus elementos centrales de trabajo.

(*) Agradecimientos: El presente trabajo se ha realizado gracias a la concesión de una beca de investigación de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).

(**) Universidad de Navarra.

Fecha de entrada: 20-11-2001 Fecha de aceptación: 26-04-2002

El Sistema Educativo Nacional del Ecuador (SEN) vive una larga crisis producto de la mala administración que en muchas ocasiones carece de organización, seriedad y capacidad para responder con justicia a las necesidades que se plantean en el sector educativo. Precisamente, es esa desorganización e incapacidad de gestión lo que ha incidido, unido a otros factores, en la calidad de la enseñanza tanto en los niveles básicos como superiores, abarcando la calidad educativa en general a través de lo que podría llamarse un efecto regresivo multiplicador (Fundación Ecuador, 1996a).

Hablar de calidad educativa en un país en vías de desarrollo como el Ecuador debe suponer el análisis de una serie de factores de los cuales ésta depende y se deriva. Es decir, no sólo influyen los recursos materiales y económicos de que se dispone, la organización curricular y académica, así como la formación y cualificación docente; sino además, la gestión de esos recursos económicos; la casi ausencia de evaluación del sistema educativo y de continuidad de las políticas que rigen dicho sistema, por estar sujetas a los intereses de la administración de turno muchas veces carente de ideas educativas innovadoras y serias; la inadecuada supervisión del trabajo en los centros; la falta de atención a las condiciones socioeconómicas y necesidades muchas veces especiales de los estudiantes, así como su diversidad étnica y cultural; la ausencia de un estudio continuo de las situaciones geográficas del país que determinan la cobertura y, por ende, el acceso de muchos grupos a la educación; y el desinterés de involucrar a la familia en el quehacer educativo en beneficio de generar más responsabilidad ante la enseñanza.

No se pueden descartar, como otro factor del problema educativo, los resultados pedagógicos que proporcionan una medición del rendimiento escolar de los alumnos y permiten determinar las variables que afectan dicho rendimiento. A este factor ha de sumarse el problema estructural de inequidad que marca aún más las deficiencias educativas mediante el acceso a una educación de niveles de calidad diferenciada; siendo los grupos escolares rurales y urbano-marginales los que se ven excluidos de los beneficios de una mejor educación (Fundación Ecuador, 1995c).

Sin lugar a dudas, la calidad de la educación está determinada por los resultados y efectos de ésta en la estructura social de la cual forma parte, por tanto «las propuestas curriculares se deberán analizar a la luz del cambio económico, social y político, y deberán a su vez atender las necesidades de la democracia en general y de las individualidades en particular»[1]. Por tanto, los mecanismos de control y evaluación de la calidad de los servicios educativos deben partir desde una óptica democratizadora y no coercitiva o sancionadora.

La conceptualización del término «calidad» depende de la perspectiva y situación social, política y económica desde la cual se parta, requiriendo su aplicación un cambio en el pensar y actuar de todos los miembros de una institución educativa. Entonces se podría decir que calidad «es un término genérico que dice todo y nada. La calidad debe ser contextualizada en función de las realidades institucionales y regionales particulares»[2].

---

(1) B. Zufiaurre: «Democracia, desarrollo y progreso: dificultades para el cambio curricular», en *Kikiriki* 55/56 (2000), p. 90.

(2) S. Uquillas; A. Aranda: *Guía de procedimientos para la autoevaluación institucional.* Quito, Consejo de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP), 1997, p. 12.

Hablar de calidad en la educación superior significa realizar un trabajo continuo tendente a modificar la orientación universitaria hacia el entorno social fijando fines y objetivos claros, brindando medios y recursos, y orientando a los estamentos universitarios para la realización de los procesos académico-administrativos de manera eficiente. Es decir, la calidad universitaria hace referencia «a una cuestión de fondo: no a un estilo de gestión, sino a los resultados del quehacer universitario y a las condiciones de realización de sus funciones en la sociedad»[3].

En el Ecuador, tanto la educación pública como la privada están en una fase crítica debido, en gran parte, a la discontinuidad y poca sustentabilidad de las políticas y proyectos, y a la creencia de que la educación es un gasto social y no un medio para «poder ampliar las oportunidades de desarrollo de las personas y de la sociedad en su conjunto»[4].

La baja calidad de la enseñanza, cuyas causas se generan y nutren de la misma crisis educativa, abarca todas las esferas del ámbito educacional: desde la administrativa-estatal hasta la práctica misma, lo que lleva a que sus manifestaciones y efectos incidan directamente en el desarrollo humano y económico del país (figura I).

Si bien las reformas educativas que se han dado en los últimos años han modificado en parte tanto la orientación como los contenidos de los planes de estudio, estos todavía no han conseguido dar a conocer de forma práctica y eficaz la realidad del país; los problemas de la población; los adelantos técnico-científicos, etc. Pese a las reformas, los contenidos conservan aún un carácter urbano producto de la escasa conciencia del reconocimiento del carácter multiétnico y pluricultural de la sociedad ecuatoriana, y de las tendencias discriminatorias raciales en contra de los indígenas y otras etnias (Fundación Ecuador, 1996a; OEI, 1999).

Entre las debilidades de la enseñanza que persisten en la mayoría de los establecimientos educativos podemos anotar las siguientes (Fundación Ecuador, 1996a):

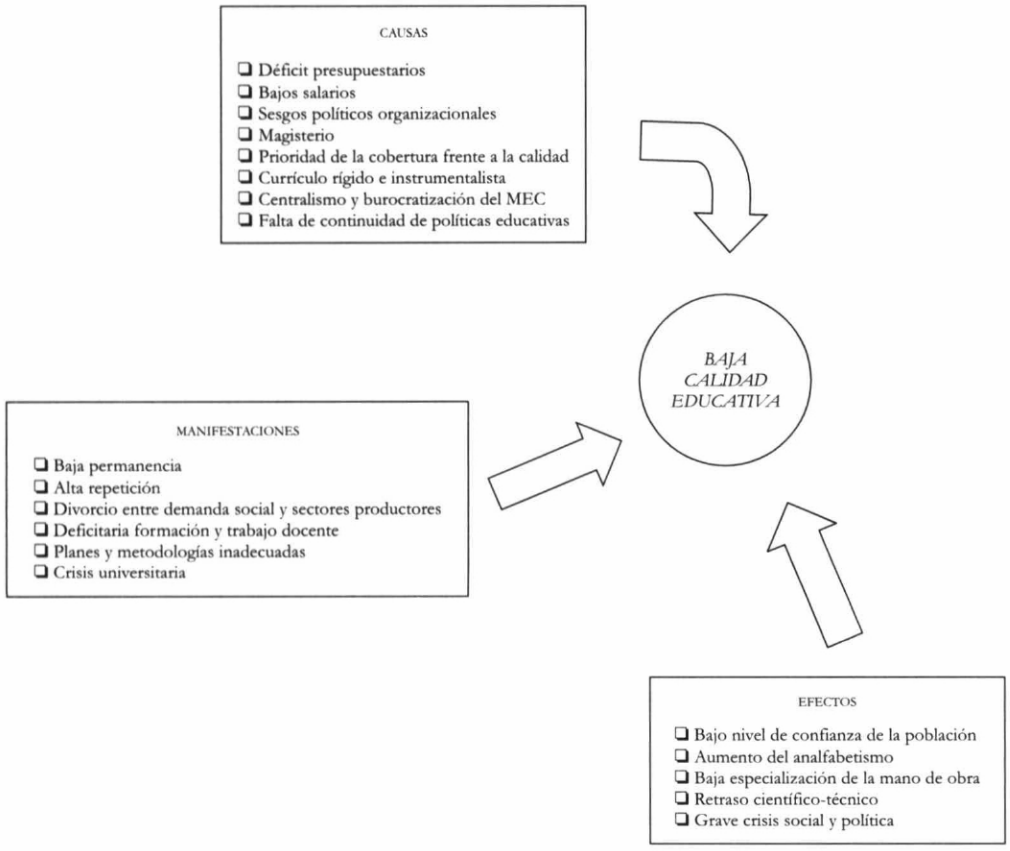
- Deficiente reafirmación de educación moral y valores ante la carencia de la misma en algunos hogares.
- Ausencia de educación reflexiva, crítica y concientizadora.
- Carencia de una educación técnica y planificada ante una educación teórica-abstracta, repetitiva y poco participativa.
- Métodos de evaluación no integrales, prevaleciendo el examen escrito y la preferencia por la calificación cuantitativa.
- Exagerado número de alumnado por clase, lo que hace imposible el seguimiento personalizado del estudiante.
- No hay una adecuada programación ni coordinación entre los distintos niveles educativos. Están presentes siempre las inculpaciones de las universidades a la educación media y de ésta al nivel primario.
- Carencia de una política de producción y selección de textos.
- Falta una política de orientación vocacional adecuada que realmente oriente a los estudiantes, en función de sus aptitudes y vocaciones,

(3) S. Uquillas; A. Aranda: *Guía de procedimientos para la autoevaluación institucional.* Quito, Consejo de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP), 1997, p. 14.

(4) B. Zufiaurre: «Desarrollo productivo y evolución social: El lugar de la comprensividad y la polivalencia ante las demandas del mercado de trabajo», en B. Zufiaurre: *Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social.* Barcelona, Icaria, 1996, p. 206.

FIGURA I

Causas, manifestaciones y efectos de la baja calidad educativa[5]



hacia la selección de especializaciones y carreras profesionales.

- En el caso de las universidades, la producción de profesionales no se corresponde con los requerimientos y necesidades de la sociedad. Existe una infravaloración de determinadas carreras o especialidades.
- En respuesta a las insuficiencias y deficiencias de la educación pública, la sociedad civil ha establecido planteles educativos en todos los niveles. No hay participación de la comunidad ni descentralización curricular y administrativa ni rendición de cuentas.

(5) Adaptado de Fundación Ecuador: *Agenda para el desarrollo-Ecuador siglo XXI: Educación.* Quito, Fundación Ecuador, 1996.

- Resultan inadecuados la formación y desarrollo docente, así como las políticas de apoyo a los maestros para el cumplimiento de su labor.

A efectos de una mejor visión de la realidad y calidad educativa del país se plantea, a continuación, un breve análisis desde la problemática de la misma práctica educativa.

ALGUNOS INDICADORES DE LA CALIDAD Y CRISIS EDUCATIVA

No cabe duda de que la educación en el Ecuador se ha ido deteriorando tanto cualitativa como cuantitativamente, y que sus grandes deficiencias se ponen de manifiesto a través de diversas formas e indicadores que se evidencian en los resultados educativos.

La escolarización primaria, según datos de 1994, alcanza niveles superiores en relación a la del ciclo básico, un 86% y un 30% como tasas de escolaridad respectivamente. Esta situación se agrava en las zonas rurales, donde de cada 100 niños que terminan la escuela (nivel primario) solamente 20 continúan el ciclo básico (Fundación Ecuador, 1994b).

En cuanto a la permanencia escolar, en la primaria es de 63% y en la secundaria de 45,8%, mientras que en la rural es de 50%. El índice de deserción escolar de los tres primeros grados de primaria es de 26%, y de 33,8% en las zonas rurales (Fundación Ecuador, 1994c).

A esto se suma el deterioro y la carencia de espacios e infraestructuras educativas, lo que propicia un deficiente funcionamiento de los locales escolares debido al elevado número de aulas en mal estado, los altos promedios alumno-aula, y la carencia de áreas para laboratorios y talleres.

En lo que respecta a los docentes, su nivel y formación son, en muchos casos, deficitarios; las remuneraciones que reciben son bajas y en su mayoría pagadas a destiempo. Hacen falta incentivos para los profesores en general y más para aquellos vinculados al medio rural, así como estímulos al estudio e investigación educativa. Los planes y programas de estudio, pese a las reformas que han sufrido, no han logrado adaptarse por completo a la realidad actual ni han conseguido los objetivos propuestos (OEI, 1999; Fundación Ecuador, 1994c).

Por otro lado, están presentes las presiones políticas, la casi ausencia de consenso, y la burocracia de un sistema educativo centralizado, muchas veces inflexible ante las necesidades educativas de un país que se debate dentro de terribles crisis económicas. Uno de los problemas del sistema educativo nacional es su politización, que impide una estructuración y funcionamiento ágil. Así, por ejemplo, el Consejo Nacional de Educación cuenta con un reglamento y cinco miembros para su desempeño que no es convocado por el Ministerio de Educación.

Es en esta coyuntura donde la educación y, por ende, los estudiantes ponen a prueba su nivel de rendimiento, que llega casi siempre a ser mediocre. Muchos pueden ser los factores que intervengan en el rendimiento, repetición y deserción escolar, pero entre los más importantes se pueden contar: la responsabilidad y dedicación del maestro en su trabajo; la familia, por la presión o colaboración que brinde; el propio estudiante, por su estado anímico-orgánico (ya que los niveles de desnutrición infantil en el Ecuador son altos). Según datos del Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) y el Ministerio de Salud Pública (MSP), en 1986 la desnutrición crónica afectó al 50% de la población escolar; situación que ha venido empeorando especialmente para los grupos pobres y medios (Álvarez, 1998).

Cabe aquí mencionar el caso de las universidades en el Ecuador: su situación ha generado mucha controversia, pues son pocos los alumnos que logran concluir sus estudios o realizarlos en un tiempo prudencial, lo que conlleva altos costos por estudiante e

ineficacia institucional que redunda especialmente en el bajo nivel académico de la mayoría de las universidades y escuelas politécnicas (Fundación Ecuador, 1994b).

Enfrentados a un mercado laboral que requiere entrar de lleno en una etapa de modernización total para crear mejores condiciones de productividad y competitividad económica, el bajo nivel educacional de la fuerza de trabajo constituye un grave impedimento para avanzar en este proceso. Según datos de 1996 «el 10% del total de la población económicamente activa no tiene instrucción; el 32% posee instrucción primaria completa; apenas 15% tiene educación secundaria y sólo el 7% educación superior»[6].

Si bien desde 1970 en el Ecuador existe una política de libre ingreso universitario, además de la gratuidad de la enseñanza, que ha conseguido que hacia 1996 de cada 1.000 estudiantes 81 hayan tenido acceso a la universidad, esto no resulta congruente con la situación social, donde se hace notorio el desempleo y subempleo profesional, además del criterio casi generalizado de que la educación superior en el país es deficiente (Fundación Ecuador, 1994d).

Entre los factores que inciden en la crítica situación de las universidades y escuelas politécnicas ecuatorianas se pueden mencionar (Fundación Ecuador, 1996a; Fundación Ecuador, 1994b; Fundación Ecuador, 1994d; CONUEP, 1997):

- El libre ingreso de los estudiantes en gran parte de las universidades sin una adecuada política de orientación y selección, lo que provoca la masificación estudiantil que impacta en la calidad de la enseñanza y en los índices de deserción manifiestos especialmente en el primer año de estudios.
- Falta de una adecuada orientación vocacional de los estudiantes en la selección de sus especializaciones y carreras profesionales, lo que incide también en la alta deserción universitaria. El rendimiento estudiantil por tanto no es el mejor, más aún si se tiene en cuenta que gran parte de los estudiantes universitarios son trabajadores. Por todo esto la producción de profesionales no es selectiva y coherente con las demandas del país; a ello se debe, entre otras causas, los altos niveles de desempleo y subempleo.
- La escasa planificación del trabajo universitario; el mismo que no guarda relación con los objetivos universitarios y las diferentes profesiones y, más aún, con los objetivos y necesidades del desarrollo socio-económico del país, favoreciendo, más bien, el deterioro de los niveles académicos de las universidades y escuelas politécnicas.
- Todos estos factores generan otro problema, no sólo influyen en la administración, la política interna o la financiación, sino que también lo hacen en la calidad docente, pues al requerirse más profesores de los disponibles se improvisan a muchos docentes.
- Carencia de coordinación universitaria entre las universidades; dentro de cada una de ellas; entre las propias unidades académicas, y en relación con la sociedad y sus intereses más inmediatos. Por tanto, no es posible planificar la formación de los profesionales de las universidades en función de los requerimientos nacionales. El país no tiene un plan de formación de recursos humanos,

(6) Fundación Ecuador: *Agenda para el desarrollo-Ecuador siglo XXI: Educación.* Quito, Fundación Ecuador, 1996a, p. 10.

esta formación es autonomía de las propias universidades.

- Las tareas de investigación y el presupuesto universitario destinado a ellas es mínimo. A nivel estatal no se le da la respectiva importancia ni se destinan mayores fondos para tales efectos (hacia 1994 el 0,1% del PIB fue destinado a la investigación).
- La falta de políticas definidas que permitan concretar planes de trabajo institucionales operativos así como la ausencia de procesos de evaluación y seguimiento de las actividades académicas que determinen la eficiencia y eficacia del rendimiento universitario constituyen, también, obstáculos para una reforma universitaria integral.

No se puede dejar de mencionar que a todo ello se suma un conjunto de problemas estructurales inherentes al país como son: la deuda externa que cubre más del 50% del presupuesto del Estado; las innumerables devaluaciones monetarias; el aumento de la inflación y, en general, la quiebra económica que ha afectado tremendamente al país en los últimos años y que, hoy por hoy, le han llevado a un incremento masivo de la pobreza, y una incapacidad estatal aún mayor para financiar necesidades básicas de la población como son la educación, la salud y la vivienda.

Dentro de esta crisis educativa se agrega otro problema social, el del analfabetismo, alrededor del cual se han registrado avances importantes que han llevado al Ecuador a disminuir su tasa de analfabetismo a un 10,2% a nivel nacional.

Rendimiento escolar: deserción y repetición

El rendimiento, la repetición y la deserción escolar no son sólo indicadores de la educación sino también de la problemática social en la que evolucionan y de la que son reflejo ya que la pobreza tiene una vinculación directa con la educación y afecta especialmente a los menores no sólo por los bajos rendimientos sino porque en la mayoría de los casos ven coartados sus estudios por la falta de recursos y la necesidad de ayudar a la subsistencia de la familia.

Entre 1982 y 1990, el grado de escolaridad experimentó un notable descenso entre los jóvenes de 12 a 24 años, y un aumento entre los niños de 6 a 11 años que de un 77,1% en 1982 pasaron a un 87% en 1990. Si se analizan las reducciones de asistencia escolar entre los jóvenes se puede decir que ellas reflejan la poca confianza en la educación para afrontar el futuro y la presión económica familiar que les obliga a dedicarse a actividades productivas (tabla I).

TABLA I

Grado de escolaridad 1982-1990[7]

Edades	1982	1990
6 a 11 años	77,1%	87,0%
12 a 19 años	66,0%	60,4%
20 a 24 años	30,8%	24,2%

(7) Adaptado de Fundación Ecuador: «Indicadores de la Educación», en *La realidad nacional en cifras*. Quito, Fundación Ecuador, 1994b, p. 117.

Según datos de 1996, ingresan en la escuela *más del 90% de la población en edad escolar (6 a 11 años) y los alumnos permanecen, en promedio, más de 7,7 años en la escuela*[8]; empero, estos datos difieren según se trate de zonas rurales y urbano-marginales. A modo de ejemplo se pueden anotar algunas cifras correspondientes al año en mención que demuestran el elevado nivel de deserción escolar: «el 26% no terminó la educación primaria; el 46% abandonó los estudios secundarios y a nivel superior el 43% no culminó sus estudios»[9].

En cuanto a la escuela primaria, la asistencia urbano-marginal alcanza casi el 90% y la variación es mínima en los grupos pobres. Sin embargo, la repetición de los primeros grados en estos grupos es alta al igual que los índices de deserción escolar; más si se los compara con índices de los niños pobres. En el caso de los grados más altos los índices de repetición declinan, en parte, porque la repetición hace que se abandone la educación. Pero continúa el vínculo: «a más pobreza mayor repetición» (Fundación Ecuador, 1996a).

En lo que respecta a la escuela secundaria; aproximadamente el 90% de los hijos de las familias con mejores recursos económicos, tanto de las áreas rurales como urbanas, asisten a ella. No ocurre lo mismo con las familias menos favorecidas de las mismas áreas, ya que de las urbanas pobres sólo el 30% va a la escuela secundaria y en la rural casi ningún joven asiste (Fundación Ecuador,1996a).

La repetición en el caso de los grupos pobres sigue siendo alta en todos sus niveles. «Aún más pronunciado, es el índice de deserción durante el ciclo básico de la escuela secundaria. De los pocos niños pobres que empiezan el colegio, alrededor de dos quintos abandonan antes de completar sus estudios secundarios»[10].

De acuerdo con datos obtenidos por el Sistema Nacional de Estadísticas Educativas del Ecuador (SINEC), para el año lectivo 1997-98 a nivel primario existían 1.873.349 alumnos en todo el país, de los cuales 51.655 eran repetidores, siendo mayor la repetición de los primeros grados (SINEC, 1998).

Si partimos de las zonas urbana y rural, la repetición escolar en el nivel primario, en términos globales, indica que el número de escolares repetidores en el sector urbano es de 21.678 y en el rural de 29.977. Se observan las mayores cantidades en los primeros grados de la zona rural inclusive comparándolos con la urbana (figura II).

Analfabetismo en el Ecuador

El analfabetismo en el Ecuador es uno de los problemas más serios que dificulta el desarrollo del país, afectando mayoritariamente a la población rural e indígena que se ve excluida de los mecanismos básicos de la cultura y abocada a la marginalidad social, económica y política.

Recordando un poco la historia del Ecuador, el triunfo del liberalismo (1895), que promovió la educación laica, gratuita y obligatoria en el nivel primario, pareció ser la vía de solución al analfabetismo mediante la promulgación de una educación libre y democrática. Pero la realidad fue otra, pues no se consiguió

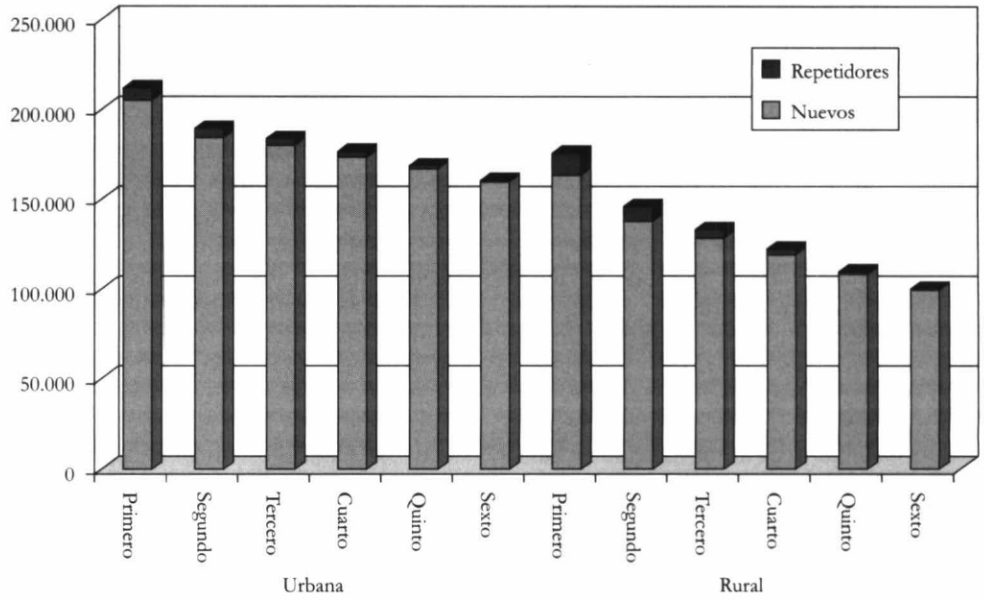
(8) Fundación Ecuador: *Agenda para el desarrollo-Ecuador siglo XXI: Educación.* Fundación Ecuador, Quito, 1996a, p. 8.

(9) Fundación Ecuador: *Agenda para el desarrollo-Ecuador siglo XXI: Educación.* Fundación Ecuador, Quito, 1996a, p. 11.

(10) Fundación Ecuador: *Agenda para el desarrollo-Ecuador siglo XXI: Educación.* Fundación Ecuador, Quito, 1996a, p. 9.

FIGURA II

Alumnos por grados según zona, repetidores y sexo: nivel primario[11]



eliminar la condición clasista de la educación en su totalidad. Así, por ejemplo, la enseñanza indígena se mantenía en relación de concierto con los propietarios de las haciendas en las que trabajaban (Ossenbach, 1996), debido principalmente al manejo de intereses entre los grupos aristocráticos y burgueses del país a los que les convenía continuar con la estructura terrateniente y latifundista de la época. Esta última era, además, apoyada por la Iglesia católica que, pese a haber sido despojada del poder sobre la mayoría de las esferas de la sociedad civil, aún conservaba una gran fuerza político-social que se enfrentaba al Estado liberal que defendía, a su vez, los intereses burgueses consolidados gracias al ejército y grupos medios de la sociedad (Ayala, 1999; Terán, 1981).

Algunos años más tarde (1944), la alfabetización se convirtió en una de las prioridades de la política educativa. La *Ley de Alfabetización,* instaurada por el Estado junto con la colaboración de la Unión Nacional de Periodistas y la Liga Ecuatoriana de Alfabetización (ambas instituciones privadas), permitió el inicio de la *Campaña Nacional de Alfabetización.* Desgraciadamente, abarcaba en su mayoría las áreas urbanas, de tal manera que en 1960 en las zonas rurales el 45% de la población mayor de 15 años era analfabeta.

En los años sesenta, la política se encaminó hacia los servicios sociales, lo que llevó al Estado a asumir la tarea alfabetizadora de

(11) Adaptado del SINEC. Sistema Nacional de Estadísticas Educativas del Ecuador. Ministerio de Educación y Ciencia (Ecuador): *Boletín Estadístico –Datos de Inicio–*. Quito, Artes Gráficas Señal, 1998, p. 57.

manera oficial, proceso que se daría a través del sistema escolar público y diversas campañas como el *Proyecto Piloto de Alfabetización* (1967-72) bajo dirección técnica de la UNESCO e inspirado en las ideas de Paulo Freire y los *Programas de Alfabetización* (1972-75 y 1977-79) (Ossenbach, 1999).

Las transformaciones que se dieron en la década de los setenta afectaron a la sociedad en su conjunto dándose un crecimiento en la educación; pero el cambio más profundo lo dio la Iglesia católica encaminando su actitud antiliberal hacia cuestiones sociales, lo que originó una corriente cristiana comprometida con las clases desposeídas e indígenas del país. Monseñor Leónidas Proaño es un ejemplo de la lucha por la alfabetización y reconocimiento social de la clase indígena al desplegar una intensa campaña con estos grupos pese a las persecuciones políticas y eclesiásticas (Ayala, 1999).

A pesar de que el auge alfabetizador se vio obstaculizado por las estructuras tradicionales del medio rural y las dificultades de la reforma agraria, la tasa de analfabetos en la población mayor de 15 años disminuyó desde el 44,2% en 1950 hasta el 16,5% en 1980, por tanto, la educación primaria (1.º a 6.º curso) y media (cursos 7.º a 12.º) experimentaron un aumento en sus tasas de escolaridad (Ossenbach, 1999; OEI, 1980).

Hacia los años ochenta, y dado que las políticas sociales se encaminaron hacia la integración del indio a la nacionalidad ecuatoriana, las campañas alfabetizadoras se dirigieron más hacia los indígenas, quienes a su vez colaboraron en sus propios programas de reforma y desarrollo social. Esta modalidad educativa tuvo sustento legal en 1983 mediante el reconocimiento de la educación bilingüe intercultural en la *Ley de Educación* y la introducción de una reforma al respecto en la Constitución Política de 1979.

No fue hasta la Constitución de 1998, vigente en nuestros días, cuando se reconoció el uso oficial del quechua, shuar y demás idiomas ancestrales por parte de los pueblos indígenas; garantizando además la educación intercultural bilingüe, y la utilización como lengua principal: la de la cultura respectiva, y como idioma de relación intercultural: el castellano (Almeida, 2000; Asamblea Nacional Constituyente, 1998). Pero aún hace falta una mayor concreción de la ley en cuanto a la educación indígena intercultural bilingüe, que debe ser definida como un subsistema del Sistema Educativo Nacional, sin olvidar la realidad pluricultural y multiétnica del país.

Cabe destacar que la presión de los movimientos indígenas influyeron en la modificación de la perspectiva de la educación rural. Este cambio implicó darle valor no sólo al lenguaje sino también a la cultura autóctona de estas comunidades, además de la necesaria inclusión en las áreas curriculares de sus contenidos culturales vernáculos (Ossenbach, 1999).

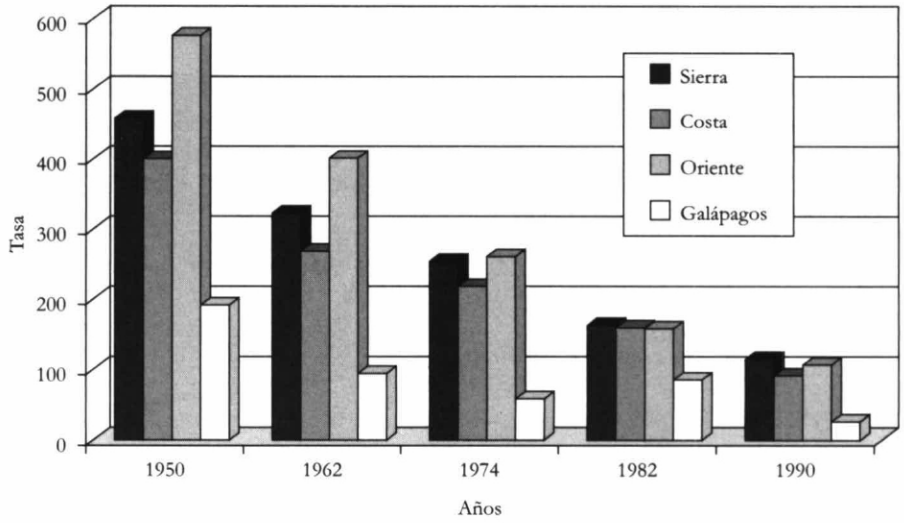
Desgraciadamente, pese a los esfuerzos y campañas alfabetizadoras desplegadas, el índice de analfabetismo únicamente ha sufrido disminuciones leves en lo que va de los años ochenta a noventa (figura III) (Fundación Ecuador, 1996a; Fundación Ecuador, 1994a). Así, en 1980 el Ecuador contaba aproximadamente con 7.560.000 habitantes de los cuales 929.000 eran analfabetos, cifra que representaba el 21,9% de los 4.250.000 adultos (considerando adultos 15 años y más) (MEC, 1981).

En 1981, como producto de arduas campañas de alfabetización, se logra reducir el analfabetismo de 21,9% a 16,1%; siendo el avance de 4,3% a 5,8%.

Entre 1982 y 1990, el analfabetismo vuelve a disminuir levemente de 845.000 a 733.000 ecuatorianos respectivamente; de estos últimos el 4% corresponde al sector urbano y el 17% al rural. En algunas provincias los porcentajes de analfabetismo en zonas rurales son más altas, por

FIGURA III

Índice de analfabetismo por región - tasas por 1.000 habitantes mayores de 10 años[12]



ejemplo; en la provincia del Chimborazo: 32%; Imbabura: 26%; Cotopaxi: 24%; y Bolívar y Cañar: 22%. Indudablemente esta situación se agrava al tratarse de zonas rurales con mayor presencia campesina e indígena; más aún si tenemos en cuenta que estos últimos, en su mayoría, tienen el Quechua como lengua materna (Fundación Ecuador, 1996a; MEC, 1981).

Según los datos de 1990, los porcentajes de analfabetismo entre la población masculina (9,5%) y femenina (13,8%) continúan evidenciando marcadas diferencias (Fundación Ecuador, 1996b).

Como se ha dicho anteriormente, el analfabetismo en el país persiste pese a los programas de alfabetización y campañas educacionales dedicadas especialmente a los adultos, presentando niveles bastante elevados, sobre todo entre las personas de 15 años y más. Entre 1994 y 1998 los niveles de analfabetismo a nivel nacional sufrieron una reducción lenta pero regular. Sin embargo, en 1999 vuelve a subir el porcentaje de analfabetos dada la grave inestabilidad económica y política en la que empieza a caer el país; como queda reflejado en la figura IV (MEC, 1999a).

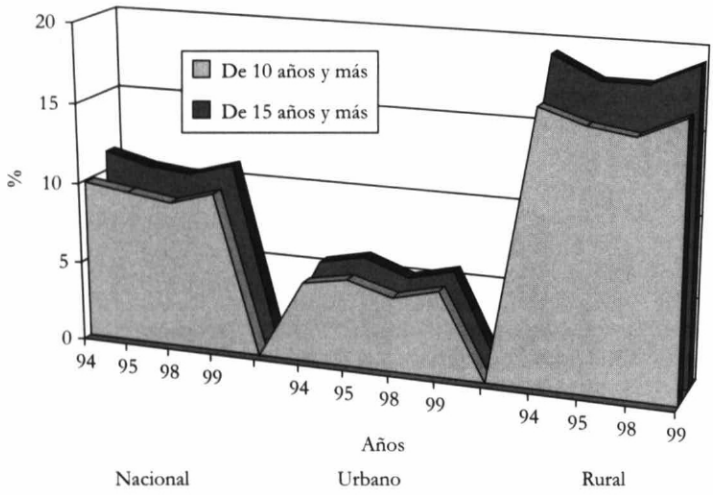
Resulta también interesante analizar las grandes diferencias que se aprecian entre los porcentajes de analfabetos correspondientes a las zonas urbana y rural del país. En la figura IV se puede observar que desde 1994 hasta 1999 el sector rural registra tasas de analfabetismo más altas que el urbano e, inclusive, que el promedio nacional; ello es debido a la falta de programas de atención para el área rural y a los niveles elevados de pobreza, que arrastran a la población a emigrar del campo a las ciudades (MEC, 1999a).

---

(12) Adaptado de Fundación Ecuador: «El analfabetismo», en *La realidad nacional en cifras*. Quito, Fundación Ecuador, 1994a, p. 116.

FIGURA IV

Población analfabeta a nivel nacional y por área, según grupos de edad[13]



PRINCIPALES CAUSAS DEL ANALFABETISMO

Partiendo de los datos expuestos, se constata que a través de la historia ecuatoriana, el analfabetismo ha marcado su presencia con cifras realmente alarmantes frente a la creciente tasa de población.

Muchos factores son los que pueden explicar este problema, algunos vienen acarreándose desde antaño y otros se han ido sumando a los ya existentes. Las causas a las que responden son de índole variada, como pueden ser históricas, geográficas, sociales, económicas, administrativas y de política educativa. Dentro de estos factores, quizás los más importantes sean los siguientes (MEC, 1999a; Fundación Ecuador, 1996a; Terán, 1981):

- Galopante crisis económica que ha impedido que se destinen los recursos necesarios.
- Lejanía de los centros educativos y difíciles condiciones de acceso a muchos lugares del medio rural debido a las características topográficas del país, a lo que ha de sumarse el deficiente sistema de comunicación que aísla a muchos pueblos de la Sierra, Litoral, Oriente y Región Insular.
- Dotación insuficiente de la infraestructura básica educativa, especialmente en el área rural.
- Deficiencia en la calidad de programas y materiales educativos apropiados a la realidad de los pueblos del país.
- Falta de preparación pedagógica de los docentes y estímulos económicos bajos.
- Una administración inestable, con planes y programas inadecuados

(13) Adaptado de MEC. Ministerio de Educación y Cultura (Ecuador): «Analfabetismo», en *Informe del Ministerio de Educación.* Quito, Ministerio de Educación y Cultura, 1999a, p. 44.

debido a que son adaptados del subsistema de educación regular.
- Baja calidad de vida (pobreza-marginación), que provoca una mayor inserción de la población en el mercado laboral desde edades tempranas.

Programas emprendidos para la erradicación del analfabetismo

Respecto a los programas emprendidos por el Estado para superar el problema del analfabetismo vale la pena citar algunos de los desarrollados a través de la historia educativa como producto de las acciones emprendidas por agrupaciones civiles y con otras instituciones privadas e internacionales como la UNESCO. Tal es el caso de las comunidades indígenas cuyos movimientos preconizaron, a finales de los setenta, el cambio en la concepción de la educación bilingüe intercultural. A ésta se la considerada, hoy en día, como la forma de «reidentificación cultural de los sectores indígenas para que, aun dentro de un proceso de modernización y de integración en la sociedad internacional, puedan no sólo mantener el uso de su lengua materna, sino también reproducir su propia diferencia étnica»[14].

Hacia 1978 el Ministerio de Educación y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador realizan estudios culturales y lingüísticos de gran importancia que llevan a la elaboración de cartillas de alfabetización (Ossenbach, 1999).

En 1980 la UNESCO escoge a Ecuador para llevar a cabo tres proyectos piloto de educación fundamental en los poblados Pesillo, Milagro y Cuenca, principalmente de carácter agrícola y artesanal. Desgraciadamente, y a pesar de los resultados halagadores iniciales, languidecieron debido a que los organismos comprometidos en esas tareas no continuaron cooperando.

Entre los otros procedimientos de importancia que se han realizado a través del tiempo en pro de la escolaridad (Almeida, 2000; OEI, 1999; MEC, 1981; Terán 1981), se anotan:

- El desarrollo de la comunidad rural llevado a cabo por la Misión Andina.
- Los programas de educación bilingüe para aborígenes y de preparación de maestros nativos bilingües, a cargo del Instituto Lingüístico de Verano de la Universidad de Oklahoma.
- La institucionalización de las Escuelas Radiofónicas Populares de Ecuador; creadas con el fin de escolarizar a las agrupaciones indígenas que viven en lugares de difícil acceso del país. A modo de ejemplo se destacan las Escuelas Radiofónicas de la provincia del Chimborazo, cuyo precursor fue el obispo Monseñor Leónidas Proaño, y las organizadas por la Federación Shuara del Oriente. Este Sistema de Educación Radiofónica Bicultural Shuar (SERBISH), que emite en shuar y castellano, tiene actualmente cobertura en cuatro provincias del Oriente ecuatoriano educando a 7.500 niños aproximadamente de una población de 70.000 shuar.
- Diversos programas de alfabetización y educación de adultos como responsabilidad del Estado.
- La elaboración y producción de textos escolares para la escuela primaria.

(14) G. Ossenbach: «Políticas educativas en el Ecuador», en *Estudios Interdisciplinares de América Latina y el Caribe*», 10, 1, (1999), p. 51.

- El desarrollo de métodos funcionales y psicosociales en la alfabetización de adultos.
- Creación del proyecto de mejoramiento y expansión de la educación técnica de los Institutos Normales Bilingües, y del *Proyecto de Atención a la Marginalidad Escolar Rural.*
- *Programa Nacional de Alfabetización Jaime Roldós Aguilera* y de *Desayuno Escolar;* este último con el fin de mejorar el rendimiento, promoción y retención escolar en los niveles pre-primario y primario.
- La *Campaña Nacional de Afabetización Monseñor Leónidas Proaño;* el *Programa Nacional el Ecuador Estudia,* y el *Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica para los sectores rural y urbano-marginal.*
- Convenio entre el Estado y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para la colaboración en la ejecución de tres proyectos educativos, a saber:
  - Atención a la Marginalidad Escolar Rural (AMER).
  - Educación Técnica Vocacional (PROMEET).
  - Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (PROMECEB).

Vale mencionar, aunque brevemente, el interés de algunos gobiernos en la construcción y mejora de la infraestructura educativa y su equipamiento, así como la capacitación docente y la implicación de las comunidades indígenas en la elaboración de programas y contenidos educativos más acordes con la idiosincrasia de esos pueblos.

Desarrollo de la administración y gestión educativa

La centralización y la escasa capacitación de gestión, además del mal diseño y priorización de las políticas educativas, han llevado al Ministerio de Educación y Cultura (MEC) a la desorganización y a encontrarse casi sin mayores salidas en su proceso de gestión para la obtención de fondos estatales. De este modo, éste se ha visto inmerso en una gran burocracia proveniente del Ministerio de Finanzas que asigna presupuestos acorde a consignas del ejecutivo; situación que se agrava si se tiene en cuenta que los recursos con que cuenta el MEC son limitados y que en su mayoría son empleados para el pago de los salarios de los profesores (Fundación Ecuador, 1995a).

La falta de continuidad de las políticas estatales es otro de los problemas a los que se enfrenta el MEC; cada nuevo gobierno trae consigo una nueva política educativa sin ni siquiera plantearse un proceso evaluativo de la validez de las anteriores. Sin embargo, se debe reconocer que algún que otro gobierno ha realizado esta valoración, y que el MEC, como ocurre actualmente, trabaja en un proceso de desconcentración administrativa por medio de los Centros Educativos Matrices (CEM) (Fundación Ecuador, 1995a).

Otro factor importante a tener en cuenta como agravante en el sector educativo es la carencia de un sistema de rendición de cuentas que evalúe la calidad de desempeño del trabajo docente, administrativo y ministerial en general. Por tanto, «no existe ningún enlace entre el salario del maestro y su calidad como docente porque no se mide el resultado de su labor, ya que no hay medición de logros académicos, ni evaluaciones sobre el desempeño enlazadas a un sistema de recompensa salarial»[15], sino que el salario

(15) Fundación Ecuador: «Educación: ausencia de un sistema de rendición de cuentas», en *La realidad nacional en cifras.* Quito, Fundación Ecuador, 1995b.

se rige por la antigüedad y grado de capacitación formal, lo que acarrea falta de incentivos para mejorar la calidad del servicio.

Desgraciadamente, esta falta de control de rendimiento profesional junto con la politización de la educación unida a la corrupción, que ha llegado hasta el campo educativo, ha generado una serie de irregularidades vergonzosas que ponen aún más en entredicho la calidad de la educación y la ética de sus participantes.

Tal es el caso de ciertos nombramientos de ministros, profesores y demás autoridades del área educativa que mayoritariamente obedecen a convenios políticos, amistades o pago de favores; sin contar con aquellos funcionarios que, aunque abandonan su trabajo, cobran sus remuneraciones mensualmente; situación que en el presente año se dio una vez más, pues entre 8.000 y 15.000 maestros fiscales perjudicaron al Estado aproximadamente en 800.000 dólares mensuales por concepto de sueldos (El Universo, 2000a).

A esto se añade la venta de títulos universitarios y de bachilleres; la concesión de permisos de funcionamiento a establecimientos educativos que no cumplen las normas; la falta de control ejercida sobre las escuelas y colegios privados en el cobro de la escolarización que no guarda relación con la calidad del servicio... entre otras anomalías que desdicen la tarea educativa (El Universo, 1994 y 1997).

Pero si se ha de ser justo, se hace necesario referirse a los docentes nuevamente para destacar los bajos salarios que reciben y los retrasos de meses que tienen en los pagos. Esto no justifica hechos como el citado anteriormente, pero explica en parte su falta de autocapacitación ya que apenas les alcanza el dinero para su sustento y el de su familia, dando como resultado maestros mediocres y con poco o ningún estímulo para enseñar e innovar en su trabajo. Todo ello, junto con las innumerables huelgas nacionales y provinciales convocadas por la Unión Nacional de Educadores (UNE), ha provocado una desvalorización de la imagen del maestro por parte de la sociedad, que muchas veces considera esta labor de mínimo esfuerzo.

Respecto a las instituciones educativas privadas, muchas son las que ocultan tras cobros exagerados su baja calidad educativa, calidad que queda en evidencia al momento del ingreso de los estudiantes a la universidad, pues los rendimientos no son los esperados. Pero no hace falta llegar a esta etapa para comprobarlo, basta con realizar unas pruebas sencillas, a cualquier nivel, para ver que el rendimiento de los estudiantes es bastante deficitario tanto en la educación fiscal como particular. Lo lamentable es que los establecimientos que brindan mejores posibilidades educativas en su mayoría pertenecen al sector privado, lo que limita el acceso a unos pocos ecuatorianos que poseen los recursos económicos necesarios.

A pesar de todo lo expuesto, no se puede desconocer los esfuerzos realizados y que se están realizando a través de planes y proyectos en pro de la educación: campañas como las de promoción de la lectura; talleres de capacitación para los profesores, y la propuesta más reciente (de la que desgraciadamente se ignora su resultado): el *Plan Nacional de Educación 2000,* cuyos ejes principales son la descentralización, la participación ciudadana y la modernización del MEC. El Plan contempla objetivos, políticas, estrategias, resultados, etc. enmarcados en la situación real del país, para lo cual se realizarán acciones emergentes ante la crisis causante del abandono escolar, la falta de recursos de los padres, etc. El Plan está destinado especialmente a las áreas urbano-marginales y rurales, y entre las acciones proyectadas se incluyen «una mayor retención escolar, los programas de beca, desayuno y almuerzo escolar, el mejoramiento de las escuelas unidocentes y la disponibilidad de material didáctico gratuito para la población

vulnerable»[16]. Se plantea también una transformación estructural del sistema educativo mediante la creación de sistemas de planificación, evaluación de calidad, acreditación educativa, formación permanente del profesorado, generalización de la educación básica y la reforma del bachillerato (El Universo, 2000b).

A nivel universitario, las instituciones de educación superior agrupadas en el Consejo de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP), actualmente Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), preparan el Plan Nacional de Desarrollo de las Universidades y Escuelas Politécnicas (PLANUEP) en el que se propone impulsar el establecimiento de un sistema nacional de rendición social de cuentas, de evaluación y acreditación de instituciones, y programas universitarios y politécnicos, permitiendo, entre otras cosas, una redefinición de las relaciones entre la universidad, la sociedad y el estado (CEDES, 1994).

BIBLIOGRAFÍA

ALMEIDA, M.: «Los Shuar y la conquista del bilingüismo», en *El Correo de la UNESCO,* 4 (2000), pp. 32-33.

ÁLVAREZ, G.: «Población y desarrollo humano en el Ecuador», en J. FERNÁNDEZ; H. DURÁN (eds.): *Superpoblación.* Madrid, Real Academia Nacional de Medicina, 1998, pp. 257-298.

ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. REPÚBLICA DEL ECUADOR: *Constitución Política de la República del Ecuador.* Quito, Base de datos políticos de las Américas, 1998. (http://www.georgetown.edu/LatAmerPolitical/Constitutions/Ecuador/ecuador.html).

AYALA, E.: *Resumen de la historia del Ecuador.* Quito, Corporación Editora Nacional, 1999.

CEDES. CENTRO DE ESTUDIOS DE ESTADO Y SOCIEDAD: *Educación Superior en América Latina: Una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000.* Documento CEDES/108. Buenos Aires, CEDES, 1994. (http:// www.clacso.edu.ar/~libros/ argentina/cedes/brunner.rtf).

CONUEP. CONSEJO DE UNIVERSIDADES Y ESCUELAS POLITÉCNICAS: *El sistema de evaluación y acreditación universitaria.* Quito, CONESUP, 1997. (http:// www.conesup.org.ec/acreditacion universitaria/acreditacion universitaria.htm).

EL UNIVERSO: «Estudios Libres. Títulos en un santiamén», en *El Universo (Guayaquil),* 10 de julio (1994), p. 3.

— «Cobros por la tangente», en *El Universo (Guayaquil),* 2 de marzo (1997), p. 5.

— «Más de 8 mil docentes cobrarían sueldo sin asistir», en *El Universo (Guayaquil),* 27 de julio (2000a), p. 7.

— «Nuevo Plan de Educación», en *El Universo (Guayaquil),* 9 de agosto (2000b), p. 1.

FUNDACIÓN ECUADOR: «El analfabetismo», en *La realidad nacional en cifras.* Quito, Fundación Ecuador, 1994a, p. 116.

— «Indicadores de la Educación», en *La realidad nacional en cifras.* Quito, Fundación Ecuador, 1994b, p. 117.

— «Los problemas de la Educación», en *La realidad nacional en cifras.* Quito, Fundación Ecuador. 1994c, p. 115.

— «Algunos aspectos del problema universitario», en *La realidad nacional en cifras.* Quito, Fundación Ecuador, 1994d, p. 118.

— «Educación: capacidad de administración y de gestión», en *La realidad nacional en cifras.* Quito, Fundación Ecuador, 1995a, p. 130.

— «Educación: ausencia de un sistema de rendición de cuentas», en *La realidad nacional en cifras.* Quito, Fundación Ecuador, 1995b.

(16) «Nuevo Plan de Educación», en *El Universo (Guayaquil),* 9 de agosto, (2000b), p. 1.

— «La calidad de la educación», en *La realidad nacional en cifras*. Quito, Fundación Ecuador, 1995c, p. 127.
— *Agenda para el desarrollo-Ecuador siglo XXI: Educación*. Quito, Fundación Ecuador, 1996a.
— *Educación*. Quito, Fundación Ecuador, 1996b, p. 114.
MEC. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (ECUADOR): *La educación en el Ecuador 1979-1981*. Quito, Ministerio de Educación y Cultura, 1981.
— «Analfabetismo», en *Informe del Ministerio de Educación*. Quito, Ministerio de Educación y Cultura, 1999a, p. 44.
— «Nivel de instrucción», en *Informe del Ministerio de Educación*. Quito, Ministerio de Educación y Cultura, 1999b, p. 45.
OEI. ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA: *La educación en Iberoamérica, sistema de indicadores socio-económicos y educativos*. Madrid, Oficina de Educación Iberoamericana, 1980.
— Sistema *Educativo Nacional del Ecuador*. Madrid, Oficina de Educación Iberoamericana, 1999 (http://www.oei.org.co/quipu/ecuador/).
OSSENBACH, G: «La educación y la integración nacional del indígena en la revolución liberal ecuatoriana (1895-1912)», en P. GONZALBO: *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México, Colegio de México, Centro de estudios históricos, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996, pp. 65-86.
— «Políticas educativas en el Ecuador» en *Estudios Interdisciplinares de América Latina y el Caribe*», 10 (1) (1999), pp. 37-60.
SINEC. SISTEMA NACIONAL DE ESTADÍSTICAS EDUCATIVAS DEL ECUADOR. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (ECUADOR): *Boletín Estadístico –Datos de Inicio–*. Quito, Artes Gráficas Señal, 1998.
TERÁN, F.: «El desarrollo de la educación en el presente siglo», en EL COMERCIO (ed.): *El Ecuador en el siglo XX*. Quito, Editorial Publitécnica, 1981.
UQUILLAS, S.; ARANDA, A.: *Guía de procedimientos para la autoevaluación institucional*. Quito, Consejo de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP), 1997.
ZUFIAURRE, B.: «Desarrollo productivo y evolución social: El lugar de la comprensividad y la polivalencia ante las demandas del mercado de trabajo», en B. ZUFIAURRE: *Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social*. Barcelona, Icaria, 1996, pp. 169-208.
— «Democracia, desarrollo y progreso: dificultades para el cambio curricular», en *Kikiriki* 55/56 (2000), pp. 84-96.

EDUCACIÓN CON NIÑOS GITANOS EN EL PAÍS VASCO

FÉLIX ETXEBERRÍA (*)

RESUMEN. En la España del régimen franquista los gitanos no fueron escolarizados hasta los años setenta. La principal política de esa época era la simple exclusión escolar y social. En el País Vasco, los modelos lingüísticos en el aula, la reforma educativa y los planes para la integración de todos los alumnos, entre otras razones, sirven para explicar las dificultades de los problemas de integración con niños gitanos. La evolución ha sido desde los intentos de una atención especial hacia los gitanos hasta su «integración», entendida como una fórmula en cierto modo mágica, pero sin criterios claros, ni formación de buenos profesionales y con la ausencia de los recursos necesarios.

Desde una perspectiva crítica, a pesar de los indudables progresos de los últimos 25 años de educación con niños y niñas gitanos, todavía queda un gran camino por recorrer para llegar a una educación intercultural con los gitanos, mientras que persisten problemas sin resolver, como el caos organizativo, la excesiva idealización, la perspectiva caritativa respecto al tema y la necesidad de cambios de actitud. A pesar de todo, podemos señalar algunas experiencias positivas en el País Vasco, que nos permiten orientar hacia lo que puede ser una buena educación con niños gitanos en el futuro.

ABSTRACT. In Spain, under Franco, gypsy children did not start to go to school until the 1970s. The main policy in that period was simply one of exclusion from school and society. Today, in the Basque Country, classroom linguistic models, educational reforms, and plans that are meant to integrate all of the students, among other reasons, help to explain the difficulties encountered in the integration programs with gypsy children. The approach has evolved from attempts to dedicate special attention to gypsies to their «integration», understood as a somewhat magical formula, but lacking clear criteria, the training needed to prepare good professionals or the necessary resources. From a critical standpoint, in spite of the undeniable advance in the last 25 years in the teaching of gypsy boys and girls, there is still a long way to go to reach an intercultural education with gypsies, while a number of problems remain unresolved–organisational chaos, excessive idealisation, the charitable approach, and the need for a change of attitude. Despite all the foregoing, some positive experiences can also be pointed out in the Basque Country, which can signal the way to better teaching with gypsy children in the future.

(*) Universidad del País Vasco.

Fecha de entrada: 05-03-2002 Fecha de aceptación: 23-12-2002

INTRODUCCIÓN

La Unión Europea y los países que componen la misma están basados en los pilares de una sociedad multicultural, con diferentes lenguas, culturas, religiones y grupos étnicos. Esta diversidad está en la base de muchos conflictos de todo tipo y la manera en que se resuelvan los mismos nos indicará la forma en la que se construirá el futuro para las nuevas generaciones. Los gitanos son una importante población que sufre las consecuencias de la discriminación y el racismo en toda Europa, y por ello, una adecuada estrategia educativa nos puede permitir la prevención y resolución de los conflictos existentes entre población gitana y no gitana, y al mismo tiempo nos puede facilitar la adecuación de referencias para resolver otros problemas relacionados con la sociedad multicultural.

BREVE HISTORIA DE LOS GITANOS

Casi 600 años de historia con los gitanos y 500 años de persecución

Aunque no se sabe con exactitud cuál es el origen del pueblo gitano, se cree que procede de la India, de la región del Punjab, y tras una larga migración de la que se desconocen los motivos, ocurrida a comienzos del siglo XI, hay constancia de su existencia documentada en las primeras décadas del siglo XV, en Alemania. También en España hay noticias de su presencia a comienzos del siglo XV. Villanueva (1999) distingue tres etapas fundamentales en la Historia de los gitanos en España:

- 1425 a 1499, es la etapa «idílica» en la que son bien acogidos por los reyes.
- 1499 a 1788 en la que son perseguidos, unas veces para ser expulsados y otras para conseguir que permanezcan asentados, según las necesidades de los gobernantes.
- 1788 hasta la muerte de Franco (1975), de «normalización» y suavización de las condiciones, aunque siempre con limitaciones especiales, como la orden de Franco de 1942, que estuvo vigente hasta 1978.

Los gitanos en Europa

La población gitana en Europa se estima en unos 10 millones de personas, la mayor parte de las cuales viven en los países del centro y este europeos. En España se calcula que viven en torno a unos 700.000 gitanos, de una población de 40 millones, lo que supone aproximadamente el 1,75%. En el País Vasco, con unos 2 millones de habitantes, la población gitana se estima en unas 9.000 personas (0,5%).

La política europea respecto a los gitanos tiene como principal exponente a la Resolución de la Unión Europea (1989/C 153/02) en la que se describe la difícil situación en que se encuentran los gitanos, que solamente están escolarizados en un 30-40% y su asistencia a las aulas es muy irregular. Posteriormente, tanto en 1993 como en 1995 la Comisión Europea ha publicado varios documentos en los que señala una serie de recomendaciones para el trabajo con la población escolar gitana. La Carta Europea de 1992, la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos de 1996 y los programas europeos Sócrates y Leonardo contemplan también la educación de los gitanos.

Aunque la tendencia actual es la de escolarizar a los gitanos en aulas ordinarias, existe en Europa una práctica variada respecto a la educación con gitanos. En algunos países se les acoge en aulas

separadas, solamente para gitanos (Francia, Portugal, Holanda), en otros se establecen unos modelos intermedios, a modo de aulas de acogida o escuelas-puente (como en Francia y España), pero la principal manera de educar a los gitanos es en las aulas ordinarias o integradas.

La política gitana moderna

Hasta 1939 no aparece un sólido movimiento de asociación entre los colectivos gitanos, existiendo únicamente algunas agrupaciones locales en la actual Europa del Este. Será en los años cincuenta y sesenta cuando comiencen a florecer los grupos en defensa de los gitanos e itinerantes. En 1971 se celebra en Londres el primer congreso de la Unión Romaní, con participación de los gitanos de todo el mundo, y posteriormente tienen lugar una serie de conferencias europeas, aunque fracasa en el intento de crear un secretariado común, al parecer debido a la diversidad interna de los grupos gitanos (Acton, T. 1998).

Por lo que respecta a España (Gitanos, 1999), es en los años sesenta cuando comienza a ponerse en marcha el asociacionismo gitano, a la luz de la doctrina de la Iglesia y el Concilio Vaticano II, creándose el Secretariado Nacional de Apostolado Gitano. Con la caída de la dictadura de Franco (1975), la labor social con los gitanos adquiere un carácter más civil y aconfesional, se crea una comisión interministerial para los temas gitanos y se pone en marcha el colectivo de Enseñantes con Gitanos.

A juicio de San Román (1999), el reto actual de los gitanos españoles consiste en su articulación sociopolítica en la sociedad actual, moldeando y orientando de forma diversa su identidad gitana.

EDUCACIÓN CON GITANOS EN EL PAÍS VASCO

Situación legal actual

En la actualidad, existe en nuestro país, y en el resto del estado español, una ley general de educación (LOGSE, 1990) que recoge el tratamiento de la diversidad de una manera bastante adecuada en cuanto a lo que se refiere a las características del alumno, las necesidades educativas especiales, la situación socioeconómica y el bilingüismo. En relación a las minorías étnicas, esta ley tiene un enfoque de educación especial y de compensación de desigualdades, pero le falta la perspectiva de los grupos minoritarios, inmigrantes, gitanos, etc., que no se identifican necesariamente dentro del marco especial o compensatorio, sin que con ello se niegue la importancia de la educación especial y la educación compensatoria.

Los gitanos no han estado siempre escolarizados

Hasta los años setenta, los gitanos no eran escolarizados en España, en la que predominaba la mentalidad reflejada en el reglamento de la Guardia Civil. El planteamiento básico era el de exclusión escolar y social. A partir de los setenta comienza la escolarización de forma parcial de niños gitanos en algunas escuelas vizcaínas, hasta que, en el curso 1978, las propias asociaciones de gitanos de Bizkaia pusieron en marcha un programa de escolarización de alumnos de etnia gitana (Adarra, 1990). Este cambio de tendencia hacia la escolarización tuvo lugar como fruto de la sedentarización de los gitanos, debida a varias razones:

- La abolición de la orden de Franco en 1978.
- La industrialización del país y el cambio de oficios de los gitanos.

- Los cambios democráticos y a los servicios de trabajo, vivienda, educación y sanidad en contrapartida por su asistencia a las aulas.
- La importancia que el movimiento asociativo gitano da a la escuela.
- El convencimiento de los gitanos del valor de la escuela.
- La normativa legal que culmina con la LOGSE (1990) y la integración de todas las minorías en la educación española.

Desde finales de los años setenta viene trabajando en España la Asociación de Enseñantes con gitanos como un colectivo de profesionales de la educación vinculado al mundo gitano desde las perspectivas educativa y social que tiene como principal objetivo potenciar el éxito y la continuidad escolar de los niños y niñas gitanas como un primer paso necesario para la promoción social y cultural del pueblo gitano. Llevan ya veinte años celebrando encuentros o coloquios en los que comparten experiencias y estudian nuevas fórmulas para responder al reto de la educación con gitanos. En los últimos años están realizando un esfuerzo especial para ampliar su actuación al mundo social y educativo. (Asociación de Enseñantes con Gitanos, 1999).

Desde entonces, la tendencia de los padres gitanos ha sido la de enviar a sus hijos a las aulas de un modo normalizado, cuando inician la escolaridad con el resto de los alumnos, o a través de aulas de adaptación, cuando se escolarizan después de los 8 años. También se han ensayado las escuelas-puente, que acogen de modo transitorio a gitanos exclusivamente, siendo el resultado un fracaso rotundo. Existe una progresiva toma de conciencia, una voluntad y exigencia hacia la administración para que los niños gitanos se escolaricen en las aulas normales, con el resto de los alumnos payos, aunque también se estudian otras vías especiales (Orden del Gobierno Vasco, 1998).

Por tanto, podemos afirmar que en materia de educación con gitanos se han pasado por las siguientes fases:

- Exclusión total, sin escolarización.
- Aulas de adaptación.
- Escuelas puente.
- Integración en las aulas ordinarias.
- Aulas específicas, educación compensatoria, diversificación curricular.

Los modelos lingüísticos en la Educación

Conforme al Decreto de 1983, la referencia para la utilización de las lenguas oficiales será la de los modelos A, B, D y X. El significado de esos modelos es el siguiente:

MODELO LINGÜÍSTICO	SIGNIFICADO EN CUANTO A LA UTILIZACIÓN DE LAS LENGUAS
MODELO A	Toda la enseñanza se realiza en castellano. El euskara es una asignatura más.
MODELO B	Las dos lenguas son utilizadas como vehículo de aprendizaje, aproximadamente en un 50%.
MODELO D	Toda la enseñanza se realiza en euskara. El castellano es una asignatura más.
MODELO X	Toda la enseñanza en castellano, sin ninguna hora de enseñanza en euskara.

Estos cuatro modelos surgieron con un planteamiento psicopedagógico definido y con la idea básica de que la lengua materna era la que se debía utilizar para iniciar cualquier tipo de aprendizaje, incluido el de las otras lenguas. Por tanto, el modelo D era el más adecuado para los niños/as vascoparlantes, el modelo B era el indicado en el caso de que el alumno/a tuviera conocimientos de las dos lenguas, y finalmente el modelo A era el destinado a los alumnos que no tenían ninguna o escasa noción del euskara. Sin embargo, según los datos de la CAPV, en el nivel preescolar, hace quince años el modelo A superaba en número a los alumnos del modelo B y D conjuntamente, mientras que, para el curso 2000-01, el modelo A representa únicamente un 13% de la población escolar, siendo el porcentaje del modelo B el 31% y el del modelo D el 56%.

Los gitanos también hablan euskara

La enseñanza bilingüe en el País Vasco se materializa a través de tres modos o estrategias diferentes (Etxeberría, 1999): mayoritariamente en euskara con el castellano como asignatura (D); mayoritariamente en castellano con el euskara como asignatura (A); en castellano y euskara al 50% aproximadamente (B). Tradicionalmente, los gitanos han sido escolarizados en el modelo A, mayoritariamente en castellano, con la lengua vasca como asignatura, en la creencia de que el aprendizaje intensivo de una nueva lengua para unos alumnos que tienen algunas dificultades para hablar el castellano, además de otro tipo de problemas, podría ser un obstáculo acumulado insalvable para su integración cultural y social. La evolución de la escolarización en los distintos modelos indica que la generalidad de los alumnos tiende a estudiar en el modelo B y D, es decir, los más intensivos en euskara, mientras que disminuye de modo progresivo el número de las aulas en el modelo A, mayoritariamente en castellano. Esta disminución de las aulas del modelo A añade una mayor dosis de marginalización y «guetización» para los gitanos, puesto que al existir pocos centros con modelo A, los alumnos gitanos tienden a concentrarse en esas pocas escuelas, que son públicas casi en su totalidad.

¿Qué quieren los gitanos?

Es difícil saber exactamente lo que quieren los gitanos, y en todo caso son ellos quienes deben responder a esta pregunta, pero por lo que podemos conocer[1] parece que lo más importante es la convivencia, la incorporación a la sociedad, «pero seguir siendo gitanos», es decir, sin aceptar la asimilación al precio de perder su identidad.

Las principales características de la educación familiar gitana son las siguientes:

- Las tradiciones se transmiten de forma oral.
- Toda la vida gravita alrededor de la familia, en donde se aprende a ser gitano.
- La educación del niño y niña gitana es práctica, vivencial, viviendo y haciendo.
- Las relaciones afectivas tienen especial importancia.
- La educación es colectiva: todos aprenden de sus mayores y enseñan a los más pequeños.
- Son valores importantes: la experiencia, la iniciativa, la solidaridad, la palabra dada, el respeto a los mayores, la defensa de la familia...

Según el colectivo KALE DOR KAYIKO, los principales problemas de los gitanos en la escuela tienen que ver con la asistencia

(1) A partir del documento elaborado por el Colectivo Gitano KALE DOR KAYIKO.

irregular de los mismos a las clases y con el retraso de muchos niños y niñas gitanas respecto a los de su edad. Esta falta de regularidad a la hora de acudir a las aulas tiene diversas causas:

- El interés de muchos alumnos y alumnas gitanas está limitado al aprendizaje básico de la lectura, escritura y el cálculo.
- Los gitanos no ven reflejado en el aula al mundo gitano, con sus costumbres, sus vivencias, sus formas de vida.
- Las carencias sociales que tienen las familias gitanas: viviendas en malas condiciones, trabajo inestable, mala alimentación, falta de asistencia sanitaria, incidencia de la droga, etc.
- No hay comunicación por parte de la escuela con las familias gitanas.

Para San Román (1999) los gitanos vienen utilizando desde hace siglos una serie de estrategias culturales que les permite adaptarse al entorno al tiempo que mantienen sus propias señas de identidad. Estas estrategias, unas legales, otras ilegales, a veces translocales y transfamiliares, de aprovechamiento de los recursos en cada momento, de sumisión a veces, y de acercamiento al poder en otros casos, siguen siendo un recurso de algunos grupos gitanos y en otros constituye su patrimonio cultural.

¿Qué quiere la sociedad?

La ausencia de una política específica

Los nuevos aires pedagógicos, la reforma educativa (LOGSE, 1990) y los planteamientos de integración y de atención a todo tipo de diversidad, entre otras razones, han hecho que el programa que existía respecto a la escolarización de niños gitanos esté actualmente en una grave crisis. Tal y como hemos visto más arriba, también ha influido la existencia de un sistema de modelos lingüísticos, que añade mayor complejidad todavía al sistema educativo vasco. El resultado es que se ha pasado de una atención especial a los alumnos gitanos a una política de «integración» de los mismos, en una especie de empleo mágico de la expresión, que por el mero hecho de pronunciarla parece convertir toda realidad diversa en integración, pero sin unos criterios claros, sin formación del profesorado suficiente y sin los recursos necesarios.

La realidad actual nos muestra una situación con muchas carencias. Es difícil conocer con cierta precisión la población escolar gitana en el País Vasco, aunque se calcula en torno a los 4.500 niños y niñas, debido al parecer a los problemas para la realización de censos, identificación de los colectivos y movilidad de estas personas. Esto hace que en la actualidad no se sepa el número de niños gitanos escolarizados en el sistema educativo vasco y falte, obviamente, un plan global que permita atender adecuadamente a las necesidades de ese colectivo. La información recibida en los centros escolares, las entrevistas al profesorado y a los directores educativos nos confirman esta visión bastante confusa y poco elaborada de la respuesta de la escuela ante el problema de los gitanos (F. Enguita, 1999). Si bien es cierto que se constata la existencia de alumnos y alumnas gitanas que se desenvuelven de modo armonioso en las aulas, es habitual encontrarnos conflictos y problemas de todo tipo en las aulas en las que se escolarizan gitanos. Problemas que ya hemos señalado más arriba y que volverán a señalarse más adelante.

Perspectiva de educación especial y educación compensatoria

Lamentablemente, toda la legislación en materia educativa que regula la intervención

en los colectivos como el gitano tiene un sesgo de educación especial y/o compensatoria que no se corresponde con un planteamiento de participación y convivencia cultural, de enriquecimiento mutuo, de intercambio y de cooperación, sino de corregir o eliminar ciertos supuestos déficit que parecen ser inherentes a los gitanos, no como individualidad, sino como colectivo, como sujetos pertenecientes a un grupo en el que lo característico son los problemas de disciplina, convivencia y conflictos. La orientación intercultural, la preparación para la vida en común, para el mutuo conocimiento y el respeto, no tienen cabida en las normas que van a marcar la pauta para los próximos años.

Todavía lejos de la educación intercultural y anti-racista

Se echa en falta una visión intercultural del problema, teniendo en cuenta que el colectivo gitano es una comunidad perteneciente a una minoría cultural que como tal está compuesta de alumnos de todo tipo, algunos problemáticos y otros no. Por ello, se hace cada vez más necesario el considerar a los gitanos desde la perspectiva de las culturas minoritarias, como a los inmigrantes o a otros grupos específicos que existen en la sociedad, pero enmarcando todo desde una visión de la Educación Intercultural y anti-racista que intervenga en favor de los grupos más débiles (Skutnabb-Kangas, Cummins, 1988), es decir, planteando de una vez por todas, que la escuela está compuesta de grupos minoritarios y mayoritarios, con cada vez más grupos y colectivos distintos, con sus características particulares y sus aspectos en común, que deben ser educados conjuntamente, en igualdad de oportunidades, en el entendimiento, la cooperación, el respeto y la solidaridad. Y esta forma de educación ha de ser ya una visión global de la educación, preparada para futuras incorporaciones, para otros problemas que quizás vayan surgiendo, para no centrarse únicamente en un grupo, sino en toda la clase. Solamente de esta manera se traspasará la barrera que separa la marginación y la «guetización» hacia la formación en comunidad. Muy recientemente el Gobierno Vasco (Jaussi, 1998; Consejo Escolar Vasco, 2000) ha elaborado dos documentos que tienen que ver directamente con la Educación Intercultural, pero que todavía se sitúan en el nivel de los planteamientos teóricos, con pocas implicaciones prácticas. La realidad de las escuelas nos habla de un enfoque compensatorio o especial.

LOS PROGRAMAS SOCIALES CON GITANOS

Además de los programas educativos y de las respuestas en el plano escolar, existen también otros programas de intervención comunitaria, promovidos fundamentalmente por instituciones locales y comunitarias, como los ayuntamientos, las Diputaciones y el Gobierno Vasco.

Iniciativas institucionales con gitanos

Si bien hasta hace pocos años no existían programas específicos para intervenir en el colectivo gitano, a partir de los años noventa se inician en Gipuzkoa una serie de proyectos tendentes a resolver uno de los problemas más acuciantes del colectivo gitano: el chabolismo. Este problema, al momento de ser abordado, puso de manifiesto la necesidad de enfocar otra serie de aspectos, como la educación, la sanidad, etc.

En el terreno de los programas sociales de intervención con gitanos, existe una coordinación entre varias instituciones publicas y otras comunitarias, como son la Diputación de Gipuzkoa, la Delegación de Educación del Gobierno Vasco, Cáritas, Colectivos de gitanos, Asociaciones, Ayuntamientos, etc. que promueven programas de este tipo:

- Plan de erradicación del chabolismo.
- Ayudas económicas como el salario social, emergencia social, apoyo a mujeres.
- Programa SARTU, Formación laboral para minorías étnicas.
- Monitores y educadores de calle para apoyar a las familias en su integración.
- Escuela Puente, exclusivamente para gitanos, de modo transitorio.
- Programas de intervención global en zonas específicas con problemas.
- Programas de intervención con minorías étnicas en varios ayuntamientos.

Iniciativas comunitarias de intervención con gitanos

Contamos en el País Vasco con una serie importante de iniciativas de tipo privado, y dentro de ellas merece la pena destacar las de carácter religioso. Cáritas es una organización dependiente de la Iglesia que tiene una trayectoria histórica larga de trabajo con diversos grupos marginados y con todo tipo de colectivos desfavorecidos. Dentro del campo de intervención con gitanos, destacamos los siguientes programas impulsados por esta entidad:

- Alfabetización y obtención del carné de conducir para los gitanos.
- Programa de seguimiento escolar.
- Programa de intervención y seguimiento a familias gitanas.
- Curso de peluquería y estética.
- Curso de restauración de muebles.
- Taller de inserción laboral.

Evaluación de los programas sociales

Hay que destacar la dificultad existente para la puesta en marcha y la posterior evaluación de este tipo de programas, en los que inciden muchos factores al mismo tiempo. A pesar de ello, es necesario insistir en la necesidad de evaluar los programas como único medio para la mejora de los mismos.

En nuestro entorno más próximo no es frecuente disponer de las evaluaciones de los programas que se están llevando a cabo con el colectivo gitano, aunque cada vez es más frecuente la existencia de proyectos que contemplan en su diseño la valoración del proceso y de los resultados.

Perspectiva crítica de la educación con gitanos

El mundo de los gitanos, su escolarización y su inserción social se mueve a menudo entre los dos polos opuestos de los detractores y los defensores a ultranza. La larga historia de persecución y de marginación del pueblo gitano hace difícil percibir objetivamente qué es lo que hay de positivo y qué es lo que debiera ser también discutible desde un punto de vista de la diversidad cultural y la convivencia social. Este grave problema no nos puede cerrar los ojos ante la existencia de una serie de circunstancias que nos obligan a analizar la realidad gitana con cierto espíritu crítico:

El avance en los últimos veinte años

Hay que decir, en primer lugar, que la educación con gitanos ha experimentado un gran progreso si tenemos en cuenta cuál era la situación hace poco más de veinte años, cuando los niños gitanos no eran admitidos en las escuelas. Hoy en día, la escolarización de los gitanos es un hecho prácticamente generalizado, y de los cerca de 3.000 niños y niñas gitanos la casi totalidad de ellos acuden a las aulas. Estos niños representan aproximadamente el 1% de los 200.000 niños y niñas escolarizados en los colegios del País Vasco. También hay que señalar que las familias gitanas cuentan en su mayoría con las

ayudas de entidades públicas y privadas, recibiendo apoyo económico, ropa, material escolar, becas de comedor, y otro tipo de ayudas, además de las ayudas que reciben para abandonar las chabolas, mejorar en su vivienda y facilitarles la inserción en el mundo del trabajo.

Se están dando grandes pasos hacia adelante en la política social y educativa con los gitanos, pero todavía quedan problemas muy graves por atender. Aunque la escolarización en el nivel primario es casi total, el índice de fracaso escolar de este colectivo es del 85%, su presencia en las aulas de educación compensatoria es frecuente y el paso a la enseñanza secundaria es excepcionalmente raro, siendo el acceso a la Universidad casi inexistente.

Una gran dosis de idealización

La situación de los gitanos, con siglos de persecución a sus espaldas y con una realidad reciente muy problemática, debida a las condiciones de vivienda, la pobreza y la marginación en la que viven, hace que el análisis de lo que constituye el colectivo gitano tenga que realizarse con mucha cautela, puesto que no podemos olvidar que es un colectivo marginado y perseguido. Pero también es cierto que existe desde la perspectiva gitana una visión idealizada de su propia realidad, en la que su cultura representa únicamente aspectos positivos y todos los males ocurren por culpa del racismo y la incomprensión de la sociedad y de los payos. Falta autocrítica y sobra el deseo de culpabilizar a los demás. ¿Por qué el colectivo gitano es el más rechazado en España, por encima de otros como los inmigrantes y los extranjeros?

El racismo y la xenofobia en la actualidad

Nuestra sociedad tiene una gran dosis de racismo y xenofobia en sus comportamientos y actitudes cotidianas, que se manifiestan a través de múltiples signos internos y externos. Los medios de comunicación reflejan una realidad sesgada del mundo gitano, puesto que acuden a él únicamente cuando existe algún problema o algún conflicto, asociados a la pobreza, delincuencia, drogas y violencia. Tomás Calvo Buezas (1989, 1990) ha demostrado repetidas veces que las actitudes contrarias a los gitanos ocupan un lugar privilegiado en la escala de rechazos de la población española, y otros estudios de tipo europeo vienen a corroborar esa afirmación: la población española rechaza especialmente a los gitanos.

Diversidad dentro de la diversidad

Hay que tener en cuenta que el colectivo gitano, como cualquier otro colectivo, está formado por diferentes grupos de personas, con historias y circunstancias sociales y familiares diversas, de tal modo que podemos afirmar que dentro de lo que el pueblo gitano representa en nuestra sociedad, como una manifestación de la diversidad, existe una gran diversidad interna, con distintos resultados de tipo escolar, de convivencia social, de necesidades económicas, etc. Se comprueba, tanto en los programas escolares como en los programas sociales que algunas familias se integran bien a las propuestas que se les ofrecen, mientras que en otros casos los conflictos y el fracaso son evidentes.

El caos de la Educación con gitanos

Los estudios muestran que el trabajo con gitanos es un trabajo difícil y con muchos problemas de todo tipo, de higiene, de convivencia, de asistencia, de respeto, de utilización del dinero y los materiales escolares, etc. Profesores y responsables de centros nos expresan la poca o nula formación que tiene el personal docente para

abordar este tipo de problemas específicos, con un fracaso escolar muy alto y unas relaciones con los padres gitanos no exentas de dificultades. La falta de interés de los niños y sus familias y el rechazo que existe por parte de las familias payas y sus hijos hacen que el trabajo del profesor sea difícil e ingrato. A esto hay que añadir una multitud de nuevas profesiones en torno a estos problemas, como los educadores sociales, mediadores, asistentes, etc. sin que se sepa bien qué es lo que le corresponde a cada uno de ellos, y cuál es la función del maestro. Muchos profesores se encuentran desbordados, desconcertados, sin pautas que seguir y sin ideas claras ante los dilemas que el alumnado gitano origina, sin conocer realmente la cultura y las necesidades de dicho colectivo y sin contar con los materiales y los recursos humanos necesarios para hacer frente a estos retos específicos (F. Enguita, 1999).

Caridad y calidad de la educación con gitanos. El círculo de la exclusión

La educación con gitanos es algo más complicado que la educación con niños portugueses, o con magrebíes, o cualquier otro colectivo inmigrante o minoría. Los enseñantes con gitanos se encuentran con problemas todos los días; problemas de asistencia, de puntualidad, de disciplina, de respeto, de clima del aula, y no ven claro que su actuación deba ser igual para todos, porque los niños gitanos acuden a clase, en algunos casos, porque es una condición que los respectivos Servicios Sociales exigen cumplir a las familias gitanas si es que quieren recibir las subvenciones y prestaciones que las instituciones ofrecen a los grupos desfavorecidos. Esta actitud asistencial se refuerza en algunos centros escolares de titularidad religiosa con una orientación caritativa y el resultado puede originar un ambiente en el que reina la caridad, pero en el que no se cuida la calidad de la educación. Existe el riesgo de que los padres, desencantados por la ausencia de soluciones, opten por cambiar de colegio, en vez de cambiar el colegio, iniciando un proceso de degradación y concentración de problemas. Se cierra así el círculo de la exclusión volviendo a escuelas sólo para gitanos.

El necesario cambio de actitudes

Los buenos resultados de los programas se han detectado cuando existe un cambio de actitudes y de comportamiento por parte de gitanos y payos. En concreto a los gitanos se les debe proponer que superen su postura victimista, sin iniciativas ni protagonismo, lo que les hace caer en la pasividad y en la espera de las soluciones y las ayudas por parte de las instituciones sociales. En concreto, las facilidades que tienen para recibir ropa, material escolar e incluso dinero, son para algunas asociaciones (Cáritas) excesivamente gratuitas y quizás sea ello la causa de la poca responsabilidad de las familias gitanas a la hora de valorar y cuidar los aspectos materiales. Estas entidades proponen que los gitanos se responsabilicen, paguen una parte de los materiales que los niños y las familias utilizan habitualmente.

Por parte de las escuelas también son necesarios cambios importantes. En lugar de esperar a que los gitanos se integren y se comporten como los demás, esperan, será necesario responder también a la cuestión siguiente: ¿qué es lo que la escuela está dispuesta a cambiar para hacer que la incorporación de los gitanos resulte más atractiva y motivadora para los niños y niñas de este colectivo? Los profesores y padres deben superar sus creencias racistas y asimilacionistas y dar pasos efectivos para la integración de los gitanos. Cuando la escuela prepara la acogida de los gitanos, cuando incorpora parte de su cultura al

currículo, cuando el claustro se forma sobre lo que constituye la cultura gitana, proporciona protagonismo y autoestima a los escolares gitanos, o aprovecha la experiencia de las familias y la comunidad gitana, los profesores comprenden mejor el tema sobre el que están trabajando y los resultados se ven favorecidos.

Es por tanto necesario un cambio de actitudes entre los dos colectivos presentes en la comunidad educativa para que el hecho de la escolarización de los gitanos vaya convirtiéndose en algo normal y habitual.

Educación con gitanos y educación intercultural anti-racista

La educación con gitanos pasa por hacer un planteamiento acorde con los textos aprobados en Europa, en donde se les considera sujetos pertenecientes a una minoría cultural que debe ser protegida y recibir las ayudas necesarias, como algo enriquecedor, como una parte del patrimonio cultural de la Unión Europea.

Los planteamientos de educación especial, de *handicap,* de educación compensatoria, de caridad, de colectivo perteneciente a grupos especialmente conflictivos, etc. no dan pie más que a un planteamiento marginalizador y desintegrador de los gitanos, que en lugar de ayudarles en su proceso de integración en la sociedad, les provoca un mayor alejamiento de lo que un futuro de convivencia pide como necesario[2]. La educación compensatoria sirve para luchar contra la pobreza, pero para integrar a la cultura gitana en la escuela es necesaria la educación intercultural anti-racista (Skutnabb-Kangas y Cummins, 1988) que apoye decididamente a las minorías para su fortalecimiento cultural y para conseguir la igualdad de oportunidades, el éxito escolar y la integración social y cultural. Una Educación Intercultural anti-racista que supere la actitud conformista o folklorista que no hace más que perpetuar las estructuras educativas discriminatorias.

La salida para el problema planteado con la educación de los niños gitanos debe ser parte de la misma solución que se le dé a los otros colectivos y grupos minoritarios, como los inmigrantes, la diversidad cultural, etc., con la conciencia cada vez más creciente de que los problemas específicos de un grupo minoritario, forman ya parte del planteamiento educativo general que debe estar centrado en la Educación Intercultural, como una manera de responder de una forma global a todos los problemas presentes y los que irán surgiendo en futuros años.

Armonización de los programas sociales y los programas educativos

Aunque es cierto que las esperanzas puestas en la escuela y en la educación tienen una justificación sólida, la recuperación de la convivencia, la verdadera integración de los gitanos ha de pasar por una actuación global mucho más amplia, tanto desde la escuela como fuera de ella. Es por eso por lo que queremos destacar en esta última parte la necesidad de que los programas educativos y los programas sociales vayan de la mano, que exista coherencia y armonía entre ambos, porque de lo contrario podríamos repetir los errores que otras muchas veces han tenido lugar.

Queremos insistir en esta exigencia porque los problemas tienen una globalidad y una complejidad definida, que no

(2) En el documento presentado con motivo de la celebración de las XX jornadas de Enseñantes con gitanos, las principales Asociaciones y Federaciones Gitanas de España constatan la confusión entre los programas compensatorios, multiculturales y especiales.

admite intervenciones parciales y ajenas entre sí. Tanto desde el punto de vista metodológico, como desde el punto de vista de la intervención, del análisis de los problemas y de las propuestas de solución, educadores, animadores, asistentes sociales, administradores, planificadores, políticos y un largo etcétera deben actuar de modo conjunto y responder de ese modo a las principales tareas que tiene el problema de la intervención socioeducativa con los colectivos gitanos: trabajo, vivienda, sanidad y educación (Lasheras, 1999).

ESTUDIO DE UN CASO DE BUENA PRÁCTICA: COLEGIO LA ESPERANZA[3]

SITUACIÓN DEL CENTRO «LA ESPERANZA»

Este centro del País Vasco, que acoge a 15 alumnos gitanos de una población escolar de 200 niños y niñas, reúne las condiciones convencionales de un colegio con una fuerte concentración de niños y niñas gitanos. Esto quiere decir que existen en esta escuela los problemas típicos sobradamente conocidos, además de otros específicamente propios:

- Los problemas que se presentan en la escolarización con gitanos, como el retraso al acudir al colegio, el fuerte absentismo, los problemas de higiene, la incidencia de repetidores, el contrato por el cual la familia gitana recibe ciertas ayudas institucionales a cambio de su compromiso en enviar a los niños y niñas a la escuela, etc.
- Falta de responsabilidad familiar detectada en las familias gitanas. Al igual que en otros lugares, las familias gitanas reciben ropas, material escolar, becas de comedor, etc., de organizaciones como Cáritas o los servicios de Bienestar Social, pero parece que no valoran lo que cuesta ese tipo de ayudas, puesto que olvidan el material, lo pierden, o no lo cuidan adecuadamente. Éste es el motivo por el que la organización humanitaria Cáritas ha propuesto recientemente que no se les dé a las familias gitanas «todo hecho», sino que ellas asuman también una parte de los gastos, aunque sea simbólicamente, con el fin de evitar ciertos abusos. Un ejemplo de esta paradoja está constituido por el hecho de que, en ocasiones, los niños gitanos, sin haber desayunado, acuden a las aulas con abundantes golosinas que reparten a los demás niños, cuando teóricamente están recibiendo ayudas porque no cuentan con recursos.
- Hemos comprobado en los comentarios de responsables y profesores que casi nadie quiere acoger a los gitanos, ni los claustros de los centros públicos ni privados, porque «somos muy racistas». Existe como mucho una mentalidad asimilacionista, una actitud de pasividad e inhibición, que acepta la «integración» siempre que haya una ayuda por parte de la administración, es decir, «que alguien cargue con ellos».
- Aunque lo ideal es que los gitanos se distribuyan entre todos los centros de la comunidad, la población escolar gitana tiende a concentrarse en determinados centros, especialmente en los públicos, y las consecuencias que se derivan de este hecho son importantes. En el colegio La Esperanza, se da esta concentración, aumentando las dificultades

(3) El nombre del colegio no se corresponde con la realidad.

para una adecuada escolarización. Esta concentración tiene lugar por varias razones:

- Por un lado, la concentración de alumnos gitanos se debe a que este centro es uno de los pocos colegios que mantiene el modelo A (la enseñanza mayoritariamente en castellano), modelo en el que prioritariamente se escolarizan los gitanos. La tendencia indica que, al desaparecer el modelo A, los niños gitanos irán escolarizándose en el modelo B.
- Por otra parte, este centro es un colegio público y éstos son los que acogen mayoritariamente a los alumnos y alumnas gitanos, porque los colegios privados exigen el pago de cuotas y siguen manteniendo cierto nivel de elitismo, haciendo que a través de ciertos mecanismos, no siempre visibles, los alumnos de familias desfavorecidas «sean conducidos» a los centros públicos.
- Por su tradición familiar, los gitanos prefieren convivir de modo agrupado, de modo que donde acuden unos gitanos tienden a escolarizarse también sus familiares más próximos, primos, miembros de clanes, etc.
- Finalmente, un cuarto factor de concentración lo constituye la proximidad al domicilio familiar, tal y como está regulado por ley. Hay que tener en cuenta que los gitanos viven en zonas determinadas, suburbios, pueblos o barrios marginales, por lo que su lugar «natural» más cercano suele ser una escuela pública más marginal.

Estos cuatro tipos de factores influyentes en la concentración de alumnos gitanos obedecen en muchos casos a una sola realidad, puesto que de hecho los gitanos que viven en una zona marginal acuden por familias al centro público más próximo en el que se da modelo A, o modelo B.

A la vista de esta situación de concentración de alumnos gitanos en un solo centro, los directores, los responsables de COP de los centros de la zona en la que se encuentra el colegio La Esperanza exigieron a la administración que las escuelas privadas concertadas (que reciben una parte de su financiación del Gobierno Vasco) acogieran también alumnos gitanos en sus aulas. Realizaron un plante y decidieron que no aceptarían más alumnos de estas familias hasta que no hubiera un reparto equitativo de los niños gitanos entre los centros públicos y privados. Como consecuencia de esta actitud, desde el año 1998, algunos centros privados han comenzado a recibir alumnos gitanos, pero otros no lo han hecho así, y piden apoyos o recomiendan a las familias gitanas para que acudan a los centros públicos porque «están mejor preparados y tienen mejores condiciones que nosotros». Esto se traduce en que algunos centros públicos cuentan con 15 alumnos por aula, entre los cuales puede haber 3-4 inmigrantes o gitanos, mientras que en algunos centros privados se escolarizan 24 alumnos y alumnas por aula, sin ningún niño «problemático».

Claves positivas del colegio «La Esperanza» en la escolarización de niños gitanos

A pesar de contar con los condicionamientos que anteriormente hemos mostrado, este colegio ha desarrollado una buena práctica desde hace varios años en la línea de conseguir una mejor calidad en la escolarización con los niños y niñas gitanos. Esta práctica no es fruto del azar, sino que se

corresponde a un largo proceso de reflexión y de cambios en el colegio, entre los que destacamos los más significativos:

Organización del centro

Es un centro con un planteamiento básico abierto a la diversidad en general, en donde están acostumbrados a recibir inmigrantes en cualquier época del año y edad, transeúntes para poco tiempo, gitanos y familias con problemas. Es decir, ya hay una base sobre la que se hace posible plantear alguna intervención intercultural.

Además, tienen una propuesta curricular más flexible, sin textos, con trabajo cooperativo, etc. que facilita la incorporación de niños en distintos niveles y momentos.

Cultura gitana

Los profesores del centro no han tenido hasta ahora una formación específica respecto a cómo trabajar con gitanos, pero ha sido un centro orientado hacia la diversidad, lo que les ha permitido responder a problemas a través de otras claves:

- Política de la integración, a través de las tutorías.
- Apoyo escolar, a través de los Centros de Orientación del Profesorado.
- Apoyo social, a través de las asistentes sociales del Ayuntamiento.

El curso 1999-00, iniciaron una formación con Begoña Lasa y el colectivo KALE DOR KAYIKO y eso les sirvió para conocer en qué consiste la cultura gitana, para entender mejor y para distinguir entre lo que corresponde a las claves de la cultura gitana y lo que está relacionado con la marginación y la pobreza. El curso 2000-01 van a profundizar en la cultura gitana y van a poner en marcha un programa en el centro en donde tenga cabida la cultura gitana en el currículo, porque «es una cultura que cuesta entender».

Cambios sociales

Están ocurriendo cambios importantes entre las costumbres de las familias gitanas, puesto que en este caso acuden gitanos de segunda generación, es decir, hijos de gitanos que ya se escolarizaron en este mismo centro, lo cual permite tener un mejor conocimiento de las familias. Por otra parte, va aumentando el número de niños y niñas gitanas que se inician en la escuela a la edad de 3 años (casi el 50% de los gitanos que existen en el centro), y con ello se puede decir que los problemas tienden a desaparecer, o por lo menos disminuir.

Programas sociales

Aunque contaban con tres asistentes sociales, en la actualidad solamente tienen uno y según los responsables del centro es evidente la mejoría debida a la ayuda social. Por otra parte, la acogida de algunos niños gitanos en pisos es también un paso importante, porque ayuda a la normalización y permite que empiecen en la escuela a los 3 años. Además existe una mayor coordinación entre el centro y los servicios sociales y un mayor trabajo con las familias en los temas de empleo.

Algunos cambios positivos que se han dado en la escuela

En el colegio La Esperanza se han producido una serie de pequeños cambios que han tenido una repercusión positiva en la buena marcha del centro. Estos cambios han sido consecuencia de la reflexión de los miembros que componen la comunidad educativa, tanto profesores como otros profesionales. Las principales innovaciones han sido las siguientes:

- Con el fin de acercar más la cultura gitana a todos los alumnos y de dar cabida y protagonismo a este colectivo minoritario en el aula, han organizado centros de interés relacionados con la cultura gitana (cante, baile flamenco, etc.).
- Hay más contacto directo de los profesores con las familias gitanas, porque los profesores convocan a las familias y porque los niños empiezan en la escuela a los 3 años.
- Para fomentar ese acercamiento a la cultura gitana han trabajado sobre todo la tutoría en el aula, la acogida al iniciar la escolarización, y últimamente el programa de cultura gitana.
- Como fruto de esta nueva organización, se han detectado cambios en la actitud de los profesores, que ahora parecen más receptivos hacia la cultura gitana, al tiempo que manifiestan comprender mejor a los gitanos y sus costumbres: «hablando con las madres comprobamos que es verdad lo que decían los responsables de la asociación gitana».

PROPUESTAS PARA UNA EDUCACIÓN CON GITANOS

La educación con niños gitanos se enfrenta a una serie de problemas (San Román, 1994; Asociación de Enseñantes con gitanos, 2000; F. Enguita, 1999), que tienen que ser analizados y resueltos entre todos los sectores que componen la comunidad educativa: padres, profesores, colectivos gitanos, asociaciones, instituciones locales, etc. Es necesario detenerse en estos puntos clave:

- Es necesario elaborar, entre gitanos y payos, proyectos de integración que no sean asimilacionistas y que respondan al reto de reconocer a los gitanos en esta sociedad como un grupo cultural más, al igual que otras autonomías o nacionalidades.
- Hay cuatro áreas prioritarias en el tema de la integración de los gitanos en la sociedad actual: trabajo, vivienda, educación y sanidad.
- La educación con gitanos es una forma de educación que requiere una reflexión y una estrategia específica, porque pretende la integración de dos culturas que tienen pocos rasgos en común y que llevan muchos años de intentar la convivencia sin éxito. Es un caso particular dentro de la educación intercultural y exige la cooperación del centro y los colectivos gitanos para llegar a un acuerdo sobre las bases de un proyecto curricular intercultural y anti-racista.
- La respuesta educativa que atienda a este tipo de problemas interculturales debe contar con la formación del profesorado, el material adecuado, los programas idóneos, la organización del centro y la correspondiente evaluación, si es que quiere dar una auténtica respuesta global al problema planteado. De modo general, el profesorado no está preparado para llevar a cabo un programa de educación con niños y niñas gitanas. Hay un gran desconocimiento de lo que representa la cultura gitana y tampoco existe, habitualmente, un proyecto educativo coherente, ni programas, ni material e instrumentos didácticos.
- Existe desde hace más de veinte años la Asociación de Enseñantes con Gitanos que lleva trabajando en este tema en cooperación con los colectivos gitanos y disponen de una valiosa experiencia. En la actualidad, su labor abarca el campo educativo y el social. Esta experiencia

valiosísima debe ser aprovechada en cualquier iniciativa o proyecto de educación con gitanos.

- En general, se consiguen buenos resultados cuando los niños comienzan su escolarización a los 3 años, y son peores los resultados cuando la incorporación se hace más tarde. Las chicas se adaptan mejor que los chicos a la marcha escolar. Sin embargo, en el colectivo gitano son más frecuentes los conflictos y problemas de todo tipo.
- A menudo, se concentra a los niños gitanos en uno o pocos colegios, en lugar de distribuirlos de un modo equilibrado entre los existentes en una localidad. Con ello aumentan los problemas de concentración, marginación y deterioro en las aulas y la huida de los payos.
- En el caso de Euskadi, la existencia de los modelos lingüísticos parece empujar a los niños y niñas gitanas a los centros que tienen el modelo A, con casi toda la enseñanza en castellano. Esto obliga a que los alumnos gitanos se concentren en los pocos centros que imparten su enseñanza casi totalmente en castellano, es decir unos pocos centros, casi siempre públicos. Es necesario revisar esta situación.
- Es necesario superar el planteamiento de caridad en la educación con gitanos y poner en marcha una estrategia de calidad, puesto que el proceso de «guetización» y deterioro del centro puede conducir a su desaparición.

BIBLIOGRAFÍA

ACTON, TH. (ed.): *Gypsy policies and traveller identity.* U. Herts Press, 1997.

ACTON, TH.: *Gitanos.* Madrid, Espasa Calpe, 1993.

ADARRA: *Centros de interés específicos con niños y niñas gitanas.* Bilbao, 1990.

ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS: «Trabajo social y educativo», en *Boletín,* 18 (1999). Madrid.

— *XX Jornadas de Enseñantes con gitanos.* Bizkaia, Derio, 2000.

ASOCIACIÓN SECRETARIADO GENERAL GITANO: *Gitanos.* Revista. Madrid, 1999.

CALVO, T.: *Los racistas son los otros.* Madrid, Editorial Popular, 1989.

— *¿España racista?* Madrid, Editorial Antrophos, 1990.

CONSEJO ESCOLAR VASCO: «La atención a la diversidad. La escuela Intercultural». G. VASCO. Gasteiz Cuadernos de Adarra (1990): *Papel del profesorado de EGB con niños y niñas gitanas.* Bilbao. 2000.

ETXEBERRÍA, F.: *Educación intercultural.* Donostia, Ibaeta Pedagogia, 1994.

— *Bilingüismo y educación en el país del euskara.* Donostia, Erein, 1999.

F. ENGUITA, M.: *Alumnos gitanos en la escuela paya.* Barcelona, Ariel, 1999.

FRESNO, J. M.: «Análisis socioantropológico de la comunidad gitana en España», en *Documentos técnicos,* 2 (1993).

GOBIERNO VASCO: Orden de 30 de junio del Consejero de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. BOPV, 31 agosto, 1998. n.º 164.

— *Gitanos en el Casco Viejo de Vitoria-Gasteiz.*

— Orden de 30 de julio de 1998. BOPV, 31 agosto 1998.

INTERFACE: «Gitanos e itinerantes. Educación, formación y juventud», en *Boletín del Centro de Investigaciones Gitanas.* 31 (1998), Paris.

GRUPO PASS (1987): *La comunidad gitana del Gran Bilbao.* I Jornadas Estatales de trabajo y empleo en la comunidad gitana.

INSTITUTO DE SOCIOLOGÍA APLICADA: *Escuelas-puente para niños gitanos.* Madrid, 1982.

— *Los gitanos españoles: libro blanco.* Madrid, 1982.

JAUSSI, M. L.: *Educación intercultural. Orientaciones para la respuesta educativa a la*

diversidad étnica y cultural de la escuela. Gasteiz, Gobierno Vasco, 1998.

JULIANO, D.: *Educación Intercultural. Escuela y minorías étnicas.* Madrid, Endema, 1993.

KALE DOR KAYIKO (colectivo gitano): Documento fotocopiado.

KENRICK, D.: *Los gitanos: de la India al Mediterráneo.* 1984.

LASHERAS, J.: «La acción social con el pueblo gitano», en *Boletín,* 18 (1999), pp. 33-34. Monográfico. Madrid, Asociación de Enseñantes con gitanos.

LEBLON, G.: *Los gitanos en España.* Gedisa, 1985.

LIEGOIS, J. P.: *Informe de síntesis sobre la escolarización de niños gitanos e itinerantes.* Comisión de las Comunidades Europeas, 1987.

— *Gitanos e itinerantes.* Madrid, Presencia Gitana, 1987.

— *Minoría y escolaridad: el paradigma gitano.* Madrid, Presencia Gitana, 1998.

MARCHESI, A.: «La LOGSE y la diversidad cultural». *XII Jornadas de enseñantes con gitanos.* Adarra. Bilbao, 1993.

MEC: *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.* (LOGSE), Madrid, 1991.

RAMÍREZ, J. DE DIOS: *En defensa de los míos.* Ed. 29, 1985.

RINCÓN, P.: *Historia del pueblo gitano. Síntesis para educadores. Documentos técnicos,* 3, 1994.

— *Rasgos culturales y organización social de la comunidad gitana en España. Síntesis para educadores. Documentos técnicos,* 4, 1994.

SAN ROMÁN, T.: *Entre la marginación y el racismo: reflexiones sobre los gitanos.* Madrid, Alianza Editorial, 1989.

— *La diferencia inquietant.* Barcelona, Alta fulla, 1994.

— «Cultura y contexto de los gitanos en España». En *Trabajadores de la Enseñanza.* Revista de CCOO 202 (1999), Madrid.

SECRETARIADO GENERAL GITANO. *La comunidad gitana del Gran Bilbao. La Comunidad gitana en Donostialdea.*

SKUTNABB-KANGAS y CUMMINS: *Minority Education. Multilingual Matters.* U.K., Clevedon, 1988.

UNIÓN ROMANÍ: «Fundamentos del pensamiento gitano hoy». Ponencia aprobada por el Comité Nacional de la Unión Romaní. Sevilla, 1994.

VILLANUEVA, R.: «Temas para el debate», en *Trabajadores de la Enseñanza.* Revista de CCOO 202 (1999), Madrid.

ESCENARIOS DE FUTURO PARA LA EDUCACIÓN EN EUROPA[1]

JORDI PLANAS (*) - GUILLEM SALA (*) - JESÚS VIVAS (*)

RESUMEN. La expansión educativa constituye un fenómeno inapelable y decisivo en la historia del siglo XX en Europa. Sin embargo, en los albores del XXI, el mundo educativo se pregunta si el nivel de instrucción escolar de las sucesivas generaciones va a continuar aumentando o si, al contrario, ha alcanzado su máximo histórico. A través de un análisis prospectivo, sobre la hipótesis de tres escenarios posibles, el artículo esboza el futuro del aumento de los niveles de estudios en España con especial énfasis en la producción de titulados en bachillerato y estudios superiores. Las tasas de acceso a los niveles educativos elevados se estabilizará a partir de la generación nacida en 1977, por lo que cabe prever que el volumen de efectivos que los detentan iniciará su recesión alrededor del año 2007.

ABSTRACT. The expansion of education represents an incontestable and decisive development in 20th century history in Europe. However, in the wake of the 21st century the world of education wonders whether the standard of school teaching for successive generations will continue to grow or it has reached its historical high. By means of a prospective analysis based on the hypothesis of three possible scenarios, this article outlines the future of the increasing student standards in Spain, particularly emphasising the production of secondary and higher education graduates. Access rates to higher study levels will become stable starting from the generation born in 1977, therefore the volume of people with higher education will begin to recede around the year 2007.

(*) GRET-ICE, Universidad Autónoma de Barcelona.

(1) El presente estudio ha sido elaborado en el marco de una investigación colectiva financiada por la DGXII-UE (4.º PCRD, programa TSER, *3rd Call)* titulada *Educational Expansion and Labour Market* (EDEX, *http://edex.univ-tlse1.fr/edex/)* y cuyos participantes son los siguientes: *Coordinator:* LIRHE Université des Sciences Sociales de Toulouse (C. Béduwé & J. Planas). *Partner Institutions:* Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Grup de Recerca Educació i Treball (GRET) - Institut de Ciències de l'Educació (ICE); London School of Economics - Centre for Economic Performance; Zentrum für Sozialforschung Halle (ZSH); Universitá Sappienza, Roma - Centro di Recherche Economiche e Sociali (CERES); CRIS. International - Center for Research On Innovation and Society.

Fecha de entrada: 09-05-2002 Fecha de aceptación: 27-02-2003

LA EXPANSION EDUCATIVA EN EUROPA

El incremento de los niveles de educación constituye una de las tendencias económicas y sociales cruciales de la segunda mitad del siglo XX; ello en todos los países de la Unión Europea, independientemente de la especificidad de los sistemas educativos nacionales. Por su parte, y según los datos elaborados en el marco del proyecto EDEX (Vincens, 2001), la evolución española ha resultado relativamente tardía y acelerada.

Los trabajos desarrollados en EDEX han contribuido a describir e interpretar la expansión educativa que los principales países europeos (Alemania, España, Francia, Gran Bretaña e Italia) han experimentado en la segunda mitad del siglo XX (Steedman y Vincens, 1999). Ello nos permite presentar los datos y los rasgos que caracterizan el fenómeno.

APROXIMACIÓN CUANTITATIVA A LA EXPANSIÓN EDUCATIVA EUROPEA

Para ayudar al análisis comparativo, los niveles de cualificación se dividen en seis grupos. Esta clasificación es más precisa que la utilizada, por ejemplo, en la *International Standard Classification of Education* (ISCED), actualmente vigente. Se parece más bien a la nueva clasificación ISCED, ahora aceptada por la UNESCO, y que se utiliza desde el año 2000 en las clasificaciones internacionales. De hecho, el razonamiento que permanece tras la clasificación propuesta aquí y el razonamiento que ha desarrollado la UNESCO para proponer una clasificación ISCED tienen sin duda elementos comunes.

Aquí, con la clasificación que proponemos en seis grupos, parece importante mostrar los cambios que han tenido lugar para generaciones separadas por un periodo de más de 40 años y que han sido, por necesidad, confrontadas a un sistema de educación que proponía posibilidades diferentes. Es también cierto que el progreso en materia educativa es en cierto modo «acumulativo» a través de las generaciones. Ello significa que en un periodo en que el nivel empieza a aumentar, el progreso más importante tendrá lugar primero en los niveles más bajos del sistema. Es la razón por la cual nos hemos obligado a proponer una categoría 1a y 1b para poder constatar el progreso importante hecho en varios años –y especialmente en España– conservando hasta el término de la escolaridad obligatoria las poblaciones que habían egresado prematuramente.

Este tipo de progreso ha sido importante sobre todo para las generaciones más antiguas, pero ha constituido la base necesaria para lograr la participación más masiva en los niveles superiores de las cohortes sucesivas. Hemos distinguido asimismo entre dos tipos de formación profesional (FP): la que ofrece un título reconocido en el mercado de trabajo pero que no da la posibilidad de acceder al nivel inmediatamente superior del sistema, y la FP que da una doble cualificación puesto que permite pasar a un nivel superior.

Esta distinción se ha hecho necesaria por el hecho de que en todos los países la FP ha evolucionado durante el periodo estudiado pasando de un solo tipo de titulación que no tenía valor sino en el mercado de trabajo a al menos dos tipos de diploma, uno de los cuales podía dar acceso a los estudios superiores.

Las categorías de clasificación son las siguientes:

- 1a: Sin ningún título o escuela obligatoria inacabada.
- 1b: Escuela obligatoria acabada o certificado de finalización de estudios primarios.
- 2: Certificado de educación secundaria de primer nivel.

- 3: Certificado de formación profesional.
- 4: Certificado de educación general o profesional / tecnológica de segundo nivel (acceso a la universidad).
- 5: Estudios superiores (incluidas las formaciones profesionales que siguen al primer nivel de formación profesional, por ejemplo los *Meister* en Alemania).

  – 1a. Incluye: en Gran Bretaña las «no qualifications», en Francia los «sans diplôme», en Italia los «licencia escuela primaria o sin título» (grupos reunidos en las estadísticas), en Alemania los «sin título» incluyendo las no-respuestas (relativamente numerosas a partir de 1991), en España los «sin estudios».

  – 1b. Incluye: en Francia los CEP, en España los Primarios, en Alemania los *Hauptschule.*

  – 2. Incluye: en Gran Bretaña los *O-level,* los CSE, los GCSE; en Francia los BEPC; en Alemania los *Realschule;* en Italia el título de la *Scuola Media;* en España el Bachillerato Elemental y EGB en su ciclo superior.

  – 3. Incluye: en Gran Bretaña los «others», el *Trade Apprenticeship,* las *City & Guilds,* las ONC/OND, las NVQ 2/3; en Francia los CAP, BEP; en Alemania los apredizajes BFS; en Italia los títulos de la *scuola professionale;* en España la FP.

  – 4. Incluye: en Gran Bretaña los *A-level;* en Francia los *baccalauréats;* en Alemania los *Abitur* y *Fachhochschulreife;* en Italia los *Maturita,* títulos de *Magistero* y de *Scuola Tecnica;* en España el Bachillerato Superior, el BUP y el COU.

  – 5. Incluye: en Gran Bretaña los «degrees», los HNC/HND, el «teaching and nursing»; en Francia las *licences* y superior, las *formations supérieures Bac + 2;* en Alemania los títulos universitarios, los *Meister* y Técnicos; en Italia los títulos universitarios; en España los títulos universitarios de 1er y 2.º ciclo.

Consideramos los individuos nacidos en distintos momentos. De este modo, constatamos el efecto de la evolución de los sistemas educativos sobre las opciones educativas de los individuos en lo que se refiere al momento de egresar del sistema. Las cuatro generaciones escogidas para ilustrar estos cambios son las siguientes:

- En torno a 1938: es la mayor que podemos estudiar en las encuestas de población activa de un año reciente (60 años en 1998).
- 1950: es la última generación que atraviesa el sistema escolar antes de los grandes cambios introducidos en el curso de los años sesenta y setenta.
- 1960: es la primera generación beneficiaria de los grandes cambios introducidos en el curso de los años sesenta en la mayor parte de los países (en España los grandes cambios sobrevienen más bien en los años setenta).
- En torno a 1973: pretendemos estudiar la última generación en que la mayor parte de sus miembros habrá completado su formación inicial (25 años).

TABLA I

Generaciones nacidas en torno a 1937-39: Porcentaje de la población en edad de trabajar

	Alemania	España	Francia	Italia	G. Bretaña
1a	9	32	28	56	39
1b	24	57	27	–	–
2	1	–	6	23	9
3	51	3	20	3	34
4	N/A	2	7	12	3
5	14	6	12	5	16

Fuentes: Alemania: *Mikrozensus;* España: *Encuesta de Población Activa;* Francia: *Enquete-Emploi;* Italia: *Forza Lavoro;* Gran Bretaña: *Labour Force Survey.*

TABLA II

Generaciones nacidas en torno a 1950. Porcentaje de la población en edad de trabajar

	Alemania	España	Francia	Italia	G. Bretaña
1a	8	12	18	31	24
1b	14	63	18	–	–
2	2	–	7	34	12
3	53	5	30	5	38
4	N/A	8	10	20	4
5	21	13	17	10	22

Fuentes: Alemania: *Mikrozensus;* España: *Encuesta de Población Activa;* Francia: *Enquete-Emploi;* Italia: *Forza Lavoro;* Gran Bretaña: *Labour Force Survey.*

TABLA III

Generaciones nacidas en torno a 1960. Porcentaje de la población en edad de trabajar

	Alemania	España	Francia	Italia	G. Bretaña
1a	9	4	23	10	16
1b	11	54	4	–	–
2	3	–	9	43	23
3	56	14	31	7	30
4	N/A	12	12	30	7
5	22	16	21	10	25

Fuentes: Alemania: *Mikrozensus;* España: *Encuesta de Población Activa;* Francia: *Enquete-Emploi;* Italia: *Forza Lavoro;* Gran Bretaña: *Labour Force Survey.*

TABLA IV

Generaciones nacidas en torno a 1968-70-73. Porcentaje de la población en edad de trabajar

	Alemania	España	Francia	Italia	G. Bretaña
1a	8	2	15	6	11
1b	9	38	1	–	–
2	3	–	5	41	23
3	58	20	23	7	31
4	N/A	18	20	39	9
5	20	23	36	7	26

Fuentes: Alemania: *Mikrozensus;* España: *Encuesta de Población Activa;* Francia: *Enquete-Emploi;* Italia: *Forza Lavoro;* Gran Bretaña: *Labour Force Survey.*

Aproximación cualitativa a la expansión educativa Europea

El desarrollo masivo de la educación en Europa, o al menos para los cinco grandes países (Alemania, Gran Bretaña, Francia, Italia y España), puede sintetizarse en varios aspectos clave (Béduwé y Planas, 2001):

- Todos los países europeos han experimentado un aumento importante de los niveles de educación de las generaciones nacidas entre 1940 y 1980. En la mayor parte de estos países, dicho aumento se ha acelerado para las generaciones nacidas a principios de los años 1980.
- Dicho aumento se ha alimentado fundamentalmente de la formación inicial de las generaciones en el seno de los sistemas educativos. Este resultado, que debe ser matizado según el país, revela el papel (aún) secundario de la formación continua en la construcción de las estructuras de titulación de la población actualmente activa. La formación inicial dota a cada generación de un rastro indeleble adquirido en la primera juventud.
- El proceso de adquisición de títulos por parte de una generación se prolonga a medida que la educación se desarrolla, pero se detiene, en general, antes de los 30 años. Este periodo de la vida contiene la formación inicial, previa al ingreso a la vida activa, así como la formación profesional por aprendizaje y varias combinaciones de periodos de trabajo y estudios. La distinción entre etapa de formación y etapa de trabajo resulta cada vez más difusa.
- Los sistemas educativos nacionales experimentan una evolución convergente en dos aspectos esenciales: la disminución de la población sin titulación –que no desaparece pero cae considerablemente– y el aumento del porcentaje de las generaciones que obtiene un título de acceso a la universidad, al término del segundo ciclo de formación.
- Esta semejanza en la evolución no esconde sin embargo las diferencias estructurales entre países. En cuarenta años hemos pasado de una situación de grandes diferencias entre las tasas de no titulados de diversos países (33% contra 89%, para la generación nacida en 1940) y de pequeñas diferencias en la tasa de titulados de nivel superior (menos del 16% para la misma generación) a la situación

completamente inversa: aproximación de la tasa de no titulados (menos del 15%) y dilatación de las diferencias entre las tasas de titulación superior (7% contra 37%). De este modo, los países en los que la educación se hallaba poco desarrollada recuperan su retraso. Más concretamente, este resultado muestra que los distintos países, al hilo de la expansión educativa, han mantenido o acentuado su especificidad en materia de opciones educativas. El fenómeno internacional de la expansión educativa reviste declinaciones nacionales.

- Las marcadas diferencias iniciales entre niveles de educación explícita, es decir, de educación acreditada mediante títulos, de las generaciones nacidas en los años treinta y cuarenta vienen acompañadas de diferencias no menos intensas en el desarrollo económico. La reducción de estas diferencias económicas y educativas es hoy un hecho, sin que pueda establecerse, directamente, un vínculo de causalidad simple.
- El principal motor de desarrollo de la educación se apoya, en todos los países, en la idea de equidad. Pero la noción de meritocracia que generalmente subyace en los discursos de igualdad de oportunidades en el sistema escolar no resuelve totalmente el problema. Mantener durante más tiempo la igualdad de oportunidades escolares ha conducido a los sistemas educativos europeos a aplazar la primera gran diferenciación de las generaciones hasta el término de la escolaridad obligatoria, excepto en Alemania, que mantiene jerarquizadas sus tres redes escolares.
- La expansión educativa es –en todos los países– el producto conjunto de: a) la prolongación de la escolaridad obligatoria que, de hecho, se aproxima a la entrada en la enseñanza superior y b) el aumento de las tasas de prosecución de estudios postobligatorios. El nivel educativo medio de las nuevas generaciones se desplaza desde secundaria hacia el nivel superior, universitario o profesional. Asistimos a un desplazamiento hacia la etapa superior de las apuestas estratégicas en materia educativa.
- La referencia al sistema educativo es una variable cada vez más importante en la caracterización de las trayectorias de los jóvenes (en educación, trabajo, transición a la vida adulta, inserción en la vida social y laboral).
- Tras un aumento más bien continuo de unos 30 años, la expansión educativa se ha acelerado drásticamente, salvo en Alemania, para las generaciones de 1970 y siguientes.

En términos prospectivos:

- La hipótesis más probable de futuro, habida cuenta del comportamiento de las generaciones que actualmente cursan su formación inicial (nacidas en 1980 y siguientes), parece ser un estancamiento de la expansión educativa durante los próximos 10 años. Parece ya efectivo en Francia y Gran Bretaña, inminente en España y probable en Alemania e Italia.
- Excepto para Gran Bretaña, las configuraciones institucionales existentes no presentan importantes márgenes de juego que permitan actuar a favor de la prosecución de estudios más allá de la escolaridad obligatoria.

- Los estudios postsecundarios aparecen como un factor determinante del estancamiento o del crecimiento de los niveles de titulación. Dependerán estrechamente de las políticas nacionales de desarrollo y diversificación de la enseñanza superior.

El modo en que los países han conducido la expansión educativa puede declinarse en convergencias y divergencias. Pero ¿cabe prever una convergencia de los propios sistemas educativos? A través de sus respectivas evoluciones, ¿sus estructuras se están aproximando entre sí?

Las particularidades nacionales de los sistemas educativos remiten en buena medida a la manera en que integran –o no– la formación profesional en el seno de un sistema unificado y bajo la tutela del Estado: Alemania le reserva un papel central en el seno de un sistema «dual» cogestionado por los agentes sociales; Gran Bretaña no dispone de un sistema de formación profesional posterior a la enseñanza obligatoria; Francia, España e Italia han integrado la formación profesional inicial en un sistema de formación unificado, bajo la tutela del Estado y sus administraciones.

El aumento de los niveles educativos constituye ciertamente un fenómeno crucial del último cuarto del siglo XX, común a las distintas sociedades europeas y cuyos determinantes no pueden atribuirse únicamente ni a la acción de los estados o de los individuos, ni a las necesidades de la economía. El aumento de los niveles de estudios es uno de los componentes esenciales de la transformación global de las sociedades occidentales.

Sin embargo, cabe destacar que la evolución de los niveles educativos se ha operado simultáneamente en países cuyos sistemas educativos son muy diferentes por razones históricas, culturales y económicas. Pero dichas diferencias no han significado un obstáculo a la progresión general de la educación. Los sistemas educativos continúan siendo muy distintos unos de otros y mantienen su coherencia nacional particular. Su trayectoria en la conducción de la expansión educativa ha sido específica en cada caso.

No obstante, los sistemas educativos han experimentado evoluciones internas y estructurales intensas. Los más centralizados han tratado de flexibilizarse, los más descentralizados han intentado introducir puntos de referencia nacionales o reglas colectivas más precisas. Cada país encuentra en el sistema de otros países ejemplos o ideas que contribuyen a impulsar tales evoluciones. Existe, asimismo, una cierta permeabilidad entre los sistemas educativos, entre los sistemas de formación. Pero no es suficiente para desembocar en una convergencia de sistemas.

Por una parte, tales evoluciones constituyen respuestas a tensiones o evoluciones socioeconómicas que resultan, en sus principios, similares entre los países. El desempleo, las transformaciones del mercado laboral y de la organización del trabajo, la elevación de los niveles de vida, el propio crecimiento de la demanda de educación, han estimulado la evolución de cada sistema educativo. Las exigencias de evolución son pues ampliamente compartidas por cada uno de ellos, que han tratado de mejorar la profesionalización de los jóvenes, aumentar su capacidad de adaptación a las transformaciones del empleo y construir itinerarios menos rígidos y más diversificados. Nos hallamos ante objetivos relativamente comunes, especialmente en materia de enseñanza superior, donde las cuestiones de la profesionalización y la diversificación de los itinerarios son hoy centrales. Sin embargo, las respuestas a estas necesidades de evolución han sido en el pasado y permanecen aún hoy diferentes según el país. Sería inexacto hablar de uniformización de los sistemas educativos.

El hecho de que se pueda producir un nivel más o menos equivalente de competencias para responder a necesidades similares de la economía en todos los países y a partir de sistemas educativos bastante diferentes es consubstancial al concepto mismo de competencia. Su carácter vectorial y su coproducción por sistemas y en lugares que van desde la escuela a la empresa, pasando por la vida social, son transnacionales pero la complementariedad entre estos distintos elementos es propia a la especificidad societal de cada país. Cuando se revelan necesarios o simplemente útiles, estos comportamientos tienden a institucionalizarse. Pero su forma institucional permanece propia al contexto social en el cual se producen.

Hoy parece evidente, sobre la base de estas observaciones, que el mantenimiento de diferencias estructurales fuertes entre países no constituye un obstáculo ni a la expansión de la educación, ni a enriquecimientos mutuos resultantes de una observación comparada de cada sistema.

El análisis comparativo de la elevación de los niveles de estudios y el de las aportaciones recíprocas de los sistemas educativos se enfrentan a dos dificultades:

- En primer lugar, no conocemos bien la eficacia de cada uno de los sistemas y de su contribución al desarrollo económico y social de cada país. Es probable, a este nivel, que haya habido cambios en el curso de los últimos 25 años. Las soluciones encontradas para intentar responder a las evoluciones económicas y sociales no pueden ser consideradas con interés si no las relacionamos con la coherencia propia de cada sistema y con los medios de apreciar su eficacia relativa.
- En segundo lugar, la comprensión mutua de cada sistema educativo y del sentido que le podamos atribuir al incremento de los niveles de titulación resulta difícil por cuanto las diferencias son grandes y los efectos de coherencia, importantes. La solución no se encuentra en una convergencia o una uniformización de los sistemas, sino en la construcción progresiva algunos puntos comunes de referencia, especialmente de niveles de formación similares.

¿Proseguirá la expansión educativa? ¿A qué ritmo? Tales cuestiones revisten términos distintos para cada uno de los sistemas educativos europeos. En cualquier caso, no se refieren al nivel medio de estudios sino a la estructura global de las sucesivas generaciones por niveles de educativos. A continuación analizamos la dinámica de evolución del sistema educativo español y nos interrogamos –a partir de tres escenarios prospectivos– sobre el futuro de la expansión de los niveles de estudios en España con especial énfasis en la producción de titulados en bachillerato y estudios superiores[2].

TRES HIPOTESIS DE EVOLUCION Y TRES ESCENARIOS CUANTITATIVOS ANTE EL FUTURO DE LA EXPANSION EDUCATIVA EN ESPAÑA

Nuestra cuestión, en términos prospectivos, estriba en saber si la expansión educativa en España (expresada de otro modo: el hecho de que cada generación alcance

(2) Esta cuestión se plantea en el marco del proyecto EDEX, para los cinco países participantes (Francia, Alemania, Reino Unido, Italia y España), bajo una metodología común propuesta por los responsables de la fase prospectiva de la investigación (J. F. Germe, L. Frey, 15/06/2000).

mayor titulación que la generación precedente) se prolongará en las próximas décadas o no, y a qué ritmo. El horizonte de nuestro ejercicio prospectivo se sitúa en las dos próximas décadas, a lo largo de las cuales las generaciones nacidas en 1980 y 1990 accederán al mercado de trabajo.

En términos cuantitativos, cabe formular diversas hipótesis en forma de escenarios. Nuestra propuesta metodológica consiste pues en reflexionar sobre la base de tres escenarios acerca de la evolución cuantitativa de los niveles de titulación de las generaciones futuras:

- **Escenario A:** correspondiente a la estabilización, en tanto que techo, de las tasas de acceso a los distintos niveles de estudio alcanzadas por la generación de 1980, la última de la cual disponemos de datos casi definitivos, considerando que el comportamiento de esta generación constituye el «techo» de la expansión. Se trata de congelar las tasas que presenta la generación 1980 para aplicarlas a las generaciones sucesivas (teniendo en cuenta, pues, la evolución demográfica);
- **Escenario B:** correspondiente a la inercia resultante de las cohortes ya inseridas en el sistema educativo. Basta aquí con extrapolar al futuro las tasas de crecimiento de los niveles de titulación de las últimas décadas;
- **Escenario C:** correspondiente a una convergencia europea teniendo como punto de referencia la evolución de un país líder: Francia. Se trata de la «convergencia» europea como tendencia común en la que participa el sistema educativo español. En este escenario, la expansión educativa observada en los países europeos proseguiría siendo el punto de referencia u «objetivo final», no ya la evolución nacional, sino la evolución europea encabezada por la evolución francesa. Francia (en concreto, los datos previstos para la generación de 1980) constituye pues el punto de referencia cuantitativo en el horizonte, si bien la evolución de los demás países debe divergir entre sí, entre otras razones porque el punto de partida difiere y por tanto el camino hacia resultados globalmente similares pasa por trayectorias necesariamente diferentes.

DATOS PARA LOS TRES ESCENARIOS EN PORCENTAJES (TASAS)

Los resultados del proyecto EDEX sobre el conjunto de los países europeos muestran que la estructura por nivel de titulación de cada generación no se estabiliza hasta que dicha generación alcanza los 30 años de edad.

Sin embargo, como indica Carabaña (Carabaña, 1997), sobre la base de los efectivos y las tasas de los que terminan el ciclo educativo precedente, es posible realizar aproximaciones fiables acerca de los efectivos titulados en un nivel educativo determinado antes incluso de que la generación correspondiente alcance esos 30 años. Ello permite, para la generación nacida en 1980, construir estimaciones razonablemente fiables y no sometidas a las fluctuaciones de los escenarios posibles.

Los escenarios remiten a la evolución de las tasas de acceso a los títulos académicos para cada generación. La tabla VI muestra los datos previsibles correspondientes a cada uno de los tres escenarios contemplados: techo, inercia y convergencia hacia el caso francés. Por su parte, la tabla VII expone los datos en forma de efectivos totales.

TABLA V

Evolución demográfica de las generaciones 1960-90

Generaciones (año nacimiento)	Efectivos	Generación '60 = 100
1960	663.375	100
1970	663.676	100
1980	571.018	86
1990	401.425	60

TABLA VI

Estructura por nivel educativo a los 30 años por generación (datos reales y esimaciones) *

Generación	Nivel de estudios	Datos reales	Estimación techo (Escenario A)	Estimación inercia (Escenario B)	Estimación convergencia (Escenario C)
Gen 1960 N=663.375	Sin estudios	3,8			
	Primarios	27,9			
	Elementales	29,7			
	Form. Prof.	11,2			
	Bachillerato	11,9			
	Universitarios	15,5			
	Total	100,0			
Gen 1970 N=663.667	Sin estudios	0,4			
	Primarios	12,2			
	Elementales	32,9			
	Form. Prof.	19,7			
	Bachillerato	12,5			
	Universitarios	22,3			
	Total	100,0			
Gen 1980 [1] N=571.018	Sin estudios	0,2			
	Primarios	6,3			
	Elementales	29,5			
	Form. Prof.	17,6			
	Bachillerato	16,7			
	Universitarios	29,7			
	Total	100,0			
Gen 1990 N=401.425	Sin estudios		0,2	0,1	
	Primarios		6,3	3,0	
	Elementales		29,5	24,6	
	Form. Prof.		17,6	14,6	
	Bachillerato		16,7	20,8	21
	Universitarios		29,7	36,8	42
	Total		100,0	100,0	100,0

* Porcentajes.

[1] Los efectivos de esta generación no han terminado todavía su trayectoria formativa de nivel superior, pero las opciones esenciales para su estimación ya están tomadas (conocemos la tasa de finalización del bachillerato = 46,3% de la generación) y sobre esta base hemos podido realizar una estimación muy próxima a la realidad de las tasas de titulados superiores considerando que la proporción de titulados en Bachillerato que accede a los títulos universitarios resulta aproximadamente la misma que la de la generación de 1970.

Fuente: Elaboración propia a partir de EPA.

Las generaciones nacidas entre 1960 y 1990 se caracterizan por cambios demográficos drásticos (tabla V) que han condicionado, y condicionarán en el futuro, la evolución de los efectivos titulados pertenecientes a cada generación más allá de la evolución de las tasas de titulación de cada generación.

El efecto combinado de la evolución de las tasas de acceso a los diplomas de cada generación y de la evolución demográfica de estas generaciones en el marco de los tres escenarios contemplados nos ofrece, a su vez, la evolución de los efectivos titulados de una generación por niveles educativos (tabla VII).

TABLA VII

Estructura por nivel educativo a los 30 años por generación (datos reales y esimaciones). Efectivos

Generación	Nivel de estudios	Datos reales	Estimación techo (Escenario A)	Estimación inercia (Escenario B)	Estimación convergencia (Escenario C)
Gen 1960 N=663.375	Sin estudios	25.208			
	Primarios	185.082			
	Elementales	197.022			
	Form. Prof.	74.298			
	Bachillerato	78.942			
	Universitarios	102.823			
	Total	663.375			
Gen 1970 N=663.667	Sin estudios	2.655			
	Primarios	80.967			
	Elementales	218.346			
	Form. Prof.	130.742			
	Bachillerato	82.958			
	Universitarios	147.998			
	Total	663.667			
Gen 1980[1] N=571.018	Sin estudios	1.142			
	Primarios	35.974			
	Elementales	168.450			
	Form. Prof.	100.499			
	Bachillerato	95.360			
	Universitarios	169.592			
	Total	571.018			
Gen 1990 N=401.425	Sin estudios		803	374	
	Primarios		25.290	12.160	
	Elementales		118.420	98.871	
	Form. Prof.		70.651	58.773	
	Bachillerato		67.038	83.395	88.313
	Universitarios		119.223	147.852	160.570
	Total		401.425	401.425	401.425

[1] Los efectivos de esta generación no han terminado todavía su trayectoria formativa de nivel superior, pero las opciones esenciales para su estimación ya están tomadas (conocemos la tasa de finalización del bachillerato = 46,3% de la generación) y sobre esta base hemos podido realizar una estimación muy próxima a la realidad de las tasas de titulados superiores considerando que la proporción de titulados en Bachillerato que accede a los títulos universitarios resulta aproximadamente la misma que la de la generación de 1970. Asimismo, conocemos el volumen de esta generación y por tanto el de efectivos por nivel de estudios, cuyo número resulta de las tasas estimadas en el cuadro 1 para la generación de 1980 aplicadas a los efectivos de esta generación.

Fuente: Elaboración propia a partir de EPA.

Los resultados en efectivos totales muestran, para la generación 1980[3], que el extraordinario aumento de la tasa de acceso a los niveles «bachillerato» y «universitario» permite, pese al receso demográfico, aumentar el número de individuos que acreditan dichos niveles respecto a las generaciones precedentes, más voluminosas pero menos propensas a los niveles altos de titulación. La cifra de efectivos de la generación 1980 que abandonan el sistema escolar con el título de bachillerato o estudios superiores resulta del mismo orden de magnitud que la correspondiente a las generaciones 1960 y 1970[4]. Las decisiones educativas de la generación 1980 –conocemos las opciones esenciales que permiten estimar la tasa de titulados en bachillerato– compensan el descenso demográfico hasta el punto de generar un volumen de titulados en bachillerato y estudios universitarios superior al de las generaciones precedentes.

Por su parte, la generación 1990[5] únicamente alcanzaría una cantidad de efectivos de orden equivalente a sus predecesoras en los casos de inercia y de convergencia. El aumento mínimo necesario para mantener el flujo de efectivos de titulados de bachillerato y estudios universitarios entre las generaciones 1970 y 1990 coincide, en efecto, con los escenarios B y C; en cambio, bajo la hipótesis del escenario techo, los flujos de entrada experimentarían una caída importante debido al descenso demográfico producido entre ambas.

EL IMPACTO DE LA INMIGRACION

Ahora bien, ¿cómo puede influir el saldo migratorio español de los próximos años en nuestras previsiones? La aceleración de la inmigración en España obliga a considerarla en cualquier análisis prospectivo relacionado con la educación.

La inmigración puede alterar los tres escenarios propuestos mediante dos mecanismos :

- La escolarización de niños y niñas no nacidos en España.
- La incorporación de población adulta con niveles educativos alcanzados en sistemas educativos extranjeros.

En el primer caso (escolarización de niños y niñas no nacidos en España), los escenarios pueden verse distorsionados a través de dos mecanismos:

- El aumento de los efectivos considerados, puesto que los escolares extranjeros se añaden a los escolares nacidos en España[6].
- La variación de la estructura por nivel educativo debida al diferencial en las opciones educativas de los alumnos extranjeros con respecto a los españoles.

Los datos (tablas VIII y IX) muestran que la importancia cuantitativa del alumnado extranjero es relativamente escasa (en torno al 3% en el curso 2001-02), si bien progresa aceleradamente.

---

(3) Esta generación ha abandonado la escuela obligatoria desde hace 4 años y ha comenzado ya a incorporarse a la universidad. Las opciones fundamentales que van a determinar su estructura por niveles educativos están, por lo esencial, ya tomadas y los datos han sido estimados a partir de su nivel de estudios en 2000.

(4) Bajo reserva del impacto de la evolución de la tasa de actividad femenina, cuyas previsiones (Caixa de Catalunya, 2000) auguran un incremento intenso para la próxima década.

(5) Esta generación finalizará la escuela obligatoria en 2006.

(6) No tomamos en cuenta a los escolares españoles nacidos fuera de España.

TABLA VIII

Proporción de alumnado extranjero por ciclos educativos (cursos 1991-2002) *

	91-92	92-93	93-94	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02
Inf/Preesc	5,0	6,8	8,0	8,1	8,7	9,4	10,9	11,0	15,1	21,1	31,2
Prim/EGB	5,4	6,6	7,6	8,6	10,0	11,3	13,4	13,3	17,4	23,9	35,7
Ed.Especial	–	2,2	4,7	4,0	5,0	5,4	8,3	6,4	12,1	15,9	12,6
ESO	–	–	–	4,9	5,4	6,5	9,0	11,9	14,8	19,7	28,6
Bachillerato	2,6	3,2	4,0	3,6	3,2	4,3	5,8	6,8	8,1	9,6	12,5
FPs	2,3	2,5	3,0	3,0	2,9	3,6	4,3	4,4	7,2	8,0	10,8
PGS	–	–	–	–	2,4	2,9	6,2	14,4	11,1	15,9	19,7
Total	4,5	5,4	6,3	6,8	7,5	8,3	9,9	11,0	14,5	19,5	28,7

* Número de extranjeros por cada 1000 matriculados.
Fuente: Colectivo IOÉ (2002) a partir de datos del MECD, Estadísticas de la Educación en España.

TABLA IX

Matrícula en enseñanzas no universitarias. Españoles y extranjeros (cursos 1991-2002)

	Alumnado español	Alumnado extranjero	Alumnado total	% alumnos extranjeros
1991-92	8.201.500	36.661	8.238.161	0,4
1992-93	8.074.611	43.845	8.118.456	0,5
1993-94	8.000.964	50.076	8.051.040	0,6
1994-95	7.811.671	53.213	7.864.884	0,7
1995-96	7.610.110	57.406	7.667.516	0,7
1996-97	7.432.881	62.707	7.495.588	0,8
1997-98	7.236.733	72.363	7.309.096	1,0
1998-99	7.047.564	80.687	7.128.251	1,1
1999-00	6.861.979	103.401	6.965.380	1,5
2000-01	6.753.412	133.684	6.887.096	1,9
2001-02	6.629.471	201.518	6.830.989	3,0
Variación 1991-2001	–1.572.029	164.857	–1.407.172	–
% de variación	–19,27	449,7	–17,1	–

Fuente: Colectivo IOÉ (2002) a partir de datos del MECD, Estadísticas de la Educación en España.

La variación que la población escolar extranjera introducirá en términos de efectivos totales es moderada aunque creciente[7].

Por otra parte, en cuanto al sesgo en términos relativos (es decir, en términos de estructura por niveles educativos de las cohortes que egresan del sistema educativo), los

(7) La cuantificación precisa de esta variación requiere un estudio mucho más profundo del que, por su temática y sus dimensiones, ofrece el presente artículo.

escolares extranjeros muestran, durante el periodo contemplado, una menor propensión hacia los niveles postobligatorios de las enseñanzas no universitarias (tabla VIII).

Efectivamente, en todos los cursos considerados, los alumnos extranjeros cuentan con una sobrerrepresentación en los niveles obligatorios de las enseñanzas no universitarias y, complementariamente, con una subrepresentación en los niveles postobligatorios (bachillerato y FPs).

Por lo tanto, según estos datos, y teniendo en cuenta las limitaciones de este breve examen del factor migratorio, cabe prever que la escolarización de niños y niñas extranjeros surtirá dos efectos: por un lado, un aumento –creciente– de los efectivos de las sucesivas generaciones; y, por otro, un sesgo ligerísimamente a la baja de la estructura por niveles educativos de dichas generaciones.

El segundo mecanismo (incorporación de la población adulta con niveles educativos alcanzados en sistemas educativos extranjeros) mediante el cual la inmigración puede introducir una distorsión en los tres escenarios expuestos consiste en la incorporación de población con niveles educativos alcanzados en sistemas educativos extranjeros.

Ello puede alterar el futuro de la composición por niveles educativos en España en dos sentidos:

- Un mayor volumen de efectivos que detentan determinados niveles educativos.
- Una variación en la estructura por niveles educativos resultante del diferencial entre la estructura educativa de la población española y la extranjera.

La tabla X muestra la evolución del volumen y el porcentaje de la población extranjera en España entre 1992 y 2001.

La presencia, en términos relativos, de la población extranjera en España es moderada (2,7% en 2001) aunque creciente.

Por lo que respecta a la influencia de los niveles educativos presentes en España pero alcanzados fuera de ella, debemos observar si la presencia de extranjeros altera la estructura por niveles educativos del total de la población residente en España (nacional y extranjera).

TABLA X

Población residente en España por nacionalidad y porcentaje de población extranjera (1992-2001)

	Población española	Población extranjera	% Pop. extranjera
1992	39.137.979	393.100	1,0
1993	39.790.955	430.422	1,1
1994	40.229.598	461.364	1,1
1995	40.460.055	499.773	1,2
1996	39.669.394	538.984	1,4
1997	–*	609.813	–*
1998	39.852.651	719.647	1,8
1999	40.202.160	801.329	2,0
2000	40.499.791	895.720	2,2
2001	41.116.842	1.109.060	2,7

* Datos no disponibles.
Fuente: INE.

TABLA XI

Estructura por niveles educativos de la población española y extranjera residentes en España *

	1977			1987			1996			2000		
	Esp.	Ext.	Tot.	Esp.	Ext.	Tot.	Esp.	Ext.	Tot.	Esp.	Ext.	Tot.
Sin est.	25,4	9,8	25,4	21,7	9,9	21,6	17,8	7,1	17,7	3,5	3,5	3,5
Prim.	56,7	29,6	56,6	44,3	30,2	44,2	33,3	21,3	33,2	42,8	26,6	42,6
Elem.	7,1	17,6	7,1	15,7	13,0	15,7	19,6	16,8	19,6	21,1	18,8	21,1
FPs	0,8	1,4	0,8	3,8	1,7	3,8	8,8	8,7	8,8	8,8	8,7	8,8
Bach.	6,5	23,1	6,5	7,9	21,8	7,9	10,7	22,9	10,8	11,1	22,4	11,2
M_Uni.	1,9	4,8	1,9	4,0	6,6	4,0	5,3	8,7	5,3	5,9	8,3	5,9
S_Uni.	1,6	13,7	1,7	2,7	16,8	2,8	4,6	14,4	4,7	5,8	11,8	5,9
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

* Porcentajes.
Fuente: Elaboración propia a partir de EPA.

La tabla XI compara la estructura por niveles educativos de la población española y extranjera residente en España.

Observamos cómo, para todos los años considerados, la columna correspondiente al perfil educativo de la población española coincide prácticamente con la columna correspondiente a la población total. Es decir, que por el momento, los títulos producidos fuera del sistema educativo español tienen una influencia mínima en la estructura por niveles educativos de la población en España[8].

En resumen, de acuerdo con los datos disponibles, la influencia de la inmigración es moderada en términos absolutos (si bien cabe prever una aceleración de dicha influencia) y, previsiblemente, nula en términos relativos (en términos de composición de la población residente en España por niveles educativos).

¿HACIA EL FIN DE LA EXPANSION EDUCATIVA EN ESPAÑA?

El escenario techo parece tomar cuerpo en el caso español teniendo en cuenta la evolución de los últimos años de los cuales disponemos de datos (gráfico I) de titulados en bachillerato. Se trata de una serie temporal muy limitada pero que apunta sin duda hacia un estancamiento de los niveles de educación y, por lo tanto, refuerza la hipótesis que subyace en el escenario techo.

Las opciones ya tomadas por la generación 1980 indican que la expansión de los niveles de bachillerato y universitario habrá tenido continuidad desde la generación 1970, tanto en tasas (comportamiento de los individuos y sus familias, tabla VI) como en efectivos (tabla VII). En consecuencia, el vertido de títulos de bachillerato y universitarios aumentará durante los próximos años puesto que la generación 1980, y en particular sus titulados superiores, no abandonarán definitivamente el sistema educativo hasta 2010.

Para la generación de 1990, solamente en los casos contemplados en los escenarios B o C (inercia o convergencia) cabe prever una cierta estabilidad o una caída moderada del flujo de efectivos con titulaciones universitarias o de bachillerato. En

(8) En términos prospectivos, sería preciso analizar en profundidad las previsiones relativas a la evolución del saldo migratorio, ejercicio que desborda ampliamente las pretensiones de este trabajo.

estos casos, el flujo de títulos de ambos niveles hacia la población activa en la segunda década del siglo sería *grosso modo* del mismo orden que el correspondiente a la generación 1970.

Pero, a partir de los datos disponibles (gráfico 1), el escenario más realista es el escenario techo, a tenor del cual la disminución del flujo de títulos postobligatorios se producirá con la salida del sistema educativo de las generaciones nacidas a partir de 1977. En efecto, en el gráfico 1 observamos cómo la proporción de titulados en bachillerato o estudios universitarios se mantiene para las últimas cuatro generaciones de cuyos datos disponemos[9] (generaciones 1977, 1978, 1979 y 1980).

Semejante continuidad nos permite apostar, con las debidas precauciones, por un escenario de futuro marcado por la estabilidad de las tasas de acceso a los títulos superiores. Dado que el volumen de las sucesivas generaciones es ininterrumpidamente menguante desde 1975, el flujo de titulados universitarios comenzará a declinar alrededor del año 2007[10] (cuando la generación 1977 concluya su trayectoria escolar[11]).

Por su parte, si la disminución de los efectivos de los niveles de bachillerato y universitario resulta bastante probable aunque no segura o dramática, la de los titulados en formación profesional parece evidente y difícilmente reversible salvo importante disminución de las tasas correspondientes a los niveles educativos inferiores de la generación 1990. Ciertamente, bajo las tres hipótesis de evolución consideradas, parece garantizado un descenso importante e ininterrumpido de los titulados en formación profesional ya a partir de la generación 1970.

En definitiva, según el análisis prospectivo expuesto, la producción futura del sistema educativo español experimentará los puntos de inflexión siguientes:

- Consideramos las generaciones nacidas en 1970, 1980 y 1990. La generación 1990 será la primera de ellas que arrojará un flujo de titulados en bachillerato o estudios superiores inferior a la generación nacida 10 años antes: tasas similares se acompañarán de una demografía menguante[12].
- Teniendo en cuenta las generaciones intermedias, la tasa de acceso a los títulos de bachillerato + estudios superiores, se estabilizará a partir de la generación 1977 (alrededor del 45%).
- Suponiendo que la estructura por niveles educativos de cada generación cristaliza a los 30 años de edad, la producción de titulados en bachillerato o estudios superiores comenzará a menguar a partir de 2007[13].

---

(9) Observados hasta bachillerato y muy fiablemente estimados hasta estudios superiores.

(10) Al margen de la intervención de migraciones y mortalidad.

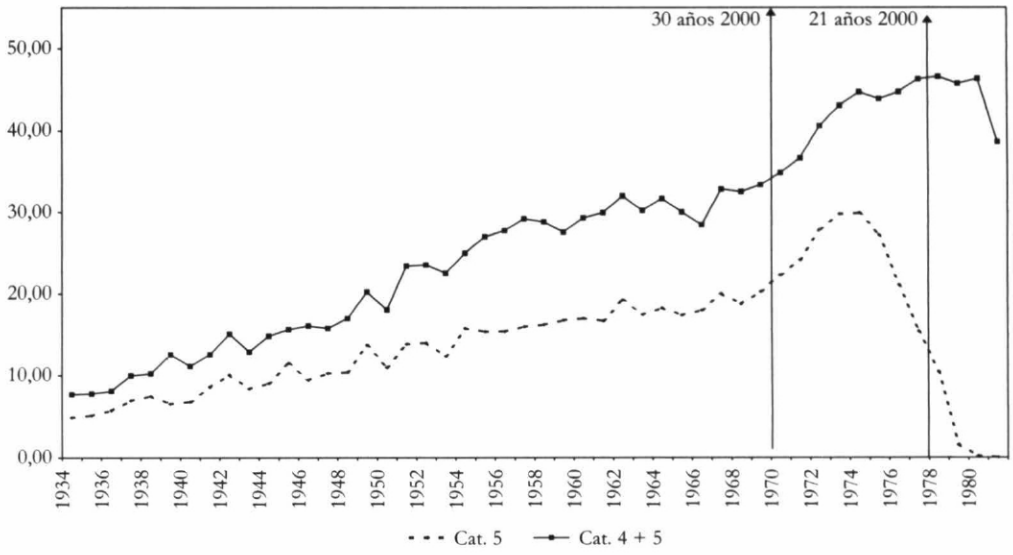
(11) La primera generación con menos titulados de bachillerato o estudios superiores que la anterior será 1977 y no 1975 ó 1976 porque las tasas de titulación en bachillerato para aquélla compensan, en términos de efectivos, el mayor volumen de éstas.

(12) Bajo reserva del impacto de la inmigración.

(13) Igualmente, dependiendo del volumen de bachilleratos y universitarios inmigrantes que produzca nuestro sistema educativo.

GRAFICO I

Estructura por nivel educativo por generaciones. Población 16-65 años. EPA *2000*



Fuente: elaboración propia a partir de EPA.

BIBLIOGRAFIA

BÉDUWÉ, C.; PLANAS, J.: *EDEX. Education Expansion and Labour Market. Étude comparative entre cinq pays européens avec référence aux USA. Final Report,* 2001.

CAIXA DE CATALUNYA (OLIVER, J., coord.): *Informe trimestral sobre el consum privat a Espanya. Març de 2000.* Caixa de Catalunya, 2000.

COLECTIVO IOÉ: «La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius», en *Estudis Socials,* 11 (2001). Barcelona, Fundació la Caixa.

CARABAÑA, J.: «La pirámide educativa», en M. FERNÁNDEZ ENGUITA (Coord.): *Sociología de las instituciones de educación secundaria.* Barcelona, ICE-UB/Horsori, 1997.

STEEDMAN, H.; VINCENS, J.: *EDEX. Analyse des structures éducatives. Rapport de synthèse,* 1999.

VINCENS, J.: *L'évolution de la demande d'éducation.* Toulouse, Lirhe, Note 329 .0029, 2001.

UN EJEMPLO DE EVALUACIÓN PARTICIPATIVA DEL SISTEMA EDUCATIVO: *LA CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCACIÓN DE CATALUNYA*

JAUME SARRAMONA (*)

RESUMEN. La calidad educativa va ineludiblemente vinculada a la evaluación en todos sus ámbitos y niveles. La evaluación del sistema educativo se presenta como una necesidad para informar a los usuarios del mismo y para que los responsables políticos puedan tomar decisiones con conocimiento real de la situación y las necesidades de mejora. Pero la eficacia de las medidas que se tomen no sólo precisan de información objetiva sino también de compromiso por parte de los implicados, lo cual pasa por su participación en los mismos procesos evaluativos.
Catalunya ha realizado una amplia, objetiva y participada evaluación de su sistema educativo, tras la aplicación del calendario de la LOGSE, que ha permitido conocer sus puntos fuertes y débiles y formular las correspondientes propuestas de mejora. En este artículo se presenta la metodología utilizada en el proceso, así como una síntesis de los resultados. Se trata de una experiencia que puede ser ilustrativa de las posibilidades de llevar a cabo evaluaciones del sistema de cariz básicamente cualitativo, participativo y descentralizado.

ABSTRACT. The quality of education is inevitably linked to evaluation in every field and at all levels. The evaluation of the educational system appears as a necessity, both for the purpose of informing its users and for policymakers to be able to make decisions grounded on the knowledge of the actual situation and what needs to be improved. But ensuring the efficiency of the steps that are taken not only requires objective information but also the commitment of those involved, meaning that they have to participate in the evaluation processes themselves.
Catalonia has carried out an extensive, objective and participative evaluation of its educational system, after applying the calendar established by the General Arrangement of the Educational System Act (LOGSE), which has allowed its strengths and weaknesses to be shown so that the corresponding proposals for improvement could be put forth. This article presents the method used in the process and the synthesis of the outcomes. It is an experience that can illustrate the possibilities of carrying out qualitative, participative and decentralised evaluations of the system.

(*) Universidad Autónoma de Barcelona.

Fecha de entrada: 11-03-2003 Fecha de aceptación: 03-11-2003

NECESIDAD DE LA EVALUACIÓN DEL SISTEMA

El logro de la calidad educativa demanda inevitablemente la evaluación. Ni el sistema educativo en su conjunto ni la escuela como institución social podrán seguir manteniendo su tradicional opacidad a la hora de rendir cuentas a la sociedad, porque ésta es cada vez más exigente respecto a sus derechos. Rendir cuentas a la sociedad *–accountability,* en terminología inglesa– se presenta como una dimensión más de la democracia participativa, donde los beneficiarios de un servicio social tienen derecho a conocer cómo funciona y qué resultados obtiene. Por todo ello cabe prever que la cultura de la evaluación periódica se instalará definitivamente en el sistema educativo, impulsada por normativas legales pero también por la presión social, que desea conocer cómo son empleados los recursos asignados a la educación. En el conocido como «Informe Delors» ya se tenía bien presente esta concepción amplia de la evaluación al señalar que: «la evaluación de la educación debe concebirse en un sentido amplio. Su objeto no es únicamente la oferta educativa y los métodos de enseñanza, sino también la financiación, la gestión, la orientación general y la realización de objetivos a largo plazo» (1996, p. 182).

La evaluación del sistema educativo proporciona información sobre su estado, lo cual es un requisito previo y necesario para tomar decisiones para su mejora (McGaw, 1998). La evaluación ejerce funciones de diagnóstico, justifica las propuestas de mejora que se formulen y luego permite verificar la pertinencia de las medidas adoptadas. Por ello, la necesidad de la evaluación es sentida de manera general por gobiernos y expertos, superándose la tradicional percepción de que constituye un mero control o sanción para ser elemento básico de los proyectos de mejora (Mateo, 2000, p. 236). Así justifica Tiana (2002) que el debate sobre la evaluación deba centrarse más en sus objetivos políticos que en su concreción técnica: «la evaluación es un magnífico instrumento, pero ha de discutirse al servicio de qué fines actúa» (p. 19).

La evaluación de los sistemas educativos ha superado claramente la etapa de los simples resultados escolares para adentrarse en otras muchas dimensiones de la educación: el currículum, los programas educativos, el profesorado, los diversos servicios con que cuenta el sistema, la inspección, la propia administración educativa... esto es, el sistema en su conjunto (Tiana, 1998, p. 27). Otra cuestión son las técnicas utilizadas y la forma de presentar los resultados. Al respecto se podrá argumentar, con razón, que los resultados de los estudios de evaluación de carácter general resultan meramente indicativos, que tales resultados, expresados en forma de puntajes de una escala o mediante porcentajes de aciertos a los ítems de las pruebas, no reflejan la complejidad que supone la educación. Pero admitiendo esta realidad, sigue siendo válida la necesidad de contar con información general del sistema de carácter cuantitativo en diversas dimensiones del sistema (indicadores), que no es excluyente de informaciones más precisas que se logran mediante la evaluación interna y externa de los centros, además de la evaluación del profesorado, siempre de carácter más cualitativo. Y esta información general del sistema también avanza en la utilización de mediciones más cualitativas y en la evaluación de dimensiones que se vinculan más a las actitudes, por ejemplo, sin olvidar la referencia hecha a las relaciones entre variables contextuales y de proceso. Ejemplos de estas relaciones entre variables los proporcionan las últimas evaluaciones realizadas por el *Instituto Nacional de Calidad y Evaluación,*

dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte sobre la educación primaria y secundaria (INCE, 2001 y 2003), y lo mismo se podría decir de las concernientes a organismos como el *Consell Superior d'Avaluació de Catalunya* (2001).

La evaluación presenta la doble dimensión de técnica y ética (Chavarría y Borrell, 2002). Por la primera exige de diseños precisos y rigurosos, que den validez a los resultados obtenidos y confianza respecto a la metodología empleada. En este mismo apartado entraría la garantía de que la información proporcionada resulte relevante. La evaluación ha de ser también ética, entendiendo por tal que tanto el proceso como los resultados no partirán de propósitos preconcebidos ni buscarán la legitimación de ideologías o programas, sino que la evaluación tendrá como meta el beneficio de los sujetos destinatarios, esto es, la búsqueda de las mejores medidas para su desarrollo y mejora. Estas dimensiones resultan a veces difíciles de deslindar, pero ambas han de estar presentes.

Una forma de legitimar la evaluación del sistema, como la de otros niveles, es realizarla de forma participada con los implicados. Y ello no sólo por la dimensión ética comentada sino por la efectividad misma de las medidas resultantes de la evaluación, porque si los destinatarios no han participado en ella, difícilmente se sentirán luego comprometidos con las medidas propuestas. La participación supone transparencia en la información que se refiere a los objetivos de la evaluación, demanda de colaboración en los procesos de realización y opinión respecto a los resultados y conclusiones obtenidas. Los técnicos evaluadores han de estar lógicamente presentes en todo el proceso y han de llevar la responsabilidad general de la tarea pero no pueden actuar de manera exclusiva y excluyente.

LA CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCACIÓN DE CATALUNYA

Cuando en la Ley de Acompañamiento de los Presupuestos de 1998 se incluyó un artículo que retrasaba dos años el calendario de aplicación de la Reforma, Catalunya se acogió a la posibilidad de la misma Ley de no hacerlo, de modo que en su territorio la Reforma iniciada con la LOGSE de 1990 culminó su calendario de aplicación el año 1999.

En aquellos momentos ya existía una opinión generalizada de que la LOGSE debía ser evaluada en su aplicación porque el tiempo transcurrido, el cambio de las variables socioeconómicas del momento y la experiencia misma de la aplicación evidenciaban desajustes que convenía identificar, como base para la propuesta de las pertinentes reformas, si era el caso. A tal efecto, el Gobierno de la Generalitat, salido de las elecciones el mismo año 1999 de culminación del calendario de la Reforma, decidió que había llegado el momento de realizar una evaluación exhaustiva de su aplicación en Catalunya, tarea que se encargó al *Departament d'Ensenyament,* responsable del sistema educativo no universitario. Existiendo en Catalunya un *Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu,* organismo encargado de la evaluación del sistema educativo en el territorio, fue éste el ejecutor de la demanda de evaluación indicada, que se llevó a término bajo la denominación de *Conferència Nacional d'Educació de Catalunya.*

A tal efecto se constituyó un comité organizador, presidido por la Consejera de Educación e integrado por cargos del *Departament* más los coordinadores responsables de las diversas secciones en que se organizó la Conferencia. La relación completa de personas es la que figura en el Anexo I. La actividad de la Conferencia se inició en enero del 2000 y terminó el 15 de junio del 2002, con la presentación pública de sus conclusiones (Departament

d'Ensenyament, 2002 y http://www.gencat.net/cne).

Los diferentes temas objeto de evaluación se organizaron alrededor de siete secciones, cuya denominación genérica fue la siguiente:

I. Autonomía y descentralización de los centros escolares
II. Importancia y función social del profesorado
III. Atención a la diversidad
IV. La formación y la inserción laboral
V. Evaluación de los aprendizajes y orientación
VI. Enseñanzas artísticas
VII. Competencias básicas

La temática concreta de cada sección se amplió más allá del título estricto, abarcando una gama de aspectos que tenían relación con él. Así, por ejemplo, la sección I trató cuestiones como: autonomía académica, autonomía administrativa, autonomía financiera, autonomía institucional, función directiva, descentralización... Al frente de cada sección se nombró a un coordinador, persona conocedora del ámbito, de prestigio reconocido[1] y no vinculada a la administración educativa, todo lo cual garantizaba una actuación independiente y rigurosa. Cada sección contó con un equipo técnico de varias personas, que se responsabilizaba de llevar a cabo la tarea de evaluación en la temática que les correspondía, amén de un «equipo participativo», nombrado por las correspondientes entidades y organismos que, en un número limitado, estaban más próximas a los temas objeto de evaluación. La tarea de este equipo participativo fue la de orientar las tareas y facilitar el acceso y la implicación de los distintos colectivos relacionados con la educación catalana. El criterio de determinación de los organismos en cuestión fue su presencia en el *Consell Escolar de Catalunya,* máximo órgano de participación de la comunidad educativa en el sistema, más algún otro no presente en él pero de especial conveniencia para el caso, como fueron los directores escolares de primaria y secundaria o el cuerpo de inspectores. Solamente la sección VII, que trataba las competencias básicas, careció de equipo participativo porque el trabajo de la sección era de naturaleza más estrictamente técnica: graduar una propuesta inicial de las competencias básicas entre primaria y secundaria y proponer normas básicas para evaluarlas.

La estrecha vinculación de la Conferencia con el *Consell Escolar de Catalunya* se mantuvo durante todo el período de trabajo. Muchos de sus miembros formaban parte de los equipos participativos o eran coordinadores de sección, su presidenta formaba parte del Comité organizador y se la mantuvo informada periódicamente de las actividades realizadas. Además, el *Consell* creó comisiones específicas para debatir los temas de las diversas secciones que llevaron a la elaboración de documentos para la Conferencia, tras los correspondientes estudios y debates internos. Concretamente, se elaboraron informes sobre: descentralización y autonomía de centros, profesorado, atención a la diversidad y formación e inserción laboral, además de uno sobre la participación en la educación, no directamente vinculado con los temas tratados en la Conferencia.

Las secciones dispusieron de plena autonomía para planificar y ejecutar las acciones que consideraran convenientes

(1) Cuando se indica que se trataba de personas de «reconocido prestigio» no significa que no hubiera otras muchas posibilidades de elección: por suerte existen muchos profesionales que hubieran podido también llevar a cabo la tarea encomendada, pero en este caso se puede afirmar que «eran todos los que estaban».

para llevar a cabo la función diagnóstica que tenían encomendada. También dispusieron libremente del presupuesto que se les asignó. Esto tuvo como consecuencia la aplicación de una metodología diversa para cada sección, en función de los objetivos específicos que se proponía y de la naturaleza de los datos que se pretendía recoger, con el denominador común de potenciar el debate en profundidad entre todos los sectores de la comunidad educativa, poniendo más énfasis en los procedimientos etnográficos y cualitativos que en los estrictamente cuantitativos; ello sin excluir la aplicación de técnicas cuantitativas cuando se consideró pertinente.

Un denominador común a todas las secciones fue la utilización de la *web* creada al efecto por la administración educativa, que actuó con la doble finalidad de servir de *forum* abierto a la participación de todas las personas y entidades que lo desearan y como canal informativo de las diversas actividades que organizaban las respectivas secciones, así como de los instrumentos de recogida de datos que exponían. Los *forum* de las respectivas secciones consistieron en la formulación de cuestiones sobre las que se pedía información y opinión y cuya síntesis se mostraba periódicamente. Se plantearon un total de 38 cuestiones, que obtuvieron un total de 1.200 respuestas, aunque las visitas contabilizadas hasta el día de la presentación de las conclusiones ascendió a más de 68.000.

Otra actividad común fue la de cubrir el conjunto del territorio de Catalunya con actos públicos de información y debate. Estos debates eran organizados por las respectivas secciones y contaron con el soporte logístico de la administración educativa, que las promocionaba entre los centros y profesionales de la zona. Durante las sesiones se informaba de las actividades llevadas a cabo por la correspondiente sección y se recababan informaciones y opiniones sobre cuestiones concretas objeto de evaluación. De este modo se realizaron más de 60 actos, con una asistencia total de unas 9.000 personas.

Una síntesis de la metodología específica aplicada por cada sección es la siguiente:

Sección I. Autonomía y descentralización de los centros escolares

- Realización de entrevistas en profundidad a responsables de una amplia gama de organismos e instituciones vinculadas con la temática tratada.
- Recogida de datos a través de un cuestionario semiestructurado de libre acceso a través de la *web* de la Conferencia.
- Creación de cuatro grupos de discusión sobre la dirección escolar de los diversos niveles educativos.
- Análisis de informes solicitados expresamente a los Institutos de Ciencias de la Educación de las Universidades catalanas y a personas expertas en los diversos temas.
- Sesiones de debate organizadas con colectivos de Directores escolares y Decanos de las Facultades de Pedagogía y Ciencias de la educación y directores de ICE de Catalunya.
- Análisis de documentos y estudios vinculados con la temática tratada

Sección II. Importancia y función social del profesorado

- Recopilación de informes, artículos, estudios... sobre el tema de la sección.
- Realización de entrevistas en profundidad a una muestra de personas (28) de perfil diverso, pero representativas de los diversos grupos y sectores de la comunidad educativa.

- Encuesta, a partir de cuestionarios estructurados, a un total de 31 centros escolares de ubicación, titularidad y nivel educativo diverso, lo que permitió recoger un total de 2.116 cuestionarios cumplimentados, de los cuales 825 correspondieron a docentes (un 82% del total de los presentes en los centros).
- Organización de ocho grupos de debate *(focus-grup)* a los que se les sometió a consideración los resultados de los cuestionarios anteriores para su análisis e interpretación.
- Sesión específica de debate con los decanos de las Facultades de Pedagogía y Ciencias de la Educación y directores de ICE de Catalunya.
- En total se calcula haber recogido información directa de unas 2.300 personas.

Sección III. Atención a la diversidad

- Creación de una red de grupos de discusión –un total de 82– que cubrieron todo el territorio, dinamizados por 32 núcleos motores y con una participación directa de unas 900 personas, que elaboraron sus conclusiones sobre la temática de la sección a partir de un guión previo de preguntas y sugerencias.
- Consulta a un total de 80 colectivos relacionados con la temática de la sección, 27 de los cuales están vinculados a la educación especial.
- Recopilación de experiencias consideradas «buenas prácticas» en la atención a la diversidad, que sumaron un total de 30.
- Encargo de tres informes específicos a personas consideradas cualificadas para el tema.

Sección IV. La formación y la inserción laboral

- Solicitud de información a los colectivos más significados en el mundo laboral y de la formación: empresarios, sindicatos, directores de centros, asociaciones de padres, inspección educativa, etc.
- Entrevista a 24 personas significadas, erigidas en grupo de referencia para el análisis de la temática tratada en la sección.
- Vinculación especial con el *Consell Català de la Formació Profesional,* con el cual se tuvieron sesiones específicas de debate.
- Presencia de la sección en nueve jornadas relacionadas con la formación y la inserción laboral que tuvieron lugar durante el tiempo de trabajo de la Conferencia.

Sección V. Evaluación de los aprendizajes y orientación

- A través de la página *web* de la Conferencia, se formuló una consulta abierta a profesionales de la educación para conocer el estado real de las prácticas en la evaluación y la orientación, que permitió recoger un total de 853 cuestionarios cumplimentados sobre los dos temas citados.
- Entrevistas en profundidad a los diversos colectivos docentes de ocho centros escolares de nivel, ubicación y titularidad diversa.
- Presencia de la sección en jornadas técnicas, seminarios, etc. realizados en Catalunya sobre la temática de la sección.

Sección VI. Enseñanzas artísticas

- Entrevistas en profundidad a una relación de personas significadas

del ámbito de las enseñanzas artísticas.
- Análisis de un informe comparativo de las enseñanzas artísticas en una serie de países europeos.
- Realización de un total de ocho seminarios con grupos de expertos de las diversas dimensiones y niveles de las enseñanzas artísticas.

Sección VII. Competencias básicas

- Análisis de diversos estudios internacionales sobre las competencias básicas.
- Consulta a un total de 40 expertos en los diferentes ámbitos de las propuestas elaboradas por el equipo técnico de la sección.
- Consulta a los equipos docentes de 48 centros escolares que tenían las competencias básicas como objeto de estudio en su plan estratégico.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La Conferencia se propuso la doble finalidad de hacer un diagnóstico de la situación y a la vez plantear propuestas de mejora en aquellos aspectos que se consideraran necesitados de la misma. De la evaluación demandada se excluyeron los resultados de los aprendizajes de los alumnos de los diferentes niveles y materias porque éstos ya son objeto de estudio periódico a través de las evaluaciones realizadas con el INCE, los organismos internacionales y las efectuadas por el propio *Consell Superior d'Avaluació;* por otro lado, este tipo de estudios supone una actuación de tipo estrictamente técnico, que los alejan de la estructura que se propuso para la Conferencia. Hay que señalar, no obstante, que las diversas secciones dispusieron de cuantos datos estadísticos y técnicos solicitaron a la administración educativa.

La administración educativa catalana afirmó públicamente que las propuestas formuladas por la Conferencia serían tenidas en cuenta en el momento de determinar futuras medidas de modificación del sistema educativo, en el ámbito de sus competencias. Bien es cierto que durante el período de trabajo de la Conferencia cambió notoriamente la situación política en el gobierno del Estado. Tras las elecciones de mayo del 2000, el Partido Popular accedió al gobierno nuevamente pero en esta ocasión con mayoría absoluta, con lo cual podía aplicar cómodamente su política educativa que ya había manifestado claramente en contra de la LOGSE vigente. En el momento de presentar las conclusiones de la Conferencia, ya se había hecho público un «Documento de bases» de lo que a finales del año 2002 sería la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, que supone una modificación importante en algunos aspectos de la Ley anterior. Por consiguiente, las conclusiones de la Conferencia podrían parecer en algunos aspectos fuera de lugar, pero se han mantenido todas las propuestas por coherencia con el proceso seguido, que en todo momento consideró válidos los principios fundamentales que inspiraron la LOGSE, más concretamente los principios de equidad, participación, descentralización y vinculación del sistema al contexto nacional catalán.

El futuro deberá indicar qué parte de las propuestas de la Conferencia son admitidas por la autoridad política catalana de cada momento y cuáles resultan compatibles con la nueva normativa de carácter estatal, no sólo por lo que se refiere a la Ley Orgánica, sino también a los decretos que la desarrollan y que también tienen carácter básico. En todo caso, es bien conocido que los diagnósticos, las evaluaciones y las propuestas de los sistemas educativos están siempre subordinadas a las circunstancias políticas de cada momento.

Cada sección de la Conferencia formuló sus propias propuestas. Algunas propuestas tienen un carácter notoriamente «transversal» y otras aparecen reiteradas en más de una sección, pero es algo inevitable y evidencia el carácter global y complejo que tienen muchos aspectos de la realidad educativa. Para no mostrar la relación completa de las más de doscientas propuestas que se formularon en conjunto, a continuación se presenta una síntesis de las más relevantes de cada sección[2]:

Sección I. Autonomía y descentralización de los centros escolares

- Favorecer experiencias de organización horaria, funcional y económica diferenciada en los centros, en función de sus características y siempre con el respeto a una normativa básica.
- Iniciar la posibilidad de la adscripción de profesorado a los centros con la participación de los equipos directivos y otras instancias. Estudiar la posibilidad de que las adscripciones pudieran tener un carácter zonal y no sólo institucional.
- Mantener un sistema de designación de los directores de los centros mediante votación democrática pero teniendo en cuenta los méritos de los candidatos y la formación específica para el cargo.
- Revisar el funcionamiento y la coordinación de los diversos servicios educativos existentes.
- Ampliar las atribuciones de la administración local en aspectos diversos de la vida organizativa de los centros, así como en la aplicación de determinados programas educativos.

Sección II. Importancia y función social del profesorado

- Constituir un observatorio permanente que detecte percepciones y necesidades de las comunidades escolares y del conjunto de la sociedad sobre el sistema educativo.
- Ayudar a los docentes a identificar sus puntos fuertes y débiles, divulgar los éxitos docentes y fomentar los espacios de encuentro de los docentes entre sí y con los profesionales de los diversos programas y servicios educativos.
- Unificar el nivel de la formación inicial del profesorado en la licenciatura y luego en un solo cuerpo docente. Poner el énfasis de la formación inicial en las prácticas de centro; el acceso al ejercicio profesional debería estar condicionado a un año de «inducción», que debería ser evaluado positivamente.
- Establecer planes de formación a medio término, especialmente de centro, con sistemas de detección de necesidades ágiles y descentralizados. Las licencias de estudios han de beneficiar al centro escolar al cual pertenece el beneficiado.
- Promover la reflexión que lleve al establecimiento de un código deontológico de la profesión docente.

---

(2) Evidentemente, como toda síntesis que se pueda hacer tiene el peligro de no representar adecuadamente al conjunto de propuestas que surgieron en la sección. En todo caso, la relación completa puede consultarse en la *web* ya indicada (http://www.gencat.net/cne) y en la publicación electrónica de la Conferencia (Consell Superior d'Avaluació, 2003).

Sección III. Atención a la diversidad

- Incrementar los recursos humanos, materiales y organizativos para garantizar la atención a la diversidad en la educación primaria, de modo que los alumnos la terminen habiendo adquirido las capacidades básicas. Con carácter excepcional, realizar un curso complementario para quienes no lo logren, antes de la entrada en la secundaria.
- Establecer las medidas oportunas para evitar la excesiva concentración de alumnos con más dificultades en ciertos centros. Hacer cumplir tanto a centros públicos como concertados la necesidad de atender a los alumnos con más dificultades.
- Revisar el número de áreas del currículum de secundaria e incrementar la optatividad, como medida básica para atender a la diversidad. Organizar programas de diversificación curricular para los alumnos con dificultades pero con expectativas razonables de alcanzar los objetivos de la etapa.
- Permitir que los alumnos que superen los programas de garantía social puedan acceder a la formación profesional de la misma especialidad.
- Promover la elaboración de planes de acogida del alumnado inmigrante como un elemento más del proyecto curricular del centro, los cuales prevean, de manera especial, la incorporación lingüística.

Sección IV. La formación y la inserción laboral

- Anticipar los programas de formación laboral para los alumnos que tienen expectativas de incorporación al mundo del trabajo al finalizar la escolaridad obligatoria.
- Convertir la formación continua en un eje importante del sistema de formación por la vía de la integración al resto de las modalidades de la formación profesional. Potenciar los centros integrados.
- Mejorar el abanico de titulaciones de grado medio, en conexión con las necesidades sociales. Aumentar los recursos para las instalaciones e infraestructuras docentes.
- Profundizar en las garantías de igualdad de oportunidades de género en el campo de la formación profesional.
- Flexibilizar el calendario y horario escolar de los centros de formación profesional, para facilitar el estudio al alumnado que trabaja.

Sección V. Evaluación de los aprendizajes y orientación

- Entender la evaluación como un proceso global e integrador de diversos momentos. Acordar en cada centro los criterios que han de regir la evaluación de las diversas materias.
- Estimular la participación del alumnado y de las familias en la evaluación de los aprendizajes como base para los procesos de *empowerment.*
- Promocionar desde la administración la creación y desarrollo de materiales evaluativos para uso del profesorado y como ejemplos para enriquecer su reflexión.
- Abrir un período de reflexión sobre la estructura y funcionamiento de los equipos de atención psicopedagógica (los EAP), para garantizar la coordinación con la actuación de otras instancias escolares y extraescolares.

- Crear los Departamentos de Orientación en los centros y potenciar y dignificar la función tutorial.

Sección VI. Enseñanzas artísticas

- Establecer las competencias básicas que deberían corresponder a las enseñanzas artísticas.
- Incrementar la formación inicial y permanente del profesorado de enseñanzas artísticas, en especial la correspondiente al profesorado de danza y teatro.
- Crear un centro de recursos artísticos (CRA), que dinamizara las enseñanzas artísticas y prestara asesoramientos a docentes y centros.
- Ampliar el actual servicio de inspección por lo que se refiere a las enseñanzas artísticas, dotándolo de más personal especializado.
- Crear mecanismos administrativos que vinculen las enseñanzas artísticas con los centros correspondientes de régimen especial, para optimizar recursos humanos y realizar acciones conjuntas.

Sección VII. Competencias básicas

Las propuesta de esta sección consistieron en la presentación de una propuesta de gradación de las competencias básicas entre primaria y secundaria. Para ello se revisaron las propuestas ya conocidas y se organizaron de manera que quedaran reducidas a un número corto de ellas por cada ámbito escolar (área curricular) pero insistiendo en su carácter amplio y transversal. También se propusieron directrices para llevar a cabo su evaluación.

VALORACIÓN DE LA CONFERENCIA

La duración de las actividades de la Conferencia y el conocimiento de que se trataba de una iniciativa del gobierno de turno fácilmente podía provocar críticas de tipo político entre partidos y entidades vinculadas con la oposición, y ello no ocurrió. Por consiguiente hay que considerar que su funcionamiento se ajustó a los principios de transparencia y participación y nadie pudo negar la autonomía con que trabajaron los responsables de las secciones. En cuanto a la información de lo que se estaba haciendo, además de las informaciones periódicas de todos los actos públicos en los territorios más próximos, de los anuncios de prensa de carácter general y de la posibilidad permanente de participación a través de la *web,* todos los centros escolares de Catalunya fueron informados de la Conferencia mediante un escrito firmado por la propia Consejera de Educación y los diferentes sectores y organismos educativos participaron en el proceso a través de las secciones y de los documentos elaborados en el Consejo Escolar de Catalunya.

Dos meses antes de hacerse públicos los resultados y propuestas, se situó en la *web* de la Conferencia un cuestionario valorativo de diversos aspectos de la misma. Durante el tiempo que estuvo activa, se recogieron un total de 166 participaciones, de las cuales sólo un 16% pensaba que las propuestas resultantes no tendrían ninguna utilidad. Las secciones que habían despertado mayor interés fueron las correspondientes a la atención a la diversidad, importancia y función social del profesorado y competencias básicas, por este mismo orden.

Desde la organización también se quiso recabar la opinión de algunas personalidades internacionales sobre las finalidades y metodología general de la Conferencia, lo cual se realizó mediante las correspondientes entrevistas personales. A continuación se muestra la relación de las personas consultadas, así como algunas de las ideas expresadas (Consell Superior d'Avaluació, 2003):

Cecilia Braslavsky. Directora del *International Bureau of Education* de la UNESCO:

«La *Conferència Nacional d'Educació* forma parte de las pocas experiencias de diagnóstico y proposición de políticas educativas realizadas conjuntamente entre la sociedad civil y los representantes del Estado.

¿Qué tiene de peculiar esta Conferencia? A mi entender, la diversidad metodológica. Llama la atención que en cada uno de los siete temas se haya desarrollado una metodología diferente para recoger la participación y para conseguir las aportaciones de los estudiantes, del profesorado, de las familias y de toda la comunidad educativa.

Me parece remarcable que las temáticas escogidas tengan la peculiaridad de estar planteadas de manera integradora...Y pienso, también, que el énfasis que se ha dado a algunas temáticas, especialmente a la educación artística, es muy interesante en un contexto en que la educación artística acostumbra a ser la última de la fila.»

Jacques Delors. Presidente del *Conseil de l'Emploi des Revenues et de la Cohésion Social* (CERC).

«Pienso que en los problemas educativos hay que poner en relieve la discusión filosófica, la opción política y la opción en función de las necesidades económicas, pero pienso también que con todo eso no basta. Es interesante recoger la opinión de todos los que participan directa o indirectamente en el sistema educativo. El ideal sería lograr una buena relación entre la escuela, el ciudadano y la sociedad, y este tipo de acontecimientos son útiles porque provocan debate en la población.

Muchos de los aspectos que se han tratado en esta Conferencia son interesantes... Todos aquellos que se interesan por la escuela y tienen responsabilidades habrán de tener muy en cuenta las más de doscientas propuestas que se han derivado de esta evaluación y deberán valorar cuál es el momento más oportuno para llevarlas a la práctica».

Walo Hutmacher. Presidente de la *Fondation des Régions Européenes pour la Recherche en Éducation et en Formation* (FREREF)

«La metodología seguida en Catalunya es original y prometedora, como mínimo por tres razones. En primer término, por la amplitud de la consulta y el rico abanico de la participación. Esto es una necesidad, ya que la escuela y la educación, por un motivo u otro, afectan a todos y no nos podemos arriesgar a limitar el debate únicamente entre los expertos. En segundo lugar, el método también ha sido original por la organización en grupos de trabajo muy estructurados y centrados en problemas clave del momento. Así, se ha tratado de realizar cada vez un análisis de la situación y de formular propuestas de mejora. Y en tercer lugar, el método catalán, como quisiera nombrarlo, es original por el uso que hace de las nuevas tecnologías a la hora de hacer circular la información y favorecer la comunicación libre.

Ya que todos los países europeos buscan la manera de renovar sus métodos de debate educativo, desearía que Catalunya diera a conocer su método más allá de sus fronteras».

Federico Mayor Zaragoza. Presidente de la Fundación Cultura de Paz.

«Un aspecto que me parece particularmente importante de esta *Conferència Nacional d'Educació* es la aproximación entre la escuela y los padres, porque las familias no pueden transferir su responsabilidad a los centros escolares.

Las consultas que ha llevado a cabo la Conferencia, este proceso de valoración que se ha realizado, en el cual han sido consultadas 9.000 personas, más o menos, es también importante. Pero lo es todavía más que se haya colgado en Internet toda la tarea realizada, que se haya abierto

un *forum* de información permanente que considero debería continuar porque los diagnósticos no terminan sino que los realizamos continuamente... Esta evaluación general de un sistema y de un proceso ha dado unos resultados que ahora hay que analizar y que nos han de conducir a decir: ahora tenemos un escenario de futuro que nos ha de conducir a tomar una serie de decisiones. Decisiones ¿sobre qué? Pues sobre Catalunya, sobre Catalunya en relación con el Estado y también, haciendo una comparación a escala internacional, porque hemos de aprovechar toda esta experiencia...».

Viviane Reding. Comisaria Europea de Educación y Cultura

«Habéis hablado del futuro de vuestras escuelas y –esto es muy importante– lo habéis hecho no solamente entre profesionales, sino que habéis abierto el debate a la sociedad civil y al público en general, cosa que es muy importante porque la educación de nuestros niños es cosa de todos.

Consideremos aquí nuestras responsabilidades en Europa, ya que desde hace muchos años con los ministros de educación buscamos juntos los medios más adecuados para mejorar la calidad de la educación...».

Andreas Schleicher. Director del estudio PISA-OCDE

«La *Conferència Nacional d'Educació* es un acontecimiento muy importante. Reúne personas de diferentes sectores de la sociedad y del mismo sistema educativo para discutir sobre los objetivos y el funcionamiento del sistema educativo. Este análisis es imprescindible para acometer cualquier mejora.

El análisis es el principio de un largo proceso de desarrollo del sistema educativo y creo que este análisis ahora requerirá desarrollar pasos específicos sobre como implementar la reforma escolar, y esto significa definir objetivos educativos claros, que sean transparentes para todos, significa desarrollar los instrumentos para controlar la vinculación a estos objetivos para que todo el mundo, todos los pedagogos, se puedan poner de acuerdo sobre de qué modo los sistemas educativos logran sus metas, se puedan poner de acuerdo para tener un sistema de evaluación honesto y abierto».

Cabe pensar que durante un tiempo las conclusiones de la Conferencia serán un marco de referencia para la educación catalana. En todo caso, las actuaciones políticas de las autoridades surgidas tras las elecciones autonómicas del 2003 pondrán definitivamente a prueba la utilidad de una experiencia que, en muchos aspectos, ha sentado un precedente en la forma de evaluar el sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA

CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU: *Avaluació a l'educació primària (1999).* Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, Barcelona, 2001.

— *La Conferència Nacional d'Educació (2000-2002).* Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, Barcelona, 2003.

DELORS, J. y otros: *La educación encierra un tesoro.* Madrid, Santillana/Unesco, 1996.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT: *Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes.* Generalitat de Catalunya, Barcelona, 2002.

CHAVARRÍA, X. y BORREL, E.: *Calidad en educación.* Barcelona, Edebé, 2002.

INCE: *Evaluación de la educación primaria 1999.* Madrid, MECD, 2001.

— *Evaluación de la educación secundaria 2001.* Madrid, MECD, 2003.

MACGAW, B.: «¿Cómo puede contribuir la evaluación a la política educativa? La utilización de la información en Australia», *Perspectivas,* vol. XXVIII, 1 (1998), pp. 133-152.

MATEO, J.: *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas.* ICE de la Universitat de Barcelona-Horsori, Barcelona, 2000.

TIANA, A.: «Introducción al "dossier"», *Perspectivas,* vol. XXVIII, 1 (1998), pp. 25-32.

— «La evaluación de los sistemas educativos desde la perspectiva de la calidad y de la equidad», Varios: *De la sociedad de la información a la sociedad de la educación: calidad, participación y equidad.* Fundación Santa María, Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 11-22, 2002.

ANEXO I

Comité Organizador de la Conferència Nacional d'Educació
(Resolución de 30 de mayo de 2002)

Hble. Sra. Carme-Laura Gil Miró, *Consellera d'Ensenyament* y presidenta del Comité Organizador.

Sr. Ramon Farré Roure, Secretario General del *Departament d'Ensenyament.*

Sr. Pere Solà Montserrat, Director general *d'Ordenació i Innovació Educativa.*

Sr. Jaume Sarramona López, presidente del *Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu* y presidente ejecutivo del Comité Organizador.

Sra. Sara Blasi Gutiérrez, presidenta del *Consell Escolar de Catalunya.*

Sr. Tomàs de San Cristóbal Claver, subdirector general de Inspección.

Sr. Serafí Antúnez Marcos, coordinador de la Sección I.

Sr. Josep M. Terricabras Nogueras, coordinador de la Sección II.

Sr. César Coll Salvador, coordinador de la Sección III.

Sr. Francesc Solé Parellada, coordinador de la Sección IV.

Sr. Joan Mateo Andrés, coordinador de la Sección V.

Sr. Helio Piñón Pallarés, coordinador de la Sección VI.

Sra. Joana Noguera Arrom, coordinadora de la Sección VII.

Sra. Carme Amorós Basté, secretaria ejecutiva del *Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu* y secretaria técnica del Comité Organizador.

Sra. Antònia Carré Pons, colaboradora técnica del *Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.*

libros

recensiones



LIBROS

Recensiones de los libros

MARTÍNEZ BONAFÉ, J.: *Políticas del libro de texto escolar.* Madrid, Morata, 2002, 127 pp. ISBN: 84-7112-470-X.

En todos los inicios de curso escolar, diferentes sectores de la comunidad educativa se quejan sobre los precios de los libros de texto, así como de la cantidad de manuales necesarios para un mismo nivel educativo o del desfase que supone su presentación en papel impreso cuando las nuevas tecnologías imperan. Dichas lamentaciones van acompañadas de propuestas de subvenciones o de la incorporación de elementos informáticos en las aulas. Sin embargo, son muy pocas las voces que ahondan, realmente, en la problemática real y global de los materiales curriculares, y ni siquiera se nombra el uso de fuentes de consulta compartidas por el alumnado ni el estancamiento y subjetividad de sus contenidos.

En la obra, Martínez Bonafé presenta una visión profunda y global sobre los libros de texto, analizando sus posibilidades como estrategia discursiva y tecnológica, así como su vinculación con el saber y el trabajo del profesorado. Sería ingenuo pensar que tan importante elemento de trasmisión y creación cultural es independiente del sistema ideológico y monetario, tanto estatal como de distintos sectores socio-empresariales internacionales.

El libro de texto usado como contenido, en vez de una herramienta metodológica más, deriva en su instrumentalización como medio de imposición de saber y de poderes, diseñado para ser consumido al servicio de determinados grupos. Si se analizan los conocimientos que recogen, así como su presentación, se observa un código que asegura la separación del alumnado en diversos estratos sociales, según le sean más o menos cercanos a su realidad social.

La elección del «verdadero saber», el que debe incorporar los libros de texto, ha de ser coherente con la finalidad educativa que se persiga, planteándose qué se quiere potenciar en el individuo y cómo los materiales actuales son útiles para dicha meta. Si no se reflexiona sobre todo ello, es fácil caer en los efectos de control que se ocultan bajo la seguridad que ofrecen los libros de texto.

El autor se adentra, así, en uno de los temas más conflictivos de todos los sistemas educativos: la finalidad y la adecuación con las herramientas que los docentes tienen para conseguir los objetivos propuestos, campo en el que la falta de apoyos en formación e investigación sobre las ediciones vigentes y su uso convive con la multitud y diversidad de materiales, tras los cuales hay grandes empresas con una ideología política implícita o explícitamente reconocida.

Las claras disidencias entre las aportaciones de Martínez Bonafé y las políticas actuales al respecto finalizan con una propuesta alternativa que consiste en su uso como fuente de información, tan posible objeto de estudio y discusión como cualquier otra, priorizando la capacidad reflexiva sobre la memorística.

La idea de pluralidad de fuentes de consulta curricular goza de gran tradición en el pensamiento docente (especialmente, dentro de determinadas corrientes). Sin embargo, se ve contrariada por la presión de dar respuesta, no ya a las necesidades reales de

desarrollo del alumnado, sino a las sucesivas pruebas estatales sobre conocimientos específicos que los jóvenes se ven obligados a superar con éxito. Dicha tensión, vivida por el docente desde la carencia de medios y formación, limita la autonomía del profesorado, el cual se hunde en una práctica mecanicista favorecedora de un discurso oficial homogenizado y potenciador de diferencias sociales claramente reconocibles.

Tras el análisis del desconocido mundo editorial, se proponen alternativas posibles a éste, basándose en la lectura de Freinet y Stenhouse, entre otros autores, adaptadas a la actualidad. De ella, se desprende la creación de un proyecto curricular basado en el modelo de procesos, el cual lo conforma como una propuesta de investigación y desarrollo en la que se unen los conocimientos teóricos y prácticos, centrados en competencias intelectuales más que instrumentales, desde y dirigidas a la innovación.

El valor de «Las políticas del libro de texto escolar» deriva, en definitiva, de la sencillez y de la globalidad con la que se explica el complejo mundo de los materiales curriculares y su falta de neutralidad, así como las contribuciones experienciales que contiene, las cuales hacen de la obra una fuente de conocimiento y de posible inicio del cambio por parte del lector.

Lorena González-Piñero

HARGREAVES, A.; EARL, L.; MOORE, S. y MANNING, S.: *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y niveles.* Barcelona, Octaedro, 2001, 219 pp. ISBN: 84-8063-504-5.

«Suscribirse a una innovación es bastante simple. Desarrollarla, apoyarla y sostenerla es algo mucho más complejo.» En torno a esta idea, Andy Hargreaves, Lorna Earl, Shawn Moore y Susan Manning se plantean una investigación que examina la realidad del cambio educativo desde la perspectiva de diversos profesores. Involucrados durante los diez últimos años en estudios sobre este tema, en este libro, los autores recurren, de nuevo, a términos como «reforma», «innovación» o «mejora» (aún cuando dichos términos posean diferentes connotaciones) para analizar cómo los docentes dan sentido a las reformas educativas, cómo las convierten en realidad, qué es lo que les ayuda o les supone un obstáculo y qué es lo que exige de ellos este proceso.

Quienes diseñan y administran la política educativa, a menudo, olvidan o infravaloran las dificultades que conlleva la implantación de una reforma. Por ello, podemos afirmar que el éxito de las medidas a aplicar depende, en gran parte, del apoyo y compromiso del profesorado. Así, este libro refleja las experiencias y percepciones de diversos profesores a la hora de incorporar, en este caso, algunos cambios curriculares (relativos a los objetivos, al currículum integrado y a la evaluación) al aula. El estudio que dio como fruto dichas reflexiones se centró en veintinueve profesores –identificados por su buena predisposición al cambio– de alumnos de entre 12 y 14 años, y se desarrolló en dieciséis centros de cuatro distritos escolares canadienses.

Este libro contempla, siempre a través de la mirada del profesorado, lo que los autores denominan «la nueva ortodoxia de la reforma educativa» y hasta qué punto ésta se ajusta a las variadas y complejas necesidades de los adolescentes de hoy. Dicha ortodoxia consiste en un fenómeno que parece estar emergiendo en muchos lugares del mundo, en especial, en los países predominantemente anglófonos. Postula que el aprendizaje debe basarse en la consecución de unos objetivos, prescritos por un currículo nacional, que todos los

estudiantes han de alcanzar. Con esta finalidad, los docentes y los centros escolares son alentados a combinar la igualdad con la calidad a través del trabajo con estudiantes de entornos muy diferentes.

Sin embargo, como los propios autores advierten, esta nueva ortodoxia educativa pasa por alto algunas dimensiones importantes de la docencia e, incluye, algunos elementos perturbadores que amenazan con dinamitar sus aspectos más positivos. De este modo, se observa que este sistema de «listones» o «cotas de aprendizaje» parece mantener una relación ambivalente con la práctica docente. Si bien este sistema pone el énfasis en la consecución de buenos resultados por parte de todos los alumnos, en ocasiones entra en contradicción con las necesidades de éstos:

- Mientras que el sistema de «listones» requiere un currículum de prescripción centralizada, las necesidades de los adolescentes de hoy en día demandan la flexibilidad de unas estructuras más amplias para guiar el aprendizaje.
- Mientras que este sistema pone el acento en los conocimientos propios de cada disciplina, las necesidades de estos jóvenes fuerzan al profesorado a desarrollar un currículo más contextualizado que vincule los conocimientos a adquirir con sus vidas.
- Mientras que los objetivos estandarizados se imponen sobre el profesorado y el alumnado desde fuera, las demandas de los estudiantes hacen que los docentes más competentes los impliquen a la hora de definir e interpretar cuáles han de ser los objetivos del aprendizaje.

Así, estos cuatro investigadores pretenden superar las contradicciones de esta ortodoxia. Se adentran en el mundo de los profesores ejemplares que trabajan con adolescentes tratando de averiguar cómo reaccionan ante ella. Educadores que, adaptándola y superándola, intentan hacer que cobre vida para sus estudiantes.

El libro se estructura en dos partes y está dividido en ocho capítulos. El *capítulo I*, la introducción, plantea el marco general y describe el estudio que constituye la base de este trabajo.

La primera parte comprende tres capítulos que se articulan en torno a tres de las iniciativas de cambio más relevantes que han tenido que afrontar los profesores protagonistas de este estudio. Así, el *capítulo II* se centra en la definición y consecución de los objetivos, el *capítulo III* investiga los nuevos avances en la evaluación dentro del aula, y el *capítulo IV* describe las experiencias de los docentes en torno a la integración del currículo, superando la división por asignaturas y especialidades que ha sido la práctica dominante durante décadas. En cada caso, se ofrece una óptica conceptual para contemplar y analizar los cambios introducidos y mostrar cómo los profesores fueron entendiéndolos, interpretándolos e integrándolos en su práctica cotidiana.

Los cuatro capítulos que componen la segunda parte describen los elementos necesarios para conseguir cambios profundos y duraderos en los centros escolares. Los *capítulos V y VI* tratan, respectivamente, del trabajo intelectual y emocional que los educadores han de realizar cuando se hallan comprometidos en un proceso de este tipo. La enseñanza conlleva gran cantidad de trabajo intelectual que incluye la realización de arduas reflexiones en torno a los cambios educativos, su idoneidad y sus consecuencias, además de la planificación del significado de esas transformaciones dentro de las aulas. Además de comprender el cambio, los docentes deben comprometerse con él en la práctica, para que su puesta en funcionamiento sea satisfactoria. De esta forma, dar sentido a

todo lo que el cambio educativo lleva aparejado es una labor intelectualmente muy costosa. Por otro lado, toda reforma educativa implica, también, un trabajo emocional. Los intentos de transformar la enseñanza afectan a las relaciones de los docentes con sus alumnos, con los padres de éstos y entre ellos mismos, realizando fuertes inversiones emocionales en estas interacciones.

En el *capítulo VII,* se exploran las claves que apoyan al profesorado inmerso en estas transformaciones. Las condiciones del puesto en el que desarrolla su labor, así como la organización del centro son algunos de los factores que inciden, de manera significativa, en su manera de abordar el esfuerzo emocional e intelectual que la enseñanza y el cambio de la misma requieren. Asimismo, entre las medidas de apoyo al profesorado, destacan las siguientes: tiempo para planificar dentro de la jornada escolar, oportunidades para trabajar con los colegas y para formarse, visitas para ver prácticas ejemplares en otros centros, apoyo emocional por parte de los líderes educativos, asesoramiento *in situ* proporcionado por asesores profesionales, y una política que deje a los docentes un margen de maniobra suficiente para poder diseñar y ajustar los cambios del modo que crean que van a funcionar mejor con sus estudiantes.

Finalmente, en el *capítulo VIII,* se recapitulan algunas de las conclusiones y sugerencias aportadas por el estudio. El libro se completa con una extensa bibliografía.

A modo de conclusión, cabe señalar que el texto contempla de cerca los logros de los docentes que materializan las reformas educativas, aunque como los propios autores afirman, «los retratos que hemos hecho de los profesores dispuestos al cambio no son del todo románticos». Aunque resulte reiterativo decirlo, este proceso conlleva mucho esfuerzo y dedicación. De esta forma, este libro es, indirectamente, un reconocimiento de la labor docente, así como un vehículo para la reflexión y una propuesta rigurosa de estrategias útiles para que el cambio educativo tenga, como finalidad última, un impacto positivo en el aprendizaje de nuestro alumnado.

Juani Savall Ceres

GONZÁLEZ, R. y ARNAIZ, G. (Coord.): *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural.* Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, 236 pp. ISBN: 84-9742-041-1.

Si la educación intercultural tiene posibilidades de constituirse en auténtico armazón cognitivo (al margen de la fisonomía académica que ya ha ido esculpiendo) de una intervención pedagógica bien dispuesta para elevar los indicadores de comunicación cultural y de equidad social, es porque hay fundamento sobrado, capacidad de aprovechar saberes que, entendidos como «cañamazo de sentido», pueden ir articulando el tránsito –el homo viator como metáfora antropológica– hacia un mundo que expresa la conveniencia de construir más y mejores comunidades de aprendizaje, en cuyo seno podamos retomar la disposición al diálogo, el gusto por la conversación como anhelo cívico de crecimiento pleno en una sociedad (formalmente democrática) que aún no se ha percatado, completamente, de los supuestos asociados al imperio de la libertad y a la irreversible diversidad de códigos interpretativos.

De fundamentos filosóficos de la interculturalidad trata esta sugerente obra de factura colectiva, bien ensamblada por la batuta del profesor de la Universidad Complutense, Graciano González. Cualquiera se podría preguntar, con cierta ironía incluida, por la oportunidad de un libro que

en su mismo (sub)título parece anunciarse como una especie de tardío y compartido prólogo a la necesidad, ahora explícitamente confesa, de hacer filosofía intercultural. Tampoco sería descabellada la expresión de una cierta perplejidad intelectual, perfectamente combinable con la lógica de lo que podría rotularse como «filosofía *ex-post-facto*», esto es, ha sobrevenido tal riada argumental, se han deslizado tantas pérgolas culturales en la explicación de la realidad (de la hipertrofiación de la cultura, habría que hablar y dejar hablar más a los antropólogos) que es imprescindible dar cuenta de exhortar a, construir o, simplemente, ordenar un campo propicio a la reflexión filosófica en un tiempo muy tensionado por un pretendido «choque de culturas» (que Huntington presentó como sustituto del «choque de clases») que sirve, no pocas veces, de cortina de humo para el inconfesable despliegue de otras razones estratégicas en el escenario internacional.

Lo que se quiere decir es que un volumen así cuando tanto se ha planteado, dicho, escrito, publicado y evaluado en torno al multiculturalismo (en su vertiente descriptiva) y al interculturalismo (en su vertiente normativa) pudiera parecer un sarcasmo, un relato sintéticamente anafórico de los grandes posicionamientos teóricos o, incluso, la manifestación exegética de textos y contextos que alimentan la cadenciosa pero inapelable cadena de acontecimientos que van cerrando el círculo de la hipótesis cultural como gran espejo del hombre en el mundo.

Sin embargo, después de su reposada lectura, no es tal la sensación adquirida sino otra bastante más iluminativa, entender que la filosofía intercultural presupone el valor y el esfuerzo por reinstalar a la razón occidental en el concierto de razones culturales; sin abdicaciones ingenuas pero con firme voluntad de crítica a todo lo que impida una genuina conversación entre culturas, nunca para convencer al otro sino para encontrar juntos vías de entendimiento posible, siendo muy conscientes de que no hay cognición sin afecto, logos sin mitos, objetividad sin subjetividad, racionalidad sin no racionalidad. En definitiva, que la filosofía intercultural es, también, filosofía del lenguaje pues implica búsqueda de significados que se puedan compartir, actitud superadora de absolutismos y de fundamentalismos, al igual que de relativismos simplistamente asépticos, ridículamente neutrales o de dudoso soporte moral.

Ahora bien, si supiéramos dialogar, abrirnos al otro (extranjero, inmigrante, refugiado...), poco abono metodológico quedaría para la filosofía intercultural que *aquí y ahora* se pregona, ya que esa es, precisamente, la vía superadora del monólogo solipsista. Pero no hemos de auspiciar cualquier diálogo. No todo vale en el terreno que nos (pre)ocupa. Como dice Raimon Panikkar en su ensayo «la interpelación intercultural» –verdadero centro capitular del grupo de aportaciones–, la dialéctica puede ser entendida, no como la confrontación de dos «logoi» en un combate caballeresco (diálogo dialéctico) sino como un «legei» de dos dialogantes que se escuchan el uno al otro (diálogo dialogal). Es así que la filosofía cultural es defendible como un imperativo humano para esta época, indisociable de una cultura de paz a la que hay que conceder definitiva primacía en el mundo; exigiendo –y exigiéndonos– cambios de ideas pero, sobre todo, de mitos; ansiando más confianza y menos certeza idolatrada.

Con tales bases, la filosofía intercultural aparece a modo de una epifanía de la esperanza, categorizable, moralmente, sin duda. Es, por decirlo directamente, la interculturalidad como referencia moral, objeto del capítulo segundo, a cargo del propio responsable de la edición. Ahí aparece rutilante, evocando a Levinas y su «ser con», la figura del emigrante, auténtico rostro de la interculturalidad, que bien merece la no indiferencia y una ética de la

responsabilidad, que deviene en ética de la alteridad.

Pero, en este recorrido, antes o después, aparece la identidad, eje que dinamiza, incluso desbocadamente, al ser cultural, ser simbólico al fin y a la postre. Es el punto de partida para la tercera de las entregas («pluralismo cultural analógico y derechos humanos») que firma Mauricio Beuchot, de la populosa UNAM en la capital azteca. De muy nítido trazado, arguye que el pluralismo cultural puede plantearse con respeto de los símbolos ajenos, al tiempo que como crítica de los mismos, con lo cual, el derecho indígena y el occidental deben combinarse pues ambos saldrán ganando. Aroma, pues, de mestizaje cultural, analógicamente expresivo cuando estamos en condiciones de captar el dinamismo de las culturas.

Sin renuncia a Latinoamérica y, menos, a la conexión en tan vasto territorio de filosofía e interculturalidad, Raúl Fornet-Betancourt (Universidad de Aachen) introduce al lector en lo que llama «saber realidad» y «saber hacer realidad», en referencia a la filosofía intercultural como experiencia (saber práctico) que es primero intracultural, de vida y de interpretación de la propia cultura como «árbol». Para así fundamentar el diálogo intercultural en aquellos queridos países con doble dimensión de obligación normativa: reparar culpas con las víctimas del colonialismo y promover un orden más justo, haciendo empresa de liberación del otro.

Acabada la primera parte, lo que aguarda en la segunda tampoco decepciona. Es el análisis del contexto intercultural que abre Diana de Vallescar (Universidad Complutense) con un ilusionante alegato de la cultura, nutrido de consideraciones para el encuentro. No en vano, afirma: la naturaleza de las culturas son las culturas y éstas no son únicamente objeto de mirada, también se perciben, se gustan, se sienten y se viven.

Pero, en ese contexto, si hay una vinculación ineludible ésta es la que manifiestan «multiculturalidad e inmigraciones», de espléndido relato por parte de Joaquín García Roca (Universidad de Valencia). Es la sociedad multicultural como acumulación de procesos migratorios. Con una pregunta cardinal, ¿podrá el fenómeno inmigratorio contribuir a elaborar el rostro ético de la multiculturalidad o quedará reducida esta última a impulso estético para distracción de intelectuales de salón, o a elemento folclórico para adornar los museos de antigüedades? Se diga lo que se quiera, la presencia de las migraciones obliga a reconocer la diversidad cultural y la heterogeneidad cultural como hecho cotidiano, inductor de proyectos de convivencia que no se podrán hacer realidad desde la clausura identitaria.

El cierre lo pone una contribución de alcance teórico, a modo de tridente explicativo: «cultura, identidad e interculturalidad. Una visión desde la antropología social». No es casualidad que su autor, Gunther Dietz, de la Universidad de Granada, principie amparándose en Kuper y en su inquietud por la relación entre prácticas culturales y procesos de identidad en las sociedades contemporáneas. El centro neurálgico del capítulo no es otro que el examen de las políticas de identidad a partir de un nexo, críticamente situado, Interculturalidad-Nacionalismo, precedido por una muestra del debate entre primordialismo y constructivismo, y que va seguido por un lúcido repaso de las actuales turbulencias identitarias en el marco del Estado-Nación.

Volvemos al principio. Aunque con cierto retraso sobre el calendario histórico, ya está aquí el examen filosófico de la interculturalidad. Esperemos que esta sea una primera muestra (son prolegómenos, se anota en portada) de otros abordajes que aún restan por hacer, considerando la multiplicidad de elementos, relaciones e

implicaciones en el amplio espectro de las ciencias humanas y sociales, con afectación directa de la vida cotidiana de la gente y de la sociedad civil intra e inter-nacional. En el terreno de la interculturalidad cabemos todos. Ese cobijo es su esencia y razón de ser, epistemológica y pedagógicamente hablando, pero a los filósofos se les echaba de menos. Gracias por llegar.

Miguel A. Santos Rego

ROMÁN SÁNCHEZ, E.: *Cooperación y desarrollo. Nueve preguntas sobre el tema.* Burgos, Colecc. CLIP. Edit. Amycos, 2002. 127 pp. ISBN: 84-932461-1-5.

La editorial Amycos es, según su propia información, una organización no gubernamental de cooperación al desarrollo (ONGD) que se declara aconfesional, independiente y plural, cuyo objetivo primordial es la promoción de la justicia y que realiza su trabajo en tres campos estratégicos como son la sensibilización de los ciudadanos en relación con el Tercer Mundo, la concienciación de las administraciones para conseguir unas políticas responsables con los derechos humanos y el medio ambiente y, por último, los proyectos de desarrollo en ese Tercer Mundo. El principio que inspira sus esfuerzos es que la solidaridad se basa en la justicia y en la igualdad. Los libros que publica Amycos no constituyen algo acabado, sino que permiten e, incluso, propician la intervención del lector, con polémicas, reflexiones, sugerencias, debates, etc. El autor, Erick Román Sánchez, natural de Costa Rica y colaborador habitual de Amycos, es licenciado en Ciencias Políticas por la Universidad de Costa Rica y se encuentra en posesión de un máster en Cooperación al Desarrollo Sostenible de la Universidad Pontificia de Comillas de Madrid.

La colección de «Cuadernos, Líneas y Papeles» (CLIP), de la propia editorial Amycos, en la que se publica este libro, aborda temas candentes de la más viva actualidad, como lo hizo en su primer trabajo publicado, dedicado a la globalización. En este segundo, se centra en el desarrollo y en la cooperación internacional, conceptos y realidades para las que sus páginas vienen a constituir una especie de manual cuajado de claves para interpretarlos. Comunidad, anarquía, Kant y su concepción de la moral, la autonomía, la solidaridad, la autoridad supraestatal, Norte y Sur son algunos de los términos que resultan básicos para entender el objetivo del libro y con los que el autor inicia la aproximación al tema.

La estructura del trabajo está dividida en nueve preguntas que inciden en los más diversos aspectos de la cooperación y del desarrollo, con una aproximación muy didáctica. Para arrancar y dar en el clavo, la primera pregunta se cierne sobre qué es la cooperación internacional al desarrollo. Un texto central, que discurre con claridad sobre un relato breve como respuesta a la pregunta, se encuentra salpicado, en los márgenes, con algunos términos ya acuñados y reconocidos en los medios habituales de comunicación, que permiten al lector un seguimiento muy acabado del contenido. En esta primera pregunta, los conceptos elegidos, para ser más explicados, son los de actores públicos y privados, derechos humanos, sociedad civil y condiciones favorables de los préstamos.

De la misma forma, se van sucediendo las preguntas que, en realidad, segmentan el libro en una especie de capítulos, en los que se avanza y se profundiza sobre asuntos tan importantes como la ayuda oficial al desarrollo, los modelos de cooperación internacional al desarrollo, cuándo y cómo nació la cooperación internacional al desarrollo, con referencias intercaladas a conceptos tan importantes como el

estado, seguridad nacional y Guerra Fría, statu quo, educación para el desarrollo, estrategia de Lucha contra la Pobreza, la historia de la Conferencia de San Francisco o el nacimiento de las Naciones Unidas, la URSS, la Alianza para el Progreso, la Guerra del Golfo, la crisis de la deuda externa, la caída del Muro de Berlín, el fin de la Historia, la OTAN, el Fondo Especial de las NU para el desarrollo económico, etc., con una muy interesante aportación de tablas y recuadros.

La quinta pregunta se detiene en qué es el desarrollo y, en la respuesta, caben numerosas pinceladas: Producto Interno Bruto, PIB *per capita,* modernidad, crisis del 29, balanza de pagos, Fondo Monetario Internacional, desarrollo sostenible, estado del bienestar, Banco Mundial, socialismo real, índice de desarrollo humano, etc., que lo configuran. La pregunta sexta se detiene en la espinosa cuestión del origen y justicia del conocido 0,7% y su, ya famosa, Plataforma, para avanzar después sobre los instrumentos de la ayuda oficial al desarrollo, sobre si es eficaz la cooperación internacional al desarrollo, con un acercamiento a realidades concretas como el milagro japonés, la ayuda militar, los fondos para la lucha contra el SIDA, la tuberculosis y la malaria, ropa limpia o los fondos estructurales o de cohesión. Concluyen las preguntas con una que remata todo el asunto, pues se plantea si debe existir la cooperación internacional al desarrollo. Los conceptos de globalización, inversión extranjera directa, aldea global, conflictos armados, justicia tributaria, Organización Mundial del Comercio, Tasa Tobin, doble moral, fuga de cerebros, trabajo invisible, remesas, biodiversidad, etc., perfilan con riqueza el propósito.

El libro ofrece un muy oportuno resumen didáctico con ideas para el compromiso, objetivo permanente del autor, en el que se recapitulan las claves desarrolladas a lo largo de sus páginas. Son cuatro las ideas que aportan un planteamiento positivo en torno al tema, como lo hace la primera. Ésta versa sobre la ayuda al desarrollo, su responsabilidad y el objetivo supremo de la cooperación, y, en ella, se reconoce la importancia de la Ayuda Oficial al Desarrollo, y se exige que la cooperación se oriente hacia la transformación del mundo, que debe estar caracterizado por el cultivo de los valores propios del desarrollo humano, en un proceso que demanda una activa participación de los ciudadanos.

La segunda idea exige abandonar el modelo tradicional de cooperación y esbozar un paradigma moderno basado en la relación de igualdad entre los actores de la cooperación, atención a las causas profundas de la injusticia que impera en los países pobres y en el sistema de organización internacional, una concepción global de los problemas para generar una crisis universal, crisis que exige respuestas también de todos, y el compromiso de los ciudadanos que disfrutan de unas buenas condiciones de vida.

La tercera idea versa sobre la manera como la cooperación puede cumplir sus propósitos, enmarcada dentro de un plan de acción internacional, y la cuarta confirma la vigencia de la cooperación en un mundo globalizado.

El libro concluye con una sabrosa guía de lecturas y actividades, pues, como ya se ha apuntado, se trata de un libro introductorio y, por lo tanto, abierto a la participación y al compromiso del lector, y con apéndices dedicados a los libros consultados y a las notas aclaratorias, lo que resulta muy útil para el manejo de sus páginas. Finalmente, se incluye un apéndice de referencias bibliográficas.

Estamos ante un libro que exige un esfuerzo de complicidad por parte del lector y que proyecta innumerables sugerencias.

Manuel Irusta Cerro

VARELA, J. (Ed.): *Sociología e Información.* Madrid, Endymion, 2002, 244 pp. ISBN: 84-7731-389-X.

La colección «Genealogía del Poder», de Ediciones La Piqueta, presenta, bajo la responsabilidad editorial de Julia Varela, *Sociología e Información.* La obra recoge la casi totalidad de las participaciones en unas jornadas organizadas, con ese mismo rótulo, por el departamento de Sociología VI de la Universidad Complutense que se realizaron durante tres días del mes de noviembre del 2000. El libro refleja el esfuerzo de una instancia académica para hacer llegar a la audiencia que le es propia una amplia gama de cuestiones presentes en un ambiente intelectual comprometido con su tiempo. Se dan cita, así, aportaciones de reconocida presencia académica, como las de Salvador Giner, Robert Castel, Carlo Mongardini, Ignacio Sotelo, Jaime Pastor, Gianfranco Bettin, Marta Ackelsberg o Paolo Mancini, entre otras. Asistentes, todos ellos, a lo que fueron unos encuentros en torno a temas tan del actual trajín intelectual como «Las ciencias sociales ante los retos del presente», «La nueva cuestión social. Las desigualdades hoy», «La crisis del individuo en la comunicación global», «Democracia e información», «Sociología del género. Debates actuales», «El nuevo espacio público y los medios de comunicación» y «Los medios de comunicación de masas ¿Informan, educan o entretienen?».

En ese conjunto, es destacable el trabajo de Mongardini sobre el individuo frente a la comunicación global, enfocada ésta desde la consideración de «la expresión comunicativa» que «nace del silencio interior». Para Mongardini, en la moderna ideología de la comunicación, el individuo «extravía su misma interioridad... el carácter y la identidad», una situación frente a la cual compete a los medios de comunicación «desestimar y rechazar la ideología del presente que contribuye al hedonismo de las masas», para fundar las bases de «una nueva cultura de la libertad y de la emancipación», que pasa por la necesaria recuperación del individuo. La aproximación histórica que ofrece Ignacio Sotelo sobre la relación entre democracia y medios de comunicación, no por evidente y extensamente tratada en otros textos, deja de aportar lo que resulta un ameno resumen sobre la influencia de la tecnología en la naturaleza de los sistemas políticos, al que sólo cabe reprochar su optimismo sobre «la actual revolución mediática» y sus efectos favorecedores de la democracia. La aportación más ceñida a nuestro presente, de Jaime Pastor, denuncia el control político de la agenda informativa. Y el texto de García Santesmases sobre «la articulación de la opinión pública a partir de las ideologías vigentes en los mass-media españoles» nos da una visión de lo ideológicamente explícito a través de la reflexión sobre «ese lugar denso, oscuro, en ocasiones abstruso, que ocupa en los medios de comunicación escritos...» lo que viene a conformar el «espíritu del periódico»; una visión demostrativa del condicionamiento ideológico de los medios y de la orfandad mediática de opciones políticas discrepantes de lo «políticamente correcto».

El trabajo de Mancini enfoca la homogeneización de los sistemas de producción y de circulación cultural en la esfera pública, a partir de los procesos de globalización, en dos campos investigados con preferencia por el autor: las campañas electorales y los modelos profesionales del periodismo. Con una consecuencia principal, la progresiva disminución del espacio de debate público.

Por último, interesa destacar la presencia, a la búsqueda de cubrir «in extenso» las preocupaciones hoy presentes en la temática sociológica, de sendos apartados dedicados a «Los jóvenes y el futuro» y a los debates actuales en la «Sociología del género». En el primer caso, Gianfranco

Bettin –coordinador del estudio sobre «Juventud para Europa», financiado por la Comunidad Europea– lleva a cabo una presentación, de especial interés para los educadores, de lo que podríamos denominar la situación psicológica de los jóvenes europeos, sólo pesimistas en una minoría frente a un porvenir definido por la incertidumbre y lo que Bettin denomina la cultura del riesgo; con la conclusión de que la posesión de un adecuado capital social y cultural es «el remedio más útil contra toda visión oscura del futuro».

El conjunto presenta una evidente riqueza y variedad temática. Aunque los diversos testimonios no ofrezcan, por supuesto, una igual contribución a la profundidad del debate posible. Por lo que cabe insistir, sobre todo, y es ese, creemos, un valor principal, en que asomarse a un libro así es asomarse a algo más que al contenido explícito de la obra, es contemplar el esfuerzo por reunir, en una única ocasión, ideas plurales y dispares, pero aunadas por una intención: dar testimonio de la búsqueda intelectual de coincidencias y contrastes en torno a la información y a la comunicación, y, más ampliamente, a la producción cultural como fenómenos esencialmente sociológicos, contemplados desde la interacción y desde su incidencia en el espacio público, en un esfuerzo comprometido con la realidad de un tiempo de dudas y de conflictos.

En definitiva, nos hallamos ante el intento de dar sentido a la relación de los conceptos de sociología e información desde la conciencia de que los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y las políticas relacionadas con el control de los grandes grupos multimedia están diseñando, permanentemente, la sociedad de nuestros días. Un intento por definir un espacio de reflexión académica posible, cada vez más necesario, dentro de la Sociología de la Comunicación.

Pedro Gómez Fernández

RODRÍGUEZ, E.; NAVARRO, J. y MEGÍAS, I.: *Jóvenes y medios de comunicación. La comunicación mediática entre los jóvenes madrileños.* Madrid, Injuve, 2001. ISBN: 84-95248-12-3.

Hoy por hoy, en las sociedades contemporáneas, los medios de comunicación han llegado a ostentar una representatividad central en el devenir de lo cotidiano, al tiempo que se han convertido en una referencia clara en muchos de los procesos sociales generales (desde la economía, política, cultura, consumo, etc.), tanto por hacerse eco de determinados acontecimientos como por obviarlos. Como bien apuntan los autores de *Jóvenes y medios de comunicación. La comunicación mediática entre los jóvenes madrileños:* «para una gran parte de la población y sobre una gran cantidad de hechos sociales, sea lo que sea *la realidad,* ésta se configura a través de los mensajes que circulan por los medios». (p. 10)

Es por esto por lo que los medios han llegado a ser motivo de interés, debate e, incluso, polémica, de diversos foros, investigaciones y trabajos, suscitando grandes inquietudes desde muchos y muy variados campos de interés. Autores de diferentes disciplinas, enfoques y corrientes han analizado y han tratado de categorizar la capacidad de influencia y las funciones que cumplen los medios. Como se apunta en este libro, se han propuesto un análisis sobre la funcionalidad informativa, por medio de la socialización, tanto en términos de *integración positiva* de los miembros de la sociedad, como en términos de *narcotización* desde la sociología crítica marxista, así como las *teorías de la inoculación,* prácticamente ya descartadas, hasta perspectivas sobre el ejercicio de influencias abiertas y cambiantes a través de

procesos de mediación en la percepción de la realidad social.

Asimismo, que duda cabe que la relación que con los medios, y a través de ellos, mantienen los grupos de adolescentes y jóvenes es uno de los puntos que suscitan un mayor interés. Los autores del estudio que tenemos entre manos señalan que uno de los aspectos más importantes y discutidos en este ámbito es el de los efectos de la transmisión de modelos sociales, valores y actitudes en los procesos educativos y de socialización en las edades más jóvenes. Esto es así porque, entre otras cosas, una buena parte de las ofertas mediáticas suponen un referente específico para la organización del tiempo libre y la programación del consumo; y además, crean las *imágenes* de los universos juveniles proyectando las representaciones sociales sobre las culturas juveniles tanto hacia los adultos como hacia los propios jóvenes. Los autores también subrayan la diversidad de canales de comunicación a través de los cuales los jóvenes obtienen referencias significativas para sus vivencias cotidianas, que no siempre tienen que ver con la búsqueda selectiva que cubre las necesidades específicas de información (tanto de valor instrumental como simbólico).

No obstante, tal y como se matiza en este libro, la estructura mediática de la comunicación entre los jóvenes ha sido escasamente analizada y se ha interpretado, tradicionalmente, desde unas aseveraciones o postulaciones que, en gran medida, son estereotipos. Precisamente, el estudio *Jóvenes y medios de comunicación. La comunicación mediática entre los jóvenes madrileños* realiza un excelente esfuerzo por aportar nuevos resultados y orientaciones sobre la relación entre los jóvenes y los medios de comunicación, a partir de un laborioso análisis previo de varias investigaciones realizadas hasta el momento sobre medios de comunicación.

El estudio que nos ocupa tiene un doble objetivo: pretende conocer la estructura de la comunicación mediática a la que acceden los jóvenes y, partiendo de esta base, analizar los vínculos entre los itinerarios de comunicación existentes y diversos aspectos valorativos y conductuales de la realidad juvenil.

Para el desarrollo de estos objetivos, y tras la descripción de los principales aspectos del desarrollo metodológico del estudio (capítulo II), el informe se estructura en los siguientes apartados:

- El capítulo III, «Descripción y perfiles de la audiencia de los programas analizados», describe, de forma muy completa, toda la información que tiene que ver con el acceso concreto a distintos soportes comunicativos por parte del colectivo estudiado. Con este fin, se realiza una detallada descripción y clasificación de los distintos soportes y programas comunicativos incluidos en la encuesta, ofreciendo una fiel radiografía de los contenidos que en estos momentos ofrecen.
- En el capítulo IV, «El acercamiento a los programas mediáticos desde una perspectiva global», se analiza el acceso a los medios mediante la agrupación de los programas en conjuntos homogéneos, según los grupos de contenidos, así como los perfiles diferenciales que acceden a cada uno de los grupos.
- Finalmente, el capítulo V, «Una cierta conexión entre el acercamiento a los medios y las preferencias valorativas», detalla los resultados de las relaciones observadas entre las frecuencias de acceso a determinados grupos de medios y las preferencias valorativas de los jóvenes.

El libro finaliza con un apartado de conclusiones que subraya los puntos clave

analizados en el informe y, se complementa con un apéndice y varios anexos. El apéndice recoge un análisis más exhaustivo de los valores de los jóvenes madrileños, inferidos de las respuestas de las veinticuatro variables sobre valores recogidas en el cuestionario. En los anexos se recogen: en primer lugar, los datos de una explotación particular del Estudio General de Medios (EGM) sobre las audiencias juveniles para los distintos medios que incorpora el EGM y que sirve de punto de partida del presente informe; en segundo lugar, las tablas muestrales y, por último, el cuestionario utilizado en el estudio.

La investigación se circunscribe al ámbito del municipio de Madrid, aunque, como los autores señalan, en los datos sobre medios masivos y generales, los resultados podrían ser extrapolables entre jóvenes de otras Comunidades Autónomas con características similares. El Universo de estudio son los adolescentes y jóvenes de 14 a 24 años residentes en el municipio de Madrid. La muestra se ha estratificado de forma polietápica, por género, edad y residencia, siendo su tamaño, en total, de 1.600 entrevistas.

El informe merece especial atención porque, además de realizar una correcta labor metodológica y aportar una completísima clasificación de los amplios y diversos contenidos que ofrecen los diferentes medios de comunicación generales, territoriales e informales, aporta nuevas y muy valiosas conclusiones sobre la relación que los adolescentes y jóvenes tienen con y a través de ellos.

Cabe advertir, además, que es uno de los pocos estudios específicamente orientados a analizar los segmentos más jóvenes de la población. Como señalan sus autores, la mayoría de las conclusiones que se difunden sobre la relación de los jóvenes con los medios son extraídas de estudios sobre la población general, de los que se extrapolan los resultados correspondientes a determinadas franjas de edad. Esta investigación, sin embargo, está orientada, directa y específicamente, a explicar cuáles son los medios que utilizan los jóvenes y en qué medida los utilizan, preguntando directamente a ellos mismos, de acuerdo con un cuestionario e hipótesis de partida específicamente pensadas para tal fin.

Por otro lado, también se apunta que los estudios habituales sobre medios tan sólo contemplan los soportes y formatos comunicacionales de difusión general, dejando al margen determinados medios informales, potencialmente muy utilizados por los jóvenes. Este estudio, sin embargo, incorpora un conjunto de emisiones que el EGM tampoco recoge (televisiones locales, radios libres o comunitarias, etc.) y otros soportes que, desde la distribución informal, gratuita o localizada entre colectivos concretos (folletos, flyers, periódicos para estudiantes, fanzines, etc.) ejercen un tipo de vínculo comunicativo particular con determinados grupos y expectativas juveniles.

Éste resulta, por tanto, un libro novedoso, de gran actualidad y de obligada lectura para todos aquellos que quieran conocer y acercarse un poco más a la relación entre jóvenes y medios de comunicación, desde una investigación que contempla, directa y exclusivamente, este objetivo. Ofrece, además, una excelente base descriptiva y empírica para futuras investigaciones cualitativas que profundicen en las formas de sentir, representar y significar esta relación.

Matxalen Legarreta Iza

CAÑAL DE LEÓN, P. (Coord.): *La innovación educativa.* Madrid, Akal, 2002, 167 pp. ISBN: 84-460-1755-5.

En tiempos como los actuales en los que el cambio y la transformación son un elemento más de la vida cotidiana, las corrientes conservadoras vuelven a recobrar fuerzas y a impulsar la vuelta a pedagogías más tradicionales. Por esta razón, es de agradecer la publicación de obras como la presente, donde se apuesta, decididamente, por la innovación y la mejora de la enseñanza. Y esto se hace, además, analizando uno de los problemas más relevantes de nuestro contexto socio-educativo: la falta de motivación del alumnado y el profesorado. Como sabemos, la motivación es un elemento esencial que media en la configuración del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, aún continúan siendo escasas las programaciones didácticas que incluyen referencias actitudinales. Esta publicación aporta pautas que incentivan esta tarea, por lo que encontramos un segundo motivo para recomendarla.

El libro se incluye dentro de la colección educativa «Sociedad, Cultura y Educación», con la que la editorial Akal desea dar a conocer los cursos más destacados de la Universidad Internacional de Andalucía. En esta ocasión, Cañal de León actúa como coordinador de un reconocido grupo de profesionales de la educación quienes, con sus diversas aportaciones, conforman una obra muy completa. La elección de los autores es, pues, bastante acertada al contar con representantes de diversas etapas educativas (Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Superior) que enriquecen la visión del tema que se presenta: la relación existente entre motivación e innovación educativa.

Precisamente, el objetivo fundamental de esta publicación es esclarecer dicha relación para lo cual se intenta explicar, por un lado, la forma con la que las iniciativas innovadoras de los profesores pretender combatir la desmotivación de los alumnos y, por otro, la manera en la que el nivel de motivación de los docentes afecta a la puesta en práctica de procesos de innovación educativa en sus clases. Asimismo, con la intención de fomentar el desarrollo de tales procesos, la obra también recoge una serie de aportaciones y propuestas concretas que ayudan a superar el inmovilismo y dejación que, actualmente, caracteriza a gran parte del profesorado.

En consonancia con los objetivos principales, los siete capítulos en los que se divide el libro podrían agruparse en tres partes diferentes. La primera, que incluiría los dos primeros capítulos, nos descubre la relación que existe entre la innovación y la motivación educativa, desde una perspectiva genérica que acentúa los contenidos teóricos de la misma. La segunda, que engloba los cuatro capítulos siguientes, se detiene en las prácticas concretas que fomentan la innovación educativa y la motivación del alumnado en distintas áreas curriculares. La tercera, representada por el último capítulo, retoma algunos aspectos generales sobre innovación educativa y motivación en el contexto escolar, aunque centrando esta última en la figura del docente. De esta manera, al utilizar un enfoque de presentación que va de lo general a lo particular, las distintas aportaciones de los autores no se perciben como elementos inconexos, sino como ejes vertebradores de un todo unificado.

En el primer capítulo, «El profesorado y la innovación educativa», Jaume Carbonell nos describe los diversos significados que se le otorgan al concepto de innovación que, en numerosas ocasiones, se identifica, erróneamente, con consecución de mejoras, y las resistencias que se detectan para introducir cambios en nuestro contexto educativo, generadas, muchas de ellas, por la falta de apoyo de la

Administración. Asimismo, se comentan los escenarios básicos en los que es necesario innovar, las condiciones que lo permiten (entre las que la colaboración destaca como cuestión central), y las características que debe poseer el profesorado para que ello se realice.

En el segundo capítulo, «Motivación, entorno e investigación», se presentan algunas ideas extraídas de la experiencia práctica para ilusionar e interesar al alumnado en distintos proyectos educativos. Todas estas sugerencias se encuadran dentro de una línea investigadora e innovadora que tiene en el profesor crítico y reflexivo su mejor aval. Como defiende Joaquín Ramos, a través de la investigación, el alumnado puede trabajar con y sobre la realidad en toda su complejidad y estudiarla de manera transversal. Ello supone concebir la enseñanza como actividad crítica, al alumnado como sujeto activo, a la escuela como comunidad de investigación y al docente como mediador cultural e investigador de su propia actividad.

Inmaculada Serrano es la autora del tercer capítulo, «El aprendizaje autónomo: los contratos de trabajo», en el que apuesta por el compromiso personal y social que asumen los estudiantes ante sí mismos y los demás. Convencida de la importancia de un buen clima de aula para el desarrollo efectivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, la autora nos propone articular las innovaciones educativas a través de una de las metodologías más motivadoras: los contratos de trabajo o proyectos de investigación. Con esta intención, describe los diferentes apartados en los que se dividen, algunos ejemplos referidos a Conocimiento del Medio y un modelo de autoevaluación del alumno relacionado con las Ciencias Sociales.

En relación con las actividades presentadas en el capítulo anterior, Francisco García nos presenta en el cuarto capítulo, «La motivación en la enseñanza de las Ciencias Sociales: estrategias y prácticas innovadoras», una actividad práctica mediante la que analiza las concepciones que el profesorado de esta área tiene en torno a la motivación. El análisis de tales concepciones hace que el autor identifique cuatro modelos de profesionales: el tradicional, el adaptativo, el activista y el constructivista. Este último modelo de profesor sería el más adecuado para realizar la secuencia de actividades que también nos propone, para trabajar cuestiones relativas a la ciudad y el patrimonio urbano desde una perspectiva innovadora.

En el quinto capítulo, «Enfoques motivadores en la enseñanza de las Ciencias», Amparo Vilches reflexiona sobre el creciente desinterés de los alumnos de secundaria ante las Ciencias, cuestionándose el papel de las mismas en la sociedad de nuestro tiempo. Ante los cambios continuos que experimentamos en nuestro entorno, la autora propone un replanteamiento de las funciones que, tradicionalmente, se les han asignado a la enseñanza de las Ciencias, abogando por nuevas finalidades educativas acordes con las transformaciones sociales y tecnológicas que se han producido. En este sentido, nos habla de la necesidad de apostar por los contenidos actitudinales para poder desterrar la imagen deformada que se tiene sobre las Ciencias como asignatura rígida, teórica, selectiva y desconectada de la realidad. Para ello, la autora también incluye una serie de sugerencias sobre contenidos motivadores en ciencia, tecnología y sociedad.

«Matemáticas entretenidas: recurrir a los recursos» es el título que Antonio Fernández, Juan Antonio Hans y José Muñoz han escogido para el sexto capítulo. Como nos indican desde el principio, el objetivo es ofrecer una imagen más entretenida y motivadora de las Matemáticas, asignatura frecuentemente considerada por el alumnado como la más aburrida. Con esta intención, nos presentan una amplia relación de recursos para usar en

estas clases, como los juegos matemáticos (de estrategia, conocimiento, procedimiento conocido...), los círculos graduados, los pasatiempos, las fotografías e imágenes matemáticas, los gráficos que aparecen en la prensa, etc. Los autores abogan así, por una enseñanza experimental, rica en estímulos y materiales que permita a los alumnos realizar distintas actividades didácticas, como las aulas-laboratorios de matemáticas, donde puede desarrollarse una enseñanza manipulativa e investigadora.

En el último capítulo, «Innovación Educativa, motivación del profesor y desarrollo profesional», Pedro Cañal de León retoma la cuestión del concepto y de las implicaciones de la innovación relacionándola con la motivación de los docentes. De esta manera, analiza las percepciones de los profesionales que median en la configuración de su perfil motivacional respecto a la enseñanza y a su innovación; detectando diferencias entre los maestros de primaria y los profesores de secundaria: los primeros se caracterizan por un *prejuicio antiteórico* y los segundos por un *prejuicio antididáctico*. Asimismo, el autor señala tres tipos de motivación profesional: intrínseca, extrínseca y falta de motivación, siendo la primera de ellas la necesaria para impulsar la innovación y el desarrollo profesional.

Haciendo una síntesis global de la obra, podemos comentar que se defiende, de manera clara y sencilla, la naturaleza social de los aprendizajes, la incidencia y transformación del entorno, el sentido crítico, el aprendizaje autónomo y compartido, y la motivación como punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje. También, se señala la necesidad de medidas políticas educativas que ayuden a salir de la situación de estancamiento en la que actualmente se encuentran muchas escuelas; y se apuesta, en relación a ello, por un tipo de innovación que sirva, no sólo para adaptar las instituciones educativas a los cambios permanentes sino, para someter a crítica y revisión constante los valores, creencias e ideas que fundamentan la acción del profesorado y del alumnado, y para transformar, consecuentemente, la práctica docente en pos de la mejora.

Inmaculada González

NICOLSON, D. y AYERS, H.: *Problemas de Adolescencia.* Narcea, 2002, 171 pp. ISBN: 84-277-1323-6.

Problemas de Adolescencia pretende ser una guía de la teoría y práctica de los problemas emocionales y conductuales de los adolescentes. Resume las teorías referentes al desarrollo del adolescente y, los enfoques teóricos y prácticos de problemas que surgen desde la niñez hasta la más avanzada adolescencia. Además, contiene secciones detalladas acerca del tratamiento de las dificultades conductuales y temas específicos que pueden servir para afrontar y resolver los problemas de los jóvenes.

Se trata de un libro destinado no sólo a los educadores, terapeutas y psicólogos sino, también, a los padres y a todos aquellos que estudian y se enfrentan con los problemas de los adolescentes.

Los jóvenes de hoy en día crecen y maduran cada vez con mayor rapidez. Ello provoca el surgimiento de problemas y trastornos para los que este libro pretende no tanto dar una solución, como un apoyo para poder comprenderlos mejor y prestarles ayuda en una etapa tan difícil de su vida.

La intención de los autores es dar a conocer y profundizar en los problemas juveniles desde su raíz y origen hasta llegar a mostrar ejemplos de casos reales afectados por las más diversas problemáticas.

De este modo, la guía queda dividida en seis capítulos cuyo contenido explica, paso a paso, la psicología y conducta adolescente. Tras una breve introducción referente al concepto de adolescencia, su significado y la descripción, en rasgos generales, de esta etapa de la vida del ser humano, los autores presentan las llamadas teorías del desarrollo adolescente. Es aquí donde, por medio de las ideas de autores como Ericsson, Kohlberg, Bandura y otros que, desde su punto de vista y después de investigaciones propias, han llegado a desarrollar diversas teorías sobre el por qué de determinadas conductas de personas jóvenes.

A las diversas teorías, siguen unos enfoques teóricos sobre los problemas más comunes de la adolescencia, cuya intención principal es comprender, de un modo más profundo, la mente de un adolescente, observando su comportamiento desde enfoques como el biológico o el conductual. Por medio de dichos enfoques, los autores tratan de explicar y buscar las causas de actuaciones propias de muchas personas adolescentes.

Está claro que una guía no podría referirse sólo a la teoría. Así pues, otro capítulo del libro entra con más profundidad en los detalles. Es aquí donde, problemas tan comunes y tan conocidos como las dificultades emocionales, los problemas de aprendizaje e, incluso, las enfermedades mentales, son abordados. Sin embargo, es evidente que la vida emocional de los adolescentes es tan compleja que resultaría imposible abarcar todos sus rasgos. Aún así, parecen reunir los temas más destacados, incluso haciendo referencia a las relaciones emocionales y sexuales.

Después de lo que podríamos llamar un esquema teórico y práctico de la problemática adolescente, los autores se dedican a temas más puntuales. Describen problemas más comunes de la juventud del siglo XXI. La sociedad en la que vivimos ha evolucionado de tal modo que la escala de valores ha ido cambiando y el adolescente de hoy en día tiene problemas que, muchas veces, resultan imposibles de superar sin ayuda. No son sólo las conductas agresivas, cuyas manifestaciones son más que evidentes, las depresiones, suicidios, uso y abuso de drogas son temas tan importantes que resultaría impensable dejarlos fuera de este libro. Los autores no sólo tratan de describir y explicar los trastornos y sus síntomas, sino que, también, pretenden exponer tipos de tratamientos, ya que resulta imposible dar una solución ideal para casos concretos, que vaya más allá de un mero consejo.

La guía finaliza con un estudio de casos concretos. Es, precisamente, en esta parte, donde el lector puede contrastar la opinión del profesional y de la persona afectada. Es aquí, donde las teorías tratadas y desarrolladas a lo largo del libro, se ven reflejadas en la vida real de personas jóvenes, como aquellas con las que convivimos y tratamos a diario.

Esta guía servirá de apoyo al profesorado, a los padres y, en definitiva, a aquellos que tratan y estudian los problemas de la adolescencia. Su objetivo es facilitar la comunicación, a través del entendimiento y de la comprensión. Incluso, podría llegar a ser una herramienta de apoyo y ayuda para que ambas partes, es decir, el adulto y el joven, superen la etapa de la adolescencia juntos. Se trata de una etapa difícil pero puede resultar una experiencia enriquecedora tanto para aquel que la vivió, como para aquel que está a punto de entrar en ella.

Alexandra Adamovicz

CALLAHAN, W. J.: *La Iglesia católica en España (1875-2002).* Barcelona, Crítica, 2003, 624 pp. ISBN: 84-8432-405-2.

Éste es un libro importante de historia. Sus cuestiones han tenido y tienen relevancia en la convivencia ciudadana de los españoles. Las trata de manera consistente y sólida y, por añadidura, estudia las implicaciones educativas intensa y meticulosamente. Tal circunstancia le hace merecedor de comentario en esta revista.

Callahan trata de historiar la iglesia en España con un, más aparente que consistente, estilo evenemencialista. Organiza, analiza cuando conviene, sintetiza y documenta permanentemente –a menudo con fuentes de primera mano y, más frecuentemente, con abundante, selecta y pertinente historiografía– los hechos coyunturales y los procesos de tiempos más largos. Su historia tiene una estructura dominantemente narrativa pero narra, en el mejor sentido querido por Ricoeur, como fórmula explicativa y de manera muy ágil. Aprecia, además, el testimonio documental hasta marcar con él –a veces con gran precisión y maestría– el ritmo y relieve variable de su discurso narrativo, con las expresiones más representativas de los personajes de cada momento, lo que, por otra parte, nos sitúa ante un autor que, en la mejor tradición glosada por Steiner, es, ante todo, un buen lector. La formalización expositiva se viste, a menudo, de maneras similares a las del mejor periodismo, con recursos de anticipación y extrapolación o con llamativas frases tipo «lied», interesantes para mantener la atención lectora sin que, por ello, desmerezca el rigor informativo; aunque, puede que, ocasionalmente, el resultado parezca excesivamente lineal, ante la complejidad de algunos asuntos. No es infrecuente que, como acarreo argumental a su línea discursiva, emplee materiales sociológicos y, si al caso viene, etnográficos y antropológicos, pero su libro es esencialmente de historia.

En cuanto al período acotado –entre 1875-2002–, es el de más estricta contemporaneidad de la historia de España, como sostenía Jover. Dispone, así, de suficiente recorrido para que los acontecimientos que más afectan a nuestro presente cobren significación, de modo similar a cómo hiciera Raymond Carr. No obstante, pese a esas fechas demarcadoras, el primer capítulo se retrotrae, a modo de coherente y justificativo prólogo, a 1808, con el fin de que se perciba mejor la unidad de un relato que alcanza hasta septiembre de 2002. El empeño principal del autor se centra en que los tres momentos significativos de este proceso temporal –Restauración, República y Franquismo, Transición democrática– muestren una cohesionada trama argumental, cuyos hilos trata de desvelar. Ésa es, probablemente, una de sus mejores aportaciones.

El título destaca la intención de tratar la iglesia «en» España: la preposición tiene relevancia. Un título más ajustado al contenido de esta historia debiera dejar explícito que se tratan, principalmente, las relaciones de poder entre la jerarquía eclesiástica y el estado español. Porque «iglesia» es, aquí, ante todo, la «cúpula» dirigente de la confesión católica. Ella ocupa, de manera absorbente, la atención, por más que, en las versiones teológicas optimistas, sea tan sólo una parte de tal organización. Cuando aparecen por medio los fieles o «los laicos» –sobre todo y a pesar de su puesta en valor por el Vaticano II–, su capacidad de sujetos autónomos es, prácticamente, irrelevante sin tutela proteccionista superior. Incluso, el clero intermedio, pese a su estructural peso cuantitativo y cualitatativo, está, sustantivamente, menos presente. El esfuerzo de Callaham por hacer visible en su historia esa pluralidad, no logra que emerja con voz propia o como

contrapunto significativo, salvo en aislados momentos críticos pronto acallados. Clero y fieles aparecen más como minorizado elemento implícito, supuestamente mudo, pasivo y seguidista –incluso, como mero pretexto justificativo, infantilizado en sus elecciones morales–, aunque los rasgos sociológicos y etnográficos –de frecuentes raíces precristianas– afloren en expresiones desacordes y contradictorias con la doctrina católica, y a pesar de que la variable secuencia de adeptos y practicantes sea decreciente, Callahan presta particular atención, en capítulos diferenciados, a esas variaciones fenomenológicas religiosas subyacentes en el entorno católico –sobre todo en los ámbitos más propicios a la «piedad popular ultramontana»–, pero, de atenernos a lo que aparece en el libro, la primordial iglesia actuante y militante se define, sustancialmente, por su parte jerárquica, la cual, como en los hologramas, proyecta, representa y expresa el todo eclesiástico. Y, no pocas veces, ha pretendido ser la exclusiva y paternalista voz expresiva del todo estatal.

Con todo, esta iglesia, al igual que el país y el estado en el que inscribe su trayectoria vital, ni aparece como sistema monolítico ni como simplista y quimérica idealización intemporal. En los tiempos posconciliares, su voz ha tratado de ser más uniforme a través de la Conferencia Episcopal, pero, hasta en la etapa franquista, eran perceptibles voces discordantes. Su ser y existir histórico se muestra, eminentemente, como proceso evolutivo, muy temporal –y con permeable historicidad– en sus múltiples afanes de adaptación organizativa y estratégica para estar presente en el tejido social, sin que ello conlleve, necesariamente, implicarse en las mudanzas de los tiempos sino, muy a menudo, frenar las ansias de cambio o, tan sólo, mover lo aparente sin que cambie nada. Organismo polifacético, siempre con gran capacidad de presión en el conjunto social, se corporeiza y materializa, especialmente, en los sucesivos momentos constituyentes que en este estado español han sido y, más diáfanamente todavía, en las fechas de 1851, 1953 y 1976-79, alusivas a los Concordatos o acuerdos firmados entre ambas instituciones. Por ello, es adecuado y oportuno el «en» del título del libro. Tales momentos privilegian la observación del Vaticano como motor e inspirador de los principales impulsos de esta organización eclesiástica, conservadores o renovadores, según los mudables e interesados designios de la curia vaticana. La selección de episcopables o la secuencia de los años conciliares y posconciliares ofrecen otras tantas situaciones privilegiadas para ver las implicaciones prácticas de esta característica dependencia exterior, más peculiar en el ambiguo status jurídico en el que se mueve respecto a un estado «aconfesional». De uno u otro modo, esos hitos temporales sitúan múltiples referencias: al clericalismo-anticlericalismo, al carlismo, al integrismo, al fundamentalismo, a la democracia cristiana, al sindicalismo católico, a los Círculos Católicos de Obreros, a diversas improntas nacionalistas de este país –incluido el nacionalcatolicismo y sus derivaciones–, a la Acción Católica en sus diversas etapas y compromisos, a la ACNP, a las Hermandades Obreras, la HOAC, la JOC... a Cáritas, a las comunidades de base, Cristianos por el Socialismo y otras formas de implicación contestataria, al Opus Dei, a la Hermandad sacerdotal, a la CONCAPA, a los Legionarios de Cristo...

Uno de los capítulos en el que la red de intereses de tan «formidable», compleja y poco unitaria organización ha estado siempre unánimemente activa es el de la presencia en la enseñanza. En el libro de Callahan, se puede seguir, en ocasiones casi al detalle, la permanente atención eclesiástica a esta estratégica actividad, fundamental en la vida social contemporánea, desde los primeros inicios de cambio del Antiguo Régimen hasta ahora mismo, en las últimas disposiciones orgánicas del año 2002. Es de agradecer que Callahan no se haya limitado a

mostrar tan sólo las obsesiones y preocupaciones por la educación formal obligatoria –la evolución sociológico-religiosa-política de sus colegios privados, el debate y presión concomitante a las sucesivas modificaciones legislativas, las cuestiones relativas a la libertad de cátedra, la enseñanza de la religión y moral católica generalizada, la subvención económica concertada...– sino, también, el afán de presencia en otras etapas e instancias educativas y de investigación como la universidad o el CSIC, por su presunta repercusión táctica de influencia eclesiástica en la sociedad desde arriba. También, es mérito del autor preocuparse por otros ámbitos educativos más informales, desde los que la iglesia ha trabajado intensamente por configurar un determinado ideario moral y social. Desde las fórmulas más clásicas del catecismo, los sermones, ejercicios espirituales, misiones populares, cursillos de cristiandad –con el sustrato de la formación preparatoria de los seminaristas y de la requerida para ser obispo–, hasta modalidades más modernas de implicación social como las desarrolladas por los Propagandistas de Acción Católica o, más tardía y diferenciadamente, por la JOC, los jesuitas o el Opus. Además del interés activo por la prensa, las revistas, los libros o la radiodifusión –la COPE, en particular– y la presencia pactada en los medios públicos del estado. La atención que Callahan presta a tan amplio conjunto de aspectos educativos y pedagógicos es tal que son pocas las páginas de esta historia que no contengan alguna referencia de interés al respecto.

De un libro tan intenso y extenso como éste –684 pp.–, caben múltiples lecturas. El lector especializado valorará la amplísima fundamentación documental y bibliográfica. Advertirá que, en determinadas cuestiones, se podría haber incidido en algún aspecto peculiar o citar alguna otra monografía inadvertida. Pero, difícilmente, podrá argumentar que no esté equilibrada la narración explicativa. Lectores habrá que hubieran preferido un tratamiento analítico más temático y académico. Puede que algunas formulaciones narrativas suenen algo expeditivas y exageradas, a pesar de que el autor siempre evite juzgar e imponer algún sesgo particular. En todo caso, este tipo de lector, muy probablemente, sentirá el atractivo de ver sin estereotipos –en medio de los múltiples estratos de los que se ha formado el catolicismo entre nosotros– qué es la iglesia; una definición construida, no sólo por cómo se ha ido haciendo en las circunstancias sociopolíticas de su existencia sino, también, por contraste con las utopías de «cristiandad» y «recristianización» con que se ha revestido en medio de un mundo cada vez más plural y secularizado. Es de esperar, por otra parte, que a muchos estudiantes de diversas disciplinas, esta historia les ayude a contextualizar no pocas de las cuestiones de sus respectivas especialidades. Para muchos, puede ser el vademecum fiable que les facilite una primera aproximación o la comprensión imprescindible de situaciones concretas de ese período. La estructura, esencialmente cronológica, y los índices bibliográfico y conceptual –con inclusión de nomenclator– les serán de gran ayuda para consultas concretas.

Lectores con preocupaciones menos técnicas, tal vez, empiecen por recordar lo de Mc Luhan respecto a que el medio es el mensaje: la densidad de asuntos en cada página probablemente haga percibir, como abrumadora, la permanente interrelación de la «cúpula» eclesiástica en los asuntos temporales españoles, preocupada por mantener una situación social, económica y políticamente privilegiada al estilo del Antiguo Régimen. En medio de los profundos cambios operados a lo largo de estos casi doscientos años últimos, podrán apreciar las sucesivas argumentaciones, negociaciones e intentos de adaptación del discurso eclesiástico. Advertirán posicionamientos claros por determinadas opciones y, también, silencios y ambigüedades de este «grupo de presión»,»ni muy poderoso ni muy débil» según qué momentos, pero siempre muy

influyente; sobre todo desde que emergieron amplios y conflictivos grupos desfavorecidos que se alejaban de las consignas establecidas y trataron de organizarse al margen suyo, verán –dentro de la misma organización– cómo las fuertes contradicciones entre discursos oficiales retóricos y algunos testimonios comprometidos han tendido a resolverse desde la permanente habilidad para «el doble juego» con el poder instituido y desde el «acomodo conflictivo» propio de la mentalidad defensiva dominante en los líderes eclesiásticos.

A muchos, esta lectura, probablemente, les suscite inquitantes dudas y preguntas. Por ejemplo, acerca de la utilidad política de la escolástica para esconder, bajo distinciones supuestamente sutiles como la del «mal menor» o la de la «accidentalidad», compromisos políticos bien distantes de las justificativas invocaciones a la «cristianización», «evangelización» e «iglesia de los pobres». Pero, serán, precisamente, los lectores implicados –con muy alta estima hacia los valores democráticos de la igualdad y la libertad, y hacia el Evangelio de la caridad y de la fraternidad– quienes adviertan mejor las contradictorias pautas de conducta significadas en los hechos consignados de esta historia: la larga obsesión dominante por un teocratismo monolítico fundamentalista; la preocupación social tan edulcorada como partidista –aunque fuera más realista en los años sesenta y setenta del pasado siglo; la no menos voluble facilidad/dificultad de convivencia con unos u otros momentos y personajes políticos; sus alianzas más sistemáticas; el ambiguo compromiso con la democracia: en qué medida ha actuado como auténtico revulsivo democrático, ha ido a remolque o ha sido freno a su consolidación y expansión; en qué grado el «optimismo de la fe» ha cedido ante la «seguridad» pragmática; la ansiosa persecución de los subsidios estatales para sus objetivos organizativos; qué añora su jerarquía cuando invoca la necesidad de «recristianizar» o de «rearmar moralmente» con sus valores a la sociedad... Esta especie de lector es la que podrá valorar, con más fundamento, en qué medida «ha fracasado» la «pastoral tradicional», hegemónica en casi todo el período estudiado –también, la intentada a través de la enseñanza–, frente a la primacía del «adoctrinamiento» vacuo, inconsistente y oportunista.

En nombre de unos y otros posibles lectores, hay que felicitarse por este libro del hispanista canadiense. No es, por supuesto, la primera vez que se acerca a estas cuestiones y es de desear que no sea la última. A todos beneficia el distanciamiento intelectual que, como otros hispanistas, ha sido capaz de establecer por encima del sentimiento que, entre nosotros, suele advertirse, en exceso, en el tratamiento de los asuntos que nos afectan.

Manuel Menor Currás

VV.AA.: *Piruletas de filosofía; El trabajo y el dinero.* ISBN: 84-348-8977-3; *Los chicos y las chicas.* ISBN: 84-348-8975-7; *La guerra y la paz.* ISBN: 84-348-8978-1; *El bien y el mal.* ISBN: 84-348-9047-X; *La vida y la muerte.* ISBN: 84-348-8979-1; *Aprovechar el tiempo, perder el tiempo.* ISBN: 84-348-8976-5; *De verdad y de mentira.* ISBN: 84-348-8980-3; *La justicia y la injusticia.* ISBN: 84-348-9048-8; *En los límites de la inteligencia.* ISBN: 84-368-1708-7.

Hace ya unos años se produjo una importante ruptura en el mundo de la filosofía.

Desde tiempos remotos, con algunas escasas excepciones, la filosofía se había considerado una actividad a la que sólo podían acceder las personas con un determinado nivel educativo y una cierta edad. Esa era la propuesta de Platón en su modelo de sistema educativo y fue continuada, sin interrupción, en toda la tradición occidental. Aunque Epicuro hacía alguna mención a la posibilidad de filosofar a todas las edades, tampoco en él se encuentra una defensa clara de la posibilidad de hacer filosofía antes de la adolescencia o de la juventud. Ésta sigue siendo, desgraciadamente, la tendencia dominante en el pensamiento y en la práctica oficiales.

En la década de los años sesenta, hubo dos autores que rompieron drásticamente con esta arraigada tradición. Gareth Matthews publicó un interesante libro titulado *El niño y la filosofía,* publicado en español por el Fondo de Cultura Económica. Su aportación no fue más allá y no hubiera supuesto ningún cambio radical si no hubiera sido porque, más o menos, en los mismos años, a finales de los años sesenta, otro filósofo de Estados Unidos, Matthew Lipman, elaboró toda una propuesta de cómo hacer filosofía con niños a partir de los 4 ó 5 años. No es el momento de entrar, aquí, en la discusión de esta aportación que ha tenido una gran aceptación en todo el mundo bajo el nombre de Filosofía para Niños. España es uno de los países en los que, esa aceptación de la idea y su posterior difusión en las aulas, ha tenido mayor impacto.

La tesis central, que es la que anima, igualmente, esta bella y delicada colección publicada por SM, es que los niños pueden hacer filosofía. De hecho, es algo que hacen con bastante frecuencia, poseyendo, con creces y sobreabundancia, esos dos rasgos que a Aristóteles le permitían definir la actitud filosófica: son extremadamente curiosos y muestran un permanente asombro ante un mundo que tienen que descubrir y crear. Cualquiera que conviva o dialogue con niños pequeños, y les tome en serio cuando hablan y preguntan (sobre todo, cuando preguntan sin cesar), sabrá que son receptivos a los grandes temas filosóficos y que utilizan con cierta precisión los conceptos clave de la reflexión filosófica: la verdad, el bien, la belleza, la identidad personal, el espacio, el tiempo... Tienen, sin duda, limitaciones diversas para abordar esos temas, como pueden ser un vocabulario y unas construcciones sintácticas todavía insuficientes, y una experiencia, también, reducida dada su edad. Sin embargo, insisto en ello, un niño pequeño puede distinguir perfectamente cuándo su madre o su padre le dicen la verdad o le mienten, e, incluso, se pregunta por qué su madre y su padre no dicen siempre la verdad. Que no elabore algo más esas ideas no refuta, en absoluto, la profundidad de su reflexión y de su preocupación por las implicaciones epistemológicas y éticas que se manifiestan en la misma.

Hacer filosofía con niños es, por tanto, algo obviamente posible, por más que algunas personas reticentes sigan negando un hecho que ya es habitual y cotidiano para muchos adultos. Basta hablar con ellos, escucharles, tomarse en serio sus ideas y entrar en una discusión que busque aclarar y precisar lo que están diciendo, los supuestos y las consecuencias, las posibles contradicciones y, las razones y argumentos más sólidos o más endebles. Existen suficientes materiales didácticos y ensayos teóricos, también suficientes, para resolver las dudas de los escépticos no contumaces.

Lo que no teníamos, todavía, eran textos de divulgación de las cuestiones filosóficas escritos para niños y esa es la gran aportación de esta colección. Prácticamente todos los libros de filosofía son libros esotéricos, escritos por especialistas para especialistas o, en el mejor de los casos, para un público culto bien preparado. La divulgación filosófica es algo que no ha

contado con muchos autores y no resulta del todo sencillo saber por qué, puesto que no cabe la menor duda de que toda una forma de entender la filosofía, la de Sócrates sin ir más lejos, contaría con gran audiencia en los foros públicos. El compromiso público y divulgativo del gran Ortega y Gasset no ha tenido la continuidad que hubiera merecido. Recientemente, ha habido algunos intentos muy afortunados pensando en los adolescentes, gente que tiene, efectivamente, una asignatura de filosofía y que, con frecuencia, lo pasa muy mal para entender los textos más abstrusos. Una persona como Savater ha tenido un importante éxito con sus introducciones a la ética, a la política y, más recientemente, a la filosofía en general. No llega a la aceptación masiva que tuvo y sigue teniendo el celebérrimo *Mundo de Sofía:* millones de ejemplares vendidos en todo el mundo. La proliferación en los últimos tiempos de una corriente que podemos denominar filosofía práctica o asesoramiento filosófico ha provocado, también, una difusión enorme de la divulgación filosófica, ya sea oral (los famosos Cafés filosóficos) o escrita, con obras tan representativas como *Más Platón y menos Prozac.*

Hay, en este resurgir de la filosofía, que goza de una gran aceptación popular, algo parecido a lo que ocurrió en la época helenista. Ya entonces, ante un mundo confuso y cambiante, la filosofía se presentó como un ámbito en el que los seres humanos, independientemente de su edad o condición, podían buscar orientación y sentido a sus vidas, podían acceder y practicar la sabiduría. Saludable aportación, sobre todo si, como bien dice Marinoff, los filósofos no pretenden convertirse en médicos o, lo que sería peor, en curanderos y chamanes de una tribu perpleja y desorientada ante tantas transformaciones de todo tipo.

Estos ocho libritos no se sitúan en esta línea de filosofía práctica, sino que abordan un claro y evidente problema educativo. Todos reconocemos la importancia de ir introduciendo a los niños pequeños en los valores éticos que deberán formar parte de sus vidas. También, consideramos importante que vayan conociendo algunos de los problemas importantes para los seres humanos, niños incluidos. Lo malo es que no sabemos qué ofrecerles para ayudarles en su reflexión sobre esos temas. Los cuentos tradicionales y los más actuales son, indiscutiblemente, una fuente importante para esa reflexión, pero pueden serlo, también, los ensayos si se han escrito pensando en ellos, en su nivel de comprensión y en su campo de intereses.

El mérito indiscutible de Brigitte Labbé y de Michel Puech es haber escrito, por primera vez que yo sepa, unos breves ensayos para que puedan ser leídos por niños desde los 8 años. Y por adultos, también, puesto que yo mismo no me he sentido defraudado leyéndolos. Los títulos son atractivos: *El trabajo y el dinero; Los chicos y las chicas; La guerra y la paz; El bien y el mal; La vida y la muerte; Aprovechar el tiempo, perder el tiempo; De verdad y de mentira; La justicia y la injusticia.* Son libros de pequeño formato, con cerca de 40 páginas cada uno y con ilustraciones sugerentes que amenizan la lectura y que evitan un posible rechazo de un texto por parecer excesivamente farragoso. No es el caso de entrar a discutir lo que se dice en cada uno de los libros, pero mi opinión general es que han sabido mantener una prudente imparcialidad para evitar que sean utilizados más como libros de adoctrinamiento que como invitaciones a la reflexión. Quizá, yo hubiera insistido algo más en esta última dimensión o característica, pero no se pueden plantear muchas objeciones al enfoque. El riesgo mayor hubiera sido utilizar la colección para apoyar esas tendencias pedagógicas y sociales que pretenden embutir en la mente de los niños los «valores básicos de toda la vida». Hay algún libro disponible en el mercado

editorial en el que se dice ofrecen materiales para trabajar en esa línea.

Espero que la colección se enriquezca con nuevos títulos en un futuro no muy lejano. Vendrá bien para el profesorado interesado en trabajar estos temas con sus alumnos y, también, a madres y a padres que consideran importante hablar de estas cosas con sus hijos, discutirlas y plantear los problemas que suscitan. Sobre todo, espero que la colección esté presente en numerosas bibliotecas escolares y familiares para que los niños tengan la posibilidad de leerlas. Y que las lean, claro está.

Félix García Moriyón

BROWN, P.: *Agustín de Hipona.* Madrid, Acento, 2001, 656 pp. ISBN: 84- 483-0608-2.

Decía Coiré que en todos los momentos de crisis de la cultura occidental siempre nos encontramos con S. Agustín. La obra de Peter Brawn viene a confirmar esta afirmación. Nos presenta, el autor, un Agustín más humanista, más próximo al hombre real, al ser angustiado que, desde sus limitaciones, se abre a la transcendencia, consciente de sentirse condicionado por ellas.

La edición original de esta obra fue en 1967 con el título *Agustine of Hippo. A biography.* Se trata de un trabajo serio, en donde, de una forma clara, documentada y crítica, se estudia la vida de S. Agustín, un hombre bisagra que, situado en el mundo clásico, abre la cultura occidental del Medievo. Fue contemporáneo de una de las crisis más graves que ha sufrido Occidente pero, en lugar de hundirse en la melancolía o la desesperanza al contemplar la caída de un imperio que parecía invencible y que contaba con mil años de historia, otea en el horizonte un mundo nuevo, una nueva época de la cultura que, con su fe en el futuro, él mismo ayuda a crear. No sin razón, María Zambrano lo llamó «el padre de Europa».

Pero lo más novedoso de la obra de Peter Brown lo aporta éste en su segunda edición ampliada, publicada por Faber and Faber en el año 2000. Lo que en esta edición se denomina «Epílogo» es, en realidad, el plato fuerte de este estudio sobre S. Agustín.

Cuando Posidio escribió su *Vida de S. Agustín,* tuvo el acierto de incluir en ella un *Indiculum* o índice de las obras del obispo de Hipona, en el que, además, se incluían indicaciones sobre las cartas y los sermones del hiponense. El mismo Agustín, en sus *Retractationes,* escritas en el año 427, nos da una relación crítica de sus propias obras. Lo mismo quiso hacer el santo con sus cartas y sermones, tarea en la que se encontraba en el 428 cuando recibió ocho libros más de Juliano de Eclana. Agustín aparca su tarea recopiladora y ordenadora de sus cartas y sermones, y se dedica al estudio y crítica de la obra de Juliano, sacrificando, así, el trabajo emprendido en beneficio de la comunidad. Le sorprendió la muerte antes de poder volver a la recopilación y ordenación de sus cartas y sermones. Éstos emprenden su ruta por la historia en colecciones diversas. Cuando, en los siglos XVI y XVII, comienzan las ediciones impresas de las obras completas de S. Agustín, muchos de los sermones y cartas no fueron incluidos. Sabemos que el primer intento de una edición completa de estas obras se lo debemos a Erasmo de Rótterdam.

En las bibliotecas europeas, se conservan más de quince mil manuscritos de las obras de S. Agustín, algunos de ellos, difícilmente accesibles a los estudiosos. Era casi imposible una catalogación y cotejo de este abundante material. Esto es, justamente, lo que comenzó a hacer la Academia Austriaca de las Ciencias a partir de 1969, con la ayuda de la nueva tecnología

informática. En 1975, Johannes Divjak, que estaba dedicado a ese proyecto, encontró, en la Biblioteca Municipal de Marsella, veintisiete cartas totalmente desconocidas hasta entonces por los diferentes editores de las obras agustinianas. Se las conoce hoy como «Cartas Divjak». Un amplio número de esas cartas se refiere a acontecimientos dramáticos de África del Norte. Son cartas de las últimas décadas de la vida de S. Agustín, preferentemente, entre el 418 y el 428.

En 1990, François Dolbeau, de París, descubre, asimismo, en un manuscrito de la Biblioteca Municipal de Maguncia, veintiséis sermones totalmente desconocidos o conocidos sólo en extractos. Actualmente, se les cita como «Sermones Dolbeau». Posteriormente, este mismo investigador descubre algunos sermones más de fechas diferentes. Como este estudioso afirmó al leer estos sermones, su lectura es comparable a «la emoción sentida cuando una cinta recobra la voz de un amigo fallecido hace mucho tiempo».

A los recopiladores medievales del norte de Europa, en un mundo que se consideraba cristiano, aquellos escritos de un cristianismo engolfado en el paganismo multifacético de la provincia africana de Cartago les resultaba intranscendente. No así, ciertamente, al cristianismo actual, inmerso en un mundo en gran medida pagano. No es de extrañar que Beda el Venerable, en torno a los años 700, extractara, por ejemplo, sólo cien líneas de un sermón de Agustín pronunciado con ocasión de la fiesta pagana de Año Nuevo (1 de enero) que contiene 1543 líneas.

Las «Cartas de Divjak», como afirma Peter Brown, nos revelan al «anciano obispo, en la década final de su vida, forzado a cargar con todo el peso de las responsabilidades propias de un personaje público y ya autor de fama internacional».

La importancia de la obra de Brown radica, fundamentalmente, en el estudio de estas nuevas fuentes agustinianas que nos descubren, en Agustín, «una figura menos autoritaria y menos austera» de lo que nos dejaban deducir las obras hasta ahora conocidas. Adivinamos en ellas a un anciano entrañable, atrapado por las interminables querellas cotidianas de la iglesia católica de África, comprensivo, humano y que expande una exuberante ternura y humanismo. Lo vemos interceder ante las autoridades civiles del momento, que mostraban escaso respeto por las opiniones de los obispos católicos locales, a favor del pueblo oprimido por los impuestos inmoderados o contra el tráfico y abuso de esclavos.

Agustín se nos muestra en un mundo descorazonado por la opresión de los poderosos y por las luchas de los puritanos fanáticos, como un predicador de la esperanza y de la moderación, consciente de la dificultad de su empresa. «Vano resulta –escribe– nuestro gemir a favor de estos desdichados, a quienes no podemos socorrer». Y, en otro lugar, se queja: «¿Pero quién resiste a estos traficantes, que se encuentran por todas partes, y que trafican no con animales, sino con hombres...?»

Como ejemplo de su lucha contra el fanatismo religioso, valga por ejemplo la postura que adopta Agustín contra la corriente imperante en algunos sectores cristianos radicales, entre los que se encontraba el mismo S. Jerónimo, de que el matrimonio estaba contaminado por la sexualidad y proponían una castidad radical. Agustín opta, decididamente, por el matrimonio y rechaza como egoístas y peligrosos los votos unilaterales de continencia, que dejaban al otro cónyuge sexualmente insatisfecho, y defiende la conveniencia y necesidad de las relaciones sexuales de los esposos, para lo que recurre a la autoridad de S. Pablo. «Pablo ha entrado en las alcobas humanas. Y tanta santidad se ha acercado a los lechos de los casados y los ha mirado yacentes».

La obra de Brown constituye una lectura necesaria para todo investigador

agustiniano y para todo historiador que analice el tránsito del mundo antiguo al mundo medieval. Este estudio nos sitúa de una manera amena y documentada en aquel mundo inquieto y atormentado.

Juan Fernando Ortega Muñoz

RENAU, J.: *Arte contra las élites.* Madrid, Debate (Col. «Contratiempos»), 2002, 80 pp. ISBN: 84-8306-996-2.

El libro que comentamos es el número ocho de una recién iniciada colección de pequeños libros de bolsillo digna de atención. El sugerente título de la misma –«Contratiempos»– tiende a situar al lector en la dinámica de una permanente revisión de los modos y modas convencionales de ver y de pensar acerca de las cuestiones más cotidianas de su entorno y que afectan profundamente a su vida: la ecología, la moda, la democracia, los asuntos públicos... el arte. Son textos breves, provocadores, develadores de tópicos e, intencionadamente, atípicos. Sugieren, a veces, aspiraciones que hemos dejado a medias en nuestro caminar. Por ello, algunos de estos libros nos recuerdan otros libros y otras lecturas ya abandonadas, en el intento de que aquellas ideas vuelvan a revivir y a confrontarse con la vivacidad experimentada y morigerada de nuestro presente.

Este número ocho de «Contratiempos» presenta tres textos de Josep Renau (Valencia, 1907-Berlín, 1982), artista relevante y más conocido por su polifacética actividad creativa –pintor, diseñador y, sobre todo, cartelista–, pero que, también, hizo una importante labor editorialista y es, además, una de las personas con las que nuestro patrimonio artístico tiene contraída una mayor deuda y reconocimiento a causa de su extraordinaria labor conservacionista en los duros años de la Guerra Civil. Con ser todo ello significativo, estos escritos no sólo confieren mayor sentido a la propia labor práctica de su autor, sino que documentan, fehacientemente, la presencia entre nosotros de una de las posiciones teóricas más influyentes y polémicas del siglo XX en la esfera artística, la del realismo social, pleno de contenido político antiburgués.

En ese contexto, se explica su posición frente al arte por el arte, simultáneamente, idealizador e interesado. Su reflexión sobre el fotomontaje, como fórmula que permite activar y difundir, ampliamente, la capacidad expresiva de los disconformes con lo establecido e intervenir, de este modo, socialmente, al permitir una democrática difusión masiva de sus mensajes, tal vez sea el más interesante y actual de los tres textos. No sólo testimonia la particular esperanza social de su autor, sino que nos permite advertir los contrastes de manipulación que la publicidad y el juego político ha venido, frecuentemente, a establecer con las imágenes y las palabras desde entonces. En medio, hay otro atractivo artículo sobre la importancia del muralismo, manifestación artística todavía atractiva por su capacidad de expresar, a pie de calle, los proyectos utópicos de nuestra sociedad.

A la Editorial Debate –nombre acorde con la paciente intención de no dar nunca nada por sentado– cabe alabarle la iniciativa de esta colección. La libertad y contracorriente que transpiran estos libritos hace que debieran ser saludados con alegría por el mundo educativo interesado en despabilar el espíritu crítico de la ciudadanía estudiantil. Ello no impide un reproche a esta edición. La intemporalidad de los textos publicados no se aviene bien con su interés documental ni con la buena divulgación. Harían mejor contratiempo si llevaran consignada la fecha y, también, el lugar de su edición original o, en su caso, las coordenadas de su escritura.

Manuel Menor Currás

MOSLARES, C. y GONZÁLEZ, L.: *Elementos prácticos para la enseñanza de la economía.* Barcelona, ICE Universitat Barcelona-Horsoni, 2002, 173 pp. ISBN: 84-85840-91-7.

La enseñanza de la Economía, desde una postura esencialmente teórica, puede resultar aburrida y desmotivadora para los alumnos de Educación Secundaria. Este libro es el nexo entre la teoría económica formal y la actualidad económica con la que continuamente nos bombardean los medios de comunicación, la economía real. Con un enfoque práctico, este manual proporciona al profesor los instrumentos necesarios para facilitar la comprensión de conceptos y fenómenos cada vez más presentes en nuestra vida cotidiana.

El primer capítulo hace un recorrido por las magnitudes agregadas que permiten diagnosticar el grado de saneamiento de una economía. Tras una conceptualización concisa y aclaradora, se facilita el soporte empírico con el que consolidar los conceptos macroeconómicos más significativos. De este modo, a partir de series de datos históricos, el alumno será capaz de interpretar algunos de los rasgos que caracterizan la evolución de la economía española: el cambio en los patrones de consumo y su repercusión en el IPC, los determinantes de los salarios y el crecimiento de éstos por encima de los precios, las diferencias de criterio y limitaciones del INEM y el INE en la medición del nivel de desempleo, la trayectoria de éste o el crecimiento económico que ha tenido lugar en las últimas décadas.

El siguiente capítulo, «Economía abierta», aborda dos fenómenos de nuestros días: la globalización y la regionalización. El desarrollo del comercio internacional no es un hecho reciente, a lo largo de la historia se han venido alternando períodos aperturistas y proteccionistas, no obstante, el proceso de liberalización que comenzó tras la Segunda Guerra Mundial ha tenido su más patente manifestación en los últimos treinta años. Han sido determinantes, en este proceso, el desarrollo de las comunicaciones y de las nuevas tecnologías, el aumento del tamaño de las empresas o de los organismos supranacionales encargados de velar por la fluidez y estabilidad de los tipos de cambio y de los intercambios internacionales. En este contexto de mundialización, en la era del máximo aprovechamiento de las economías de escala, la especialización y la diferenciación de producto a nivel global, pueden suponer un riesgo de retroceso la integración regional y las consiguientes medidas proteccionistas entre bloques económicos. Los datos reales muestran la gran apertura experimentada por la economía española así como su asignatura pendiente: ampliar su radio de acción más allá del ámbito europeo.

El capítulo III se ocupa de la relación entre crecimiento económico y desempleo, contrastando, empíricamente, la Ley de Okun para el caso de las economías estadounidense y española. Destaca, en el caso nacional, la gran sensibilidad de la tasa de desempleo ante variaciones de la producción, consecuencia de la flexibilidad de nuestro mercado laboral.

El cuarto capítulo estudia la curva de Phillips o la relación inversa entre inflación y desempleo, que perdió credibilidad ante la estanflación generalizada de los años setenta. Aplicando el modelo al contexto español, se concluye que es de escasa validez para el largo plazo, al no recoger las expectativas de los agentes con respecto a la evolución de los precios.

El último capítulo acota el concepto de dinero, así como los de oferta y demanda monetarias, su relación con el PIB y sus repercusiones sobre los tipos de interés y la inflación. También, se desarrollan los

órganos y funciones del Banco Central Europeo y las políticas monetarias instrumentadas para lograr el objetivo último de la estabilidad de precios.

Por último, hay que hacer mención al anexo, que proporciona direcciones de páginas web como valiosas fuentes documentales y nociones de estadística descriptiva e inferencial para el tratamiento de datos cuantitativos y para la realización de previsiones.

Con las técnicas apropiadas, la economía puede crear «adicción» en el discente. Esta obra es un instrumento imprescindible para despertar su interés y favorecer el desarrollo del espíritu crítico que se precisa para analizar los principales problemas de índole económica.

Gemma Blanco Aparicio

VIÑAO, A.: *Sistemas educativos, culturas escolares y reforma: continuidades y cambios.* Madrid, Morata, 2002, 128 pp. ISBN: 84-7112-474-2.

La obra que reseñamos se incluye en una nueva colección de libros de pedagogía –*Razones y propuestas educativas*– que intenta dar al profesorado, a los que se inician en los estudios universitarios sobre la educación y, en general, a todos los que se relacionan profesionalmente con este mundo, una visión sintética de los problemas más importantes que gravitan hoy sobre los sistemas educativos, aproximando el conocimiento experto a la práctica diaria del aula, relacionando la cultura escolar con la sabiduría académica, tendiendo el necesario puente entre estas formas de comprensión de la realidad. Se acomete, de este modo, una amplia tarea de divulgación, muy asentada en la tradición anglosajona pero ayuna de realizaciones entre nosotros. En esta dirección, la colección ha publicado ya varios libros sobre temas tan actuales como los problemas de la educación obligatoria en la actualidad, la situación de la escuela pública en un contexto de privatización neoliberal, la problemática que presenta la innovación en educación y, ahora, este libro, sobre una cuestión tan apremiante como la relación entre los sistemas educativos, las culturas escolares y las reformas educativas. Como todos los libros de esta nueva colección, la obra viene precedida por una reseña de su autor, aunque, en este caso, la trayectoria profesional y académica de Antonio Viñao sea sumamente conocida no sólo en España sino también en Europa y América Latina.

El libro comienza con una pregunta que no es pura retórica: ¿estamos ante el fin de los sistemas educativos estatales? La cuestión es importante si se tiene en cuenta, como hace el autor, las tendencias actuales hacia estructuras supranacionales –caso de la Unión Europea–, así como la presencia real de la globalización o la mundialización, fenómenos ambos que se caracterizan porque, cada vez, son mayores los elementos comunes que comparten los sistemas educativos y, cada vez, es más perceptible la propensión a la estandarización. A ello, suma Viñao, acertadamente, las políticas neoliberales de privatización que, contrariamente a lo que suele decirse, no excluyen el papel del estado en los sistemas educativos sino que modifican su rol, favoreciendo los aspectos privados en detrimento de la vertiente pública de la educación y, en definitiva, facilitando el paso del estado rector del sistema educativo al estado proveedor de recursos a la iniciativa privada. En cambio, no alude Viñao, posiblemente por lo apretado de la síntesis, al impacto de la descentralización en los sistemas educativos estatales y a la tendencia a primar los sentimientos identitarios y locales dentro de este nuevo marco.

Sugiere Viñao en su libro que, más que asistir al fin de los sistemas educativos,

presenciamos una profunda transformación. Tratar de comprender este proceso es lo que le lleva a examinar el origen, evolución y tendencias de los sistemas educativos, así como sus relaciones con problemas tan acuciantes y tan vivos como su conexión con la cultura escolar y con las reformas de la educación.

Como primer paso, Viñao nos presenta una visión dinámica de los sistemas educativos estatales, tal y como aparecen en los siglos XVIII y XIX, levantando acta de que estamos ante un fenómeno no sólo europeo sino también mundial. La singularidad de este enfoque estriba no sólo en la continua apelación al análisis comparado, sino, sobre todo, en la relación constante que Viñao establece entre los sistemas educativos, la profesionalización docente y la escolarización, fenómenos, estos últimos, que, ciertamente, son anteriores al origen de los sistemas educativos pero que, como dice el autor, la aparición de éstos los refuerza y, lo que es más importante, modifica su sentido y su alcance. Una prueba elocuente es la correspondencia que establece Viñao entre la consolidación de los nuevos sistemas educativos como una organización dual –que divide y jerarquiza a la población escolar en dos grandes grupos– y la aparición simultánea de los cuerpos docentes estatales, divididos, también, por niveles educativos fragmentados y jerarquizados. O la incidencia de los sistemas educativos sobre los procesos de escolarización, poniendo a la escuela al servicio de la formación de las naciones modernas pero, también, fortaleciendo el papel del estado. Todo ello le abre camino para poner de relieve la importancia de los factores políticos en el origen y evolución de los sistemas educativos, siguiendo las huellas profundas que han dejado las obras de Andy Green y de Abram Swaan, en un sugestivo análisis del caso español que pone de relieve los respectivos papeles del estado y de la iglesia en la formación del sistema y en su consolidación, con consecuencias que aún hoy perduran.

El capítulo siguiente lo dedica Viñao al estudio de la estructura, de los procesos y de las tendencias de los sistemas educativos. Llama la atención el esfuerzo de síntesis que supone examinar los sistemas educativos clásicos desde dos de sus notas esenciales: la sistematización y la segregación. Para estudiar la sistematización, utiliza, con buen pulso, las categorías de Richter sobre los fenómenos de inclusión, exclusión y progresividad en los sistemas educativos, examinando, con rigor, los dos sucesos más importantes de los siglos XIX y XX: la generalización de la educación básica, fenómeno que llega hasta la conflagración bélica de 1939, y la extensión de la educación secundaria a partir de la segunda posguerra mundial. La segmentación de la educación es observada bajo el prisma de los sistemas duales, aunque se ocupe también de los diferentes intentos de atenuar la segregación mediante la enseñanza primaria superior y las modalidades «modernas» de la educación secundaria, así como de la extensión de la escuela graduada y de la escuela comprensiva, aspectos a los que el autor dedica brillantes páginas.

Llegados a este punto, penetra, Antonio Viñao, en el complejo problema que presenta hoy la llamada cultura escolar y sus notables repercusiones –e interacciones– con las reformas de la educación. Este término, recuerda el autor, surge en la década de los noventa del pasado siglo, de la mano de los historiadores europeos de la educación y, aunque existan diversos enfoques y diversos conceptos, el autor se esfuerza por penetrar en los elementos comunes que, prácticamente, todos los autores comparten, esto es, los saberes empíricos y los comportamientos que se transmiten de generación en generación entre los diversos actores de la comunidad educativa, especialmente, entre los profesores que, por su papel

en este largo proceso, ocupan, obviamente, un lugar relevante. Son, pues, formas de hacer, de pensar, de comportarse que se sedimentan a lo largo del tiempo, que persisten a pesar de las múltiples reformas escolares y que se materializan en múltiples aspectos: en los lenguajes, en los modos de comunicación internos y en la organización escolar.

Los estudios realizados hasta el presente, que el autor conoce bien y a los que alude de modo constante, muestran que no hay una sola cultura escolar que, en realidad, existen tantas como establecimientos docentes y, lo que es muy significativo, tantas como cuerpos docentes hay adscritos a los distintos niveles educativos. Muestra, asimismo, la tácita o expresa resistencia que la cultura escolar suele oponer a las reformas de la educación llevadas a cabo «desde arriba», esto es, por políticos, administradores y supervisores, así como a las reformas que se apoyan en el conocimiento experto derivado de la pedagogía académica.

¿Por qué las reformas escolares fracasan tan a menudo? En parte, porque los reformadores suelen ignorar ese conjunto de tradiciones, materiales e inmateriales, que gravitan sobre el centro docente y sobre la misma aula, fruto del tiempo y de diversas generaciones, de tal modo que las reformas apenas consiguen arañar el nervio neurálgico de la educación escolar, la práctica diaria del centro y del aula. Como las reformas escolares suelen ser ajenas a la cultura escolar, los cambios estructurales y curriculares encuentran una gran resistencia por parte de los sujetos llamados a aplicarlos, lo que en la práctica significa una devaluación y una burocratización de las reformas.

El fracaso de las reformas, relativo, no obstante, es más relevante cuando ésta ha sido apoyada en el conocimiento experto o, lo que es peor, cuando los expertos se convierten ellos mismos, por avatares de la política, en reformadores. Como señala el autor, la alianza entre expertos académicos y reformadores, producida en los últimos tiempos, ha reforzado el proceso de disociación entre el saber científico de la educación y el saber práctico de los docentes, abriendo un foso que impide la recepción de la reforma por los profesores –que la invalidan como una mera jerga seudociéntifica–, aunque también priva al profesorado de elementos conceptuales y teóricos para la mejor comprensión de la realidad educativa, incluyendo su propia práctica cotidiana.

Todo ello lleva al autor a enfrentarse con uno de los grandes problemas actuales, no suficientemente abordado: la valoración del cambio en el complejo proceso de la educación. Porque si efectivamente, se puede hablar de un relativo fracaso de las reformas escolares, no es menos cierto que, también, la historia de los últimos cinco siglos señala la existencia de cambios profundos que no es posible subestimar: cambios debidos a procesos de larga duración, como la escolarización o la alfabetización de la población, iniciados en el siglo XVI y, aún, no finalizados; cambios de duración media como la transformación de una enseñanza secundaria selectiva y elitista en una enseñanza secundaria para todos, proceso que, apenas, supera un siglo; cambios curriculares que son fruto de determinados movimientos pedagógicos, como el paidocentrismo, o, en nuestros días, los cambios que está operando el movimiento de la evaluación; cambios surgidos de la práctica diaria del aula, como la enseñanza mutua y simultánea, o, más en nuestros días, la escuela infantil. Todos estos cambios abogan por un mayor peso de los enfoques sociohistóricos de la educación, al mismo tiempo que, dice el autor, revelan que nos falta una teoría del cambio y de la innovación en educación, como nos falta una tipología de los cambios educativos. También, echa de menos, el autor, una teoría de las reformas escolares conectada con los cambios e innovaciones, porque el análisis

muestra que la innovación produce su propia cultura –piénsese en los movimientos de renovación pedagógica de los últimos decenios– y que esa cultura tiene que entroncar, también, con la de profesores y maestros, cuya densidad y fortaleza nos indica que no cabe relegarlos a la condición de simples ejecutores de reformas en que no han participado o en las que no creen. Es decir, presenta el nudo gordiano que hay que romper, el de las relaciones entre las reformas, las innovaciones y la cultura escolar.

Las últimas palabras del autor constituyen una grave apelación a los políticos y administradores de la educación, así como a todos aquellos que «consideren que la enseñanza puede mejorar de inmediato o a corto plazo (el plazo de la corta vida de los reformadores) mediante leyes y decretos, por muy bien intencionados que éstos sean».

Manuel de Puelles Benítez

RAMONET, I.: *La tiranía de la comunicación.* Madrid, Editorial debate, versión castellana de Antonio Villena, 2001, 222 pp. ISBN: 84-8306-106-6.

Nacido en Galicia, hijo de emigrantes de la posguerra española, Ramonet –director de Le Monde Diplomatique– ha vivido en el norte de África y en Francia, donde estudió Ingeniería e Historia de las Culturas, doctorándose en Semiología por la Universidad de París en la que ha sido docente. Todos estos datos vienen a cuento para acercar al lector a uno de los estudiosos del ámbito de la Comunicación que consigue en *La tiranía de la comunicación* una visión global y profunda sin que su análisis pierda vocación divulgativa.

Desde el inicio del libro, Ignacio Ramonet descubre, en el periodismo de nuestro tiempo, el enfoque de «información-espectáculo-divertimento», cuya manifestación principal es el telediario, donde se transforma la realidad en un *show* que prescinde del análisis para practicar «el chantaje de la emoción».

En un mundo donde la prensa escrita pierde, progresivamente, ventas e identidad, la información se mimetiza, se copia y se supedita a la existencia de imágenes. Es noticia sólo aquello que tiene imagen y, sobre todo, lo que tiene imagen dramática.

Ataca, Ramonet, el malentendido de que el directo televisivo es la verdad. «El periodismo televisivo, estructurado como una ficción, no está hecho para informar sino, para distraer», y, al imitar el modelo televisivo, «muchos periódicos mueren, pierden su propia especificidad y –como consecuencia– sus lectores».

Recordando la tradicional «división de poderes», el analista sostiene que el periodismo ya no es el cuarto poder sino el segundo. ¿Quién ocupa el primer puesto? Su respuesta es: «el poder económico». Pero, paradójicamente, en este mundo que parece haber sido transformado en un inmenso plató lleno de cámaras (modelo CNN), la gente desconfía del periodista.

Varias son las razones de esta desconfianza. La primera es que la información, antes materia escasa, es ahora sobreabundante y tal demasía puede equivaler a una forma de censura. Una segunda es la crisis del propio papel del periodista. Hasta ahora existía un enlace acontecimiento-mediador(periodista)-ciudadano, ahora ya no hay hueco entre el acontecimiento y el ciudadano, a mitad de camino sólo está la cámara. El sistema transforma al ciudadano en testigo, ya no se requiere al periodista. El sistema dice que «ver es comprender», algo grave en opinión de Ramonet porque «no se comprende con la visión sino con la razón».

Como señala Ramonet, otra de las quiebras del orden informativo tradicional está en que el valor de una información no es su verdad sino su capacidad de interesar a una mayor cantidad de personas. También, aquel valor queda supeditado «al directo»: mejor unas imágenes con drama y en directo que una reflexión profunda sin teatralidad. La información televisiva se abandona a «la embriaguez del directo», con un furor por las conexiones y enlaces, y, para alcanzar una audiencia masiva, busca el mínimo denominador común cultural de la audiencia.

Ramonet analiza, someramente, la dominación del Norte como territorio productor de información-espectáculo, y destaca en especial el papel de los EEUU; reflexiona sobre la manipulación de la imagen en los conflictos bélicos, la formación de grandes grupos mediáticos y, la convergencia telecomunicaciones y multimedia.

«Ante una información que sigue hoy hasta el paroxismo, la lógica del suspense y del espectáculo, el ciudadano empieza a comprender los riesgos que le hacen correr su abandono y su fascinación. Descubre que informarse cuesta y, que ese es el precio de la democracia». Si en un tiempo la comunicación fue liberadora, en las condiciones actuales, puede llegar a tiranizar; es una reflexión actual y urgente.

Tomás Álvarez Domínguez

COLOM, R.: *En los límites de la inteligencia. ¿Es ingrediente del éxito en la vida?* Madrid, Pirámide, 2002, 312 pp. ISBN: 84-368-1708-7.

Con la inteligencia pasa un poco lo mismo que con el dinero, en realidad, no da la felicidad, pero ayuda mucho. Es más, normalmente, suelen decir que el dinero no da la felicidad a quienes lo poseen con holgura. Eso sí, a continuación, no sacan la conclusión que debiera desprenderse de su comentario: puesto que no da la felicidad y ésta es lo más importante para un ser humano, lo lógico sería renunciar al dinero. Pero eso no lo hacen nunca. Pues con la inteligencia pasa lo mismo. Suelen decir que no da la felicidad quienes están suficientemente dotados de la misma. Eso sí, al igual que decía el brahmán del cuento de Voltaire, jamás renunciarían a la inteligencia para ser felices. Quizá sea esa la causa por la que a todos nos interesa mucho el tema de la inteligencia y por la que sentimos cierto pánico ante la posibilidad de que alguien nos la mida, no vaya a ser que no salgamos bien parados del intento. Pues bien, la obra de Roberto Colom, que ahora comento, puede satisfacer gran parte de nuestras curiosidades sobre un tema tan atractivo como importante y polémico. La ventaja que tenemos es que el autor es un profundo conocedor del tema al que ya ha dedicado otras publicaciones e investigaciones. Este libro, publicado por la editorial Pirámide, supone, en cierto sentido, una recapitulación global de sus reflexiones sobre el tema.

La tesis central es cualquier cosa menos políticamente correcta. Empieza por indicar que existe en la comunidad de psicólogos un acuerdo completo respecto a la definición de la inteligencia. Cito literalmente: «la inteligencia constituye una capacidad integradora de la mente. Una capacidad que permite pensar de un modo abstracto, razonar, planificar, resolver problemas, comprender ideas complejas y aprender de la experiencia. La inteligencia no constituye un simple conocimiento enciclopédico, una habilidad académica particular o una pericia para resolver tests, sino que refleja una capacidad más amplia y profunda para comprender el medio ambiente: darse cuenta, dar sentido a las

cosas o imaginar qué se debe hacer» (p. 32). Frente a quienes mantienen, con gran audiencia por cierto, que no existe una definición de inteligencia, que hay diversos tipos de inteligencia o que es un concepto excesivamente difuso, el profesor Colom mantiene lo contrario: es algo claramente definible, sobre lo que existe un amplio consenso entre los científicos, desde luego cuando avalan sus afirmaciones con los numerosos datos existentes. Es cierto que los psicólogos han identificado en sus investigaciones múltiples inteligencias, pero hay un núcleo común a todas ellas, lo que se puede llamar inteligencia fluida o factor *g*, a la que, constantemente, hace referencia nuestro autor.

Segunda afirmación central en este libro: ese núcleo común, el famoso factor *g*, es algo perfectamente medible, esto es, medible con instrumentos válidos y fiables. Con las evidencias disponibles por el momento, se puede afirmar, además, que las pruebas que se utilizan para medir el factor *g*, o núcleo de la inteligencia, no tienen sesgo interno ni externo. Esto es, las medidas empleadas no perjudican artificialmente a diferentes grupos sociales y el significado de las puntuaciones obtenidas es el mismo, independientemente del grupo social al que se pertenezca. Es más, en estos momentos son las pruebas más imparciales y objetivas que se poseen para tareas tan comprometidas como la selección de personal. Esto no debe hacernos olvidar, como consta en el libro, que existe un dato que puede poner en cuestión la imparcialidad de las pruebas de inteligencia: la población afroamericana obtiene una puntuación 15 puntos inferior a la que obtiene la mayoría euroamericana. No existen, por el momento, explicaciones solventes de esta diferencia, y las posibles candidatas (discriminación racial, desigualdades económicas o diferencias socioculturales) no han podido ser confirmadas.

Una vez que deja claras estas dos tesis que considero centrales en la obra, Roberto Colom pasa a tratar diversos aspectos de la inteligencia, con lo que su libro constituye una buena y completa guía para orientarnos en lo que actualmente se sabe a propósito de esa capacidad fundamental de los seres humanos. Así, podemos aprender bastante acerca del papel que desempañan el cerebro o los genes. Por lo que se refiere al primero, el correspondiente capítulo le sirve al autor para mostrar las bases biológicas de la inteligencia, resultado de millones de años de evolución que han provocado la existencia del órgano que mejor explica la capacidad de adaptación de la especie humana. No obstante, echo en falta en el libro una exposición más detallada de todo lo que en estos momentos se sabe acerca de ese proceso evolutivo que tan importante ha sido para comprender cómo hemos llegado a tener una mente tan potente. Mejor parado sale el tema de la genética. En definitiva, el autor recoge los estudios que muestran la heredabilidad de la inteligencia, lo que indica la importancia de los factores genéticos. No obstante, aunque quizá no con toda la claridad que sería posible, nos previene, de forma clara y distinta, contra toda tentación genetista, al uso de las utopías negativas que prevén clonaciones de seres excepcionales, y nos recuerda, igualmente, que afirmar la heredabilidad no quita, en absoluto, la importancia de los factores ambientales ni justifica la aceptación de una cierta inmutabilidad de los factores heredados. El ambiente sigue teniendo mucha importancia.

Aunque también son muy sugerentes, tienen, desde mi punto de vista, menor importancia los capítulos que dedica a tratar el tema de los superdotados, las diferencias de inteligencia según la edad, las diferencias entre hombres y mujeres o la relación entre clases sociales e inteligencia. Por lo que se refiere a los superdotados, quiero destacar su reflexión

sobre los posibles modos de actuación con esas personas, especialmente, en la escuela. Es una lástima que sólo le dedique un párrafo al tema y que, con una prudencia muy propia del científico, no llegue a decantarse por ninguna propuesta, llamando, eso sí, la atención sobre las implicaciones que tienen que optar por un modelo u otro. Eso es de agradecer, en especial en unos momentos en los que tienen bastante aceptación las propuestas de agruparlos por separado o acelerar su proceso educativo. El autor recuerda que ambos modelos plantean problemas difícilmente superables, lo que llevaría a desaconsejarlos. Desgraciadamente, no profundiza en estos aspectos.

Por lo que se refiere a las diferencias entre hombres y mujeres, se mantiene en la línea de lo que está hoy día aceptado. Existen diferencias entre ambos sexos cuando hablamos de algunas dimensiones específicas de la inteligencia pero no, desde luego, cuando se trata del núcleo de la inteligencia o factor *g*. No hay, por tanto, diferencias relevantes. Es por eso por lo que, como implícitamente señala el libro, en las sociedades en las que se dan ciertos niveles de igualdad entre ambos sexos, las mujeres tienden a ocupar posiciones sociales parejas a los hombres en todos los sentidos. Sólo discriminaciones social y culturalmente arraigadas pueden explicar las divergencias actualmente existentes.

Llego con esta observación a la cuestión central de todo el libro ante la que el autor se muestra algo más prudente de lo que debiera, quizá por excesivo prurito científico que le exige no avalar ninguna política social específica. La argumentación es más o menos como sigue: la inteligencia es el factor individual que guarda una asociación mayor con diversos factores que nos permiten llevar una vida más feliz (sin negar la complejidad que está agazapada bajo ese término de felicidad). Como dice el título de un capítulo, la inteligencia y el éxito en la vida están estrechamente asociados. Además, la inteligencia ha mejorado en los países de forma clara en las últimas décadas, hasta 15 puntos desde los años cuarenta hasta el momento. No obstante, nadie es capaz de explicar con claridad qué ha provocado esa mejora; se sabe, con certeza, que mejoras nutricionales tienen un impacto en la inteligencia pero los datos disponibles nos hacen ser más escépticos cuando hablamos de los programas educativos de mejora de la inteligencia. Éstos tienen un impacto a corto plazo pero no parece que esa influencia se mantenga pasados unos años. Por último, la inteligencia está teniendo una incidencia decisiva en la estratificación social actual, que podemos hacer extensiva a la estratificación entre países. No deja de ser significativo que el último capítulo, pasadas ya las fuentes documentales, sea un *post scriptum* en el que se comenta un reciente estudio sobre la asociación entre inteligencia y riqueza de las naciones. Digno de ser leído con atención, sobre todo, porque la última página ofrece casi una declaración de intenciones del autor.

Sin duda, ese es el núcleo del problema que distorsiona con frecuencia el debate sobre la inteligencia y que lleva a que, incluso, psicólogos solventes y bien preparados. se nieguen a aceptar los datos disponibles y sigan negando la importancia de la inteligencia general y su decisivo impacto en la explicación de fenómenos sociales, económicos y culturales de importancia. Desde la toma de la Bastilla, los países occidentales y, posteriormente, los que han ido asumiendo más o menos los ideales ilustrados, optaron por una distribución de los roles sociales basada en el mérito individual y no en la posición social. Aunque el modelo no se aplica con perfección y cada grupo social intenta obtener beneficios que en principio no le corresponderían,

el principio de la igualdad de oportunidades ha ejercido un papel fundamental en la organización social. La vida es concebida como una especie de competición en la que todas las personas deben gozar de las mismas oportunidades para que quienes realmente valen accedan a los puestos privilegiados.

Las consecuencias de este planteamiento, a pesar de las limitaciones en su aplicación, han sido claras, si seguimos los datos que maneja Roberto Colom. Cuanto mayor es la igualdad social, esto es, cuanto mejor se cumple el principio de igualdad de oportunidades, mayor es el peso de la inteligencia en la atribución de los roles sociales. En sociedades menos igualitarias es mayor la correlación entre desigualdades sociales y económicas, y estratificación social. En todo caso, siempre se da una estrecha correlación entre inteligencia, rendimiento académico y nivel socioeconómico, sin que sea del todo sencillo saber cuál de los factores es el que puede ser interpretado como causa y cuál como efecto. El autor indica con claridad, pero también con prudencia, que las ideologías dominantes en el último siglo han tendido a ignorar el papel de la inteligencia en las desigualdades sociales, optando, más bien, por el modelo inverso: si actuamos sobre las desigualdades económicas y sociales conseguiremos evitar, también, las desigualdades en inteligencia, que tanta importancia tienen para justificar la movilidad social en las sociedades democráticas ilustradas, como ya he mencionado.

Es aquí donde aporta su propuesta, aunque de forma más bien tentativa. Está claro que ha mejorado la inteligencia general de la población en las últimas décadas, aunque no sabemos bien por qué. También, ha mejorado la igualdad de oportunidades, con lo que se ha incrementado notablemente la movilidad social de tal modo que, como nunca en sociedades anteriores, personas procedentes de clases sociales desfavorecidas pueden acceder a puestos sociales relevantes. En todo caso, ignorar el papel de la inteligencia está dando lugar a un problema social preocupante: se están incrementando las desigualdades entre una élite cognitiva que se está haciendo dueña de las posiciones de poder en la sociedad actual, y el sector de la población que no posee suficiente inteligencia y está siendo relegado a posiciones cercanas a la exclusión social, cuando no es directamente excluido. Hace falta, por tanto, investigar, con mayor detalle, cuáles son las relaciones entre inteligencia y éxito social, así como analizar cuáles son las causas que pueden explicar el incremento de la inteligencia. Se limita, por tanto, a decir lo que debieran hacer los científicos: profundizar en el problema y aportar información más sólida a quienes deben elaborar las políticas sociales.

Desgraciadamente, no va mucho más allá, con lo que el libro deja abierto el tema de esas políticas sociales. Algunas alusiones pueden recogerse. Destaca, en primer lugar, su valoración positiva del modelo social actual que ha incrementado la movilidad social, algo que ya he mencionado. Señala, igualmente, el peligro que existe en ignorar, sistemáticamente, el papel de la inteligencia, llegando a afirmar que se trata de un caso de auténtica corrupción científica. Valora la importancia de la escolarización general como instrumento adecuado para incrementar la inteligencia, aunque nos recuerda la escasa importancia del papel desempeñado por programas específicos de mejora de la inteligencia. Por último, señala, también, que quizá debieran diseñarse políticas sociales en las que el peso de la inteligencia no fuera tan decisivo en la generación de profundas desigualdades sociales. Esto es, sería importante, según Roberto Colom, que la sociedad no castigara tan duramente a quienes no poseen suficiente inteligencia.

Me lleva esto a una última consideración que va más allá de la interesante obra escrita por el profesor Colom. Desde que se inició el proceso ilustrado comprometido con la consecución de sociedades realmente democráticas, ha habido personas –entre las que me incluyo– que han insistido, una vez tras otra, en que la igualdad de oportunidades es un planteamiento muy pobre, tras el que se esconde un nuevo y más sutil proyecto de legitimación de las desigualdades sociales. Si asociamos estrechamente inteligencia y éxito social, como parece ser el caso, y si tenemos en cuenta que, en parte, la inteligencia es algo innato y heredado, que sólo puede modificarse dentro de un margen reducido, nos veremos abocados a sociedades profundamente desiguales y, por tanto, insuficientemente democráticas. Esto es, a sociedades como las actuales. Por eso, los críticos de la ideología de la igualdad de oportunidades siempre insistieron en la importancia de la fraternidad y en la necesidad de dar a la gente la oportunidad de que sean iguales (algo muy diferente a la igualdad de oportunidades) más allá de las diferencias individuales. Por eso, también a mí, me parece tan peligroso como a Roberto Colom que hoy en día se esté pasando por alto el enorme papel que la inteligencia tiene en la génesis y consolidación de la desigualdad social.

Compartiendo casi totalmente lo que este libro nos expone, considero que ese ideal social democrático necesita que los psicólogos presten atención a otras dimensiones de la personalidad humana, no sólo a la inteligencia. En todo caso, la opción por construir sociedades realmente democráticas no es algo que pueda ser avalado científicamente de una forma inequívoca e irrefutable, aunque, sin duda, es una opción bastante sólida argumentativamente y con suficientes datos a su favor.

Félix García Moriyón

FERRERO CALDERÓN, M. A.; MENÉNDEZ MENÉNDEZ, J. C.; TORO PEÑA, J. A. y VELÁZQUEZ MARTÍN, M.ª A. (Coord.): *Educación y Derecho. Aspectos jurídicos prácticos para profesores, padres y alumnos.* Madrid, Editorial Tecnos, 2002, 215 pp. ISBN: 84-309-3905-9.

Una aproximación a las cuestiones jurídicas que rodean de forma permanente a los protagonistas del mundo educativo es siempre bienvenida por parte de profesores, alumnos, padres y sociedad en general, pues contribuye a delimitar el espinoso campo de la dialéctica entre derechos y deberes que corresponden a cada uno de ellos. El libro que presentamos consigue que el lector interesado concluya su lectura con un más certero conocimiento del asunto y con el compromiso de acercarse a él con unos instrumentos elaborados y muy útiles. El trabajo responde al proyecto de un equipo de especialistas, dos de ellos profesores universitarios (de Derecho civil y Derecho penal, respectivamente) y el tercero, magistrado de primera instancia, coordinados por la abogada especializada en Derecho Administrativo, M.ª Ángeles Velázquez Martín, quienes se han repartido los aspectos más importantes que preocupan tanto a profesores como a padres y alumnos en sus relaciones dentro del ámbito educativo.

El libro está dividido en cuatro capítulos, cada uno ellos escrito por cada uno de los autores que procuran profundizar y desmenuzar los aspectos prácticos de una relación tan estrecha como la que viven los tres grupos protagonistas del mundo de la educación y responder, a la vez, a las inquietudes que se les plantean en la vida cotidiana dentro del campo de sus relaciones jurídicas, con una visión detallada de

la organización del sistema educativo y de las funciones y responsabilidades de sus integrantes. Nos encontramos, pues, ante un estudio profundo sobre la violencia escolar que rodea la realidad educativa, con sus expresiones concretas, y una aproximación rigurosa al delicado asunto del seguro de responsabilidad civil. Responsabilidad, término que deriva de responder y que, como afirma M.ª Ángeles Velázquez Martín, encierra dos significados, uno, el primero, que se refiere al deber de indemnizar los daños causados y el otro, el segundo, que recoge el deber de sometimiento del deudor al poder coactivo del acreedor. Lógicamente, el trabajo se encuentra permanentemente salpicado de citas jurídicas y de referencias a jurisprudencia sobre el tema, lo que lo convierte en una oferta realmente contrastada.

Miguel Ángel Ferrero Calderón se ocupa, en el primer capítulo, de explicar y desarrollar, de forma precisa y clara, la organización del sistema educativo español, con expresa referencia a sus órganos, funciones y competencias. En ocho puntos muy concretos, va desmenuzando todo el sistema, articulado según la LOGSE, con muy precisas referencias a sus diversas partes y elementos constitutivos; como su estructura, dividida según los distintos momentos del proceso educativo; los currículos como contenidos de ese sistema; el papel de los cuatro protagonistas de éste: sociedad, profesores, padres y alumnos; la tipología de los centros; los órganos de gobierno de cada centro, con sus funciones y competencias; los órganos de coordinación y, por último, el cumplimiento de esas funciones y competencias, esquema que se remata con la inspección. El contenido de este capítulo resulta muy esclarecedor, incluso para el lector más común.

El capítulo II, escrito por la coordinadora del trabajo María Ángeles Velázquez Martín, se centra en el asunto más peliagudo, el de la responsabilidad civil de centros docentes y profesorado. La autora ha dividido el tema en dos partes complementarias, la primera, dedicada a perfilar el mismo concepto de responsabilidad civil, con el desarrollo de las nociones generales, y una aproximación semántica, sus presupuestos, como daño, acción u omisión, la relación de causalidad, el contenido de la responsabilidad civil, quiénes son civilmente responsables y, por último, las especialidades de la responsabilidad civil en la ley; y la segunda, centrada en la responsabilidad civil, en especial, en los centros docentes y en el profesorado, que se disecciona, a su vez, con la pregunta, ¿de quién responde el centro, los profesores, los alumnos y los padres?, ¿qué tipos de daños deben ser contemplados en esa responsabilidad civil?, los criterios de imputación, las causas de exoneración y el acceso a los tribunales.

Carlos Menéndez Menéndez perfila, en el capítulo III, las funciones educativas de los padres, que concreta y subdivide en facultades, límites y responsabilidad. En seis puntos, explica, con precisión, conceptos tales como la patria potestad, el deber paterno de procurar a los hijos una formación integral, las consecuencias de no cumplir con ese deber que pueden derivar en sanciones civiles, penales o administrativas, la posibilidad de corrección moderada por parte de los padres, la responsabilidad civil de los padres derivada del ilícito civil y penal, y un asunto final polémico, como es el derecho de los padres a elegir el sistema educativo más acorde con sus convicciones. El autor apoya sus análisis en numerosas citas legales y de jurisprudencia que contribuyen a aclarar el contenido.

Completa el libro el espinoso y muy vigente asunto de la violencia escolar, que constituye el tema fundamental del capítulo IV, el último, escrito por Juan Antonio Toro Peña. Trata, éste, sobre las posibilidades de defensa y sobre la responsabilidad penal. En siete puntos muy precisos, lo analiza con pormenor y

extrae muy sabrosas conclusiones. Define la violencia escolar, el fenómeno que la identifica y su incidencia en España. Se acerca al tratamiento del tema en otros países de nuestro entorno, en un interesante esfuerzo de derecho comparado, con la muestra de varios modelos de respuesta. Trata, también, sobre el uso de la fuerza para reprimir la violencia escolar, habla de fuerza razonable y, además, de adentra en el relato de los hechos delictivos en los que pueden incurrir los alumnos. No se olvida el autor de la Ley del Menor y de su significación, y remata su esfuerzo analítico con unas precisas conclusiones.

El libro termina con una muy breve reseña bibliográfica y con un interesante apéndice legislativo.

Manuel Irusta Cerro

PUYOL, R. (Dir.): *La educación en España. Los desafíos de las nuevas necesidades.* Madrid, PricewaterhouseCoopers, 2002, 303 pp.

En bastantes ocasiones, nos encontramos con agencias de la sociedad civil en las que se puede confiar o, dicho de otra manera, a las que cabe otorgar credibilidad por la sencilla razón de que, aún no siendo su tarea prima, dedican una porción de sus caudales a menesteres de buen provecho social. Ya que no entendemos que la sociedad civil sea, o pueda ser exclusivo sinónimo de mercado o ilustrada representación de codicias atemperadas por disposiciones legales, bueno será empezar saludando el demostrado apoyo de la empresa patrocinadora hacia el periódico análisis de la educación y de sus correspondientes transformaciones, amén de los condicionantes que marcan su evolución estructural y funcional en el país que, aún, no es común en la ribera sur de Europa.

No se perciban estas últimas palabras como teñidas de fácil entonación barroca. La europea alusión con la que terminamos la frase tiene poco de inocente. Expliquemos lo que deseamos comunicar a modo de mensaje que, en nuestra opinión, hace las veces de catalizador semántico para el lector de amplia perspectiva. Los desafíos de las nuevas necesidades de la educación en España no lo son o serían, tanto por su centrípeto despliegue de puntos críticos en el devenir de lo acontecido en los últimos años, como por la centrífuga exhibición de lo que aún es preciso (re)hacer una vez descubiertas las ventajas de viajar juntos, y junto a otros, en el proyecto europeo.

Creo que ha sido en ese marco de imparable apertura, de abrir ventanas sistémicas en la explicación e interpretación del conocimiento social, de reparar en lo bueno del escaparate internacional donde hemos sido capaces de aprender que ya no es posible mirar al sistema educativo con lentes de cerca, como si no estuviéramos viviendo una época de creciente digitalización globalizadora o como si, aún, pudiéramos buscar remedios caseros para salir del paso e ir tirando. Ya no estamos descolgados de la historia –al menos eso parece– y por ello compartimos problemas. Conservando lo que haya que conservar, y hay mucho de lo que seguir echando mano para mostrar y cultivar, lo que importa es permanecer en la vanguardia de los que diagnostican necesidades y buscan soluciones, sabedores de que a éstas les seguirán otras anomalías a las que también habrá que plantar cara. No se conoce hasta la fecha otra forma de progresar.

Puesto que ya hemos superado la fase de la postración y del victimismo interesado, se va notando que tenemos la voluntad del que desea saber más y la energía suficiente para no sólo reparar grietas sino reconfigurar el sistema y hacer más comunicables a sus estancias, que es donde discurre buena parte de la vida docente y

discente y donde se busca la mejor proyección de contenidos, procesos y destrezas, amalgamados en un aprendizaje (¡holístico, por favor!) que debe generar sus propios nutrientes si logramos que dosis precisas de calidad impregnen la dinámica de formación de los sujetos. Menos mal que ya hemos dado con la palabra mágica (calidad), que tanto obsesiona a los analistas en estos tiempos, expectantes, incluso, ante el acopio de su uso por el legislador, escépticos, no obstante, de que las normas legales puedan servir, por si solas, para espolear los procesos de renovación educativa.

El de calidad no es concepto que se atenga a criterios canónicos ni referencia que suscite entusiastas movilizaciones en los centros de enseñanza, entre otras cosas porque se han hecho legión los que lo perciben como constructo sospechoso de connivencia con intereses un tanto espúreos, o como una especie de contenedor de doble fondo en el que las apariencias terminológicas esconden un peligro de mayor subordinación y menor autonomía profesional. Ha faltado y sigue faltando más debate, más pedagogía de lo que es calidad en educación, en exceso asociada a dimensiones de gestión y gerencialización, cuando la primera condición de calidad en cualquier ámbito, y más en el de la educación, tiene que ver con el cuidado de la formación de sus profesionales, para que el servicio a la ciudadanía en la esfera pública atienda más a los retos de futuro que a las convenciones del pasado. Pero es que, además, la calidad en educación es, también, innovación e investigación, y apoyo explícito a quienes no sucumben a la inercia o a la desidia que la misma Administración, indirectamente, alimenta. ¿Se puede imaginar alguien el avance en medicina sin planes ambiciosos de investigación en el campo?

Aquí tenemos, pues, el motivo que ha actuado de locomotora intelectual de un libro con aspiraciones, buen gobierno interno (no en vano, lo dirige quien pronto cumplirá ocho años al frente de la mayor universidad española) e impecable presentación, si bien, el título abarca más de lo que contienen sus tres frondosos capítulos. En efecto, son los horizontes que se han ido perfilando en el trasiego de los asuntos sociales, en la explosión tecnológica, en la reconfiguración del mundo del trabajo, en los nuevos flujos de conocimiento, los que influyen en el modo de pensar y de trazar el porvenir de la educación secundaria, de la formación profesional y de la educación universitaria, los tres vértices de una obra con firmas propias en cada una de las partes y ante cuyo saber, experiencia y capacidad de análisis es difícil postergar su lectura.

El único autor sin acompañamiento colaborativo para el encargo recibido es Gonzalo Vázquez, pedagogo con tablas teóricas y prácticas en la diversidad educativa y laboral. Sus más de setenta páginas dedicadas a la educación secundaria suponen una magnífica oportunidad para hacerse con las claves (in)formativas de este nivel de enseñanza, de doble carácter, como bien se recuerda, terminal y propedéutico, pero, también, con ubicación crítica en el sistema que le hace padecer los impactos de los cambios en los niveles previos y subsiguiente. A su lado, espacio similar es el que ha merecido la capitular atención hacia la formación profesional, de la mano de Pedro Rosés, varias décadas en el conocido IES Virgen de la Paloma y ahora presidiendo el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. El temor a un repaso parcial de este nivel de enseñanza, por la cómoda tentación de atrincherarse en la óptica del sistema educativo –formación reglada– es rápidamente disipado al empezar anunciando el abordaje de las otras dos. La relación de ciclos formativos (por familias profesionales) y de los certificados de profesionalidad en la FP ocupacional completan un examen de meridiana utilidad para toda persona interesada en viajar a través de la formación profesional desde la

Ley General de Educación hasta hoy, con parada obligada en la LOGSE y estaciones en las FP de base, específica, ciclos formativos y programas de garantía social, antes de cambiar de vagón para el último tramo analítico, el que se articula en torno a los dos subsistemas restantes: la formación ocupacional y la formación continua.

Podrá colegirse, por los titulares del guión antes esbozado, que la otra mitad del volumen se dedica a la educación universitaria. Hasta diez incursiones temáticas y siete nombres de solera universitaria se cuentan en lo que podría haberse vertebrado como producto editorial desgajado del conjunto impreso, aunque no sea más que por la sensación de fragilidad en la vinculación de partes. Y eso que la aprobación de la LOU, cuando ya despuntaba la capicúa anualidad en la que andamos, le conferiría sentido de la oportunidad. La coincidencia en el diagnóstico de los males que aquejan a la universidad española es innegable entre esta mayoría de académicos que saben de desajustes y frustraciones porque los han tenido que sufrir en el desempeño de sus cargos. Del tratamiento que se pretende (ya normativamente sancionado) para la afección, se intuyen dos posiciones básicas: una en línea comprensiva con la orientación de las medidas legales acordadas, y otra que, sin ser un dechado de crítica o de exacerbado posicionamiento en contra, preferiría más arrojo y decisión en pos de un cambio que permita soltar todo el lastre que aún frena el reconocimiento de nuestro sistema universitario entre los mejores.

Con razón, nadie niega los progresos pero, también, con razón, todos concuerdan en la factibilidad de ir más rápido a poco que la política cumpla su esperado compromiso –siempre retóricamente aventado– con la institución. Pero no sólo las demandas ocupan lugar, también, la auto-crítica y el relato serio de lo manifiestamente mejorable en el funcionamiento interno asoman por las páginas de alguna que otra entrega (planes de estudios, formación, selección y promoción del profesorado, financiación, rendimiento de cuentas, calidad de docencia e investigación, escasa internacionalización, resistencia a la innovación educativa, etc.) con responsabilidad y sana intención de llamar a las cosas por su nombre, admitiendo, por supuesto, que no todo es comparable y que hay que matizar por lo de las circunstancias.

Por ello, cuando Agustín Zapata cree que «puede muy bien resumirse esta situación diciendo que en nuestro país están muy mal pagados los profesores que investigan, pero muy bien los que no lo hacen» (p. 196), sencillamente, se convierte en portavoz de las muchas y muchos que así lo creemos también. Con todo, definitivamente, podemos y debemos ser optimistas. No hemos llegado hasta aquí para nada, ni los ímprobos esfuerzos de tantas personas a las que nunca se hará el homenaje que su trayectoria merece serán baldíos. Incluso, empieza a abrirse camino una gestión de competencias en departamentos e institutos como para albergar esperanzas de que el esfuerzo, el mérito y el compromiso por la calidad serán referencias de sentido y escrupuloso respeto en la acción institucional.

Se ha dicho tantas veces que la educación está en crisis, que su simple mención se hace tediosa. Lo que no cabe es entender que la educación pueda ser y estar al margen de las tensiones, internas y externas, que genera su permanente necesidad de ajuste a las mutaciones del entorno, donde los retos se reproducen en cadena, amén de la «reingeniería de procesos» que sugiere, cuando no impone, el sensible avance en el conocimiento que la investigación pedagógica ha propulsado. La crisis, si se me permite, no es el problema, al contrario, es la solución ante la necesidad de buscar salidas a las dificultades, del mismo modo que la duda es la garantía de que, como científicos, no descansaremos

en ninguna certeza. Con este libro, encontramos concentradas las necesidades que hemos de afrontar. Fortalezcamos, pues, nuestro ánimo, que falta nos hará.

Miguel A. Santos Rego

REIMERS, F. (Coord.): *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica.* Madrid, La Muralla, 2002, 652 pp. ISBN: 84-7133-723-1.

El tema básico del libro es que en las Américas hay grandes desigualdades en las oportunidades educacionales de niños de diferentes estratos sociales. Aunque los del hemisferio norte han progresado en el acceso a la educación en todos los niveles, cuando todo el mundo avanza y los recursos no escolares son cada vez más desiguales en la sociedad, la desigualdad educativa persiste y aumentan los requisitos educacionales para el acceso a puestos de trabajo que mejoran las oportunidades. Resulta paradójico el crecimiento de los niveles de oportunidades y de los logros educativos acompañados de un aumento en la desigualdad de ingresos y de la persistencia de la pobreza. La mayoría cree que la educación puede superar la desigualdad y por ello parece que la clave está en aumentar, en cantidad y en calidad, los recursos educativos y los resultados escolares. Sin embargo, aún reconociendo la importancia de la educación para obtener mayor equidad social, este libro cuestiona que la misma pueda lograrse con una expansión y un mejoramiento global de la calidad. En efecto, habrá muchos mecanismos que tenderán a conservar la desigualdad educacional, sobre todo, por el efecto de la desigualdad familiar que juega a favor de las clases medias y altas. Por ello, se requieren medidas políticas educacionales redistributivas a gran escala para lograr mayor equidad.

Se nos proporciona información, básicamente, sobre tres temas: el grado y la persistencia de la desigualdad educacional, los factores asociados a los diferentes niveles de logros educativos entre distintos tipos de niños y, el tipo de programas que han sido aplicados para promover una mayor igualdad educacional y el impacto de esos programas en el acceso a la educación y al aprendizaje. Con ello, se pretende dar pautas para los que toman las decisiones, al mostrarles los efectos de investigaciones sobre lo que se ha hecho y sobre los programas implantados, así como sus resultados. Aunque las diferencias entre los países son importantes, el estudio de unos y de otros permite comparar resultados y medidas de intervención ya que las investigaciones ponen de relieve factores asociados a diferentes resultados académicos.

Por ello, se avanzan marcos conceptuales para la reflexión sobre el modo de promover la igualdad. En ellos, se integran las evidencias existentes sobre las intervenciones educacionales en la promoción de oportunidades educativas y se muestra lo erróneo que puede ser proponer un modelo único para todos los grupos sociales; si se quiere la igualdad, habrá que impulsar distintos modelos para llegar a los grupos que actualmente quedan excluidos, pero aún se sabe poco sobre las circunstancias que proporcionan oportunidades y sobre las intervenciones capaces de cerrar las diferencias de aprendizaje entre alumnos de diferentes estratos sociales.

Los últimos diez años se han caracterizado por un aumento de las difíciles condiciones de vida de los más pobres y por el incremento de éstos, pese a mejorar las tasas de pobreza. Ello se debe a la globalización de la economía mundial, al incremento de ingresos y a la desigualdad

social que terminará por hacer emerger las divisiones sociales si no se toman medidas para mejorar las condiciones de vida de los más pobres. Los vínculos entre educación, pobreza y desigualdad en Latinoamérica se analizan, en este libro, desde enfoques diferentes en lo externo, pero coincidentes en lo fundamental: la necesidad de intervenir de forma compensatoria y social ya que se muestra una evidente correlación entre ingresos y desigualdades educativas.

Se estudia el fenómeno apuntado en Argentina, Chile, Colombia, México, Perú y Estados Unidos, con lo que se abarca el 61% de la población de América. No es casualidad que tanto el informe Faure, como el informe Delors, ambos auspiciados por la UNESCO, traten de la igualdad de oportunidades educativas y de la necesidad de fomentar la igualdad de oportunidades educacionales. Aunque en este libro no se examinan experimentos concretos y sólo un par de casos realizan una regresión para establecer causalidades, se reconoce su limitación para definirlas y concretarlas. Pero persiste la idea de arrojar luz sobre los factores que provocan la desigualdad y sobre el impacto de intervenciones destinadas a abordarla.

Aunque en una obra de estas dimensiones es imposible realizar un resumen, sí vamos a citar, someramente, el contenido de los capítulos en los que el peso del coordinador, Fernando Reimers, es fundamental. Así, el primer capítulo realiza la justificación de la obra y sus dimensiones más destacadas, aspecto al que nos hemos referido anteriormente, además de una apretada síntesis del resto de los capítulos, presentando a su autor y el trabajo que realiza. Prosigue el libro realizando una contextualización de tipo histórico, situando el volumen en las investigaciones realizadas previamente sobre el tema, poniendo de relieve las principales líneas de reflexión que han caracterizado este campo en las últimas décadas. El capítulo III de Charles Willie examina varios conceptos básicos referidos a la excelencia, la equidad y la diversidad en educación, postulando el carácter crucial de la equidad y la importancia de los esfuerzos para ayudar a los grupos desfavorecidos a alcanzar la igualdad de oportunidades. Distingue entre políticas remediadoras y preventivas, las primeras, destinadas a reparar o compensar a grupos raciales minoritarios y las segundas, a impedir futuros perjuicios. El siguiente capítulo, también obra del coordinador, se refiere a las oportunidades y políticas educacionales en Latinoamérica, y presenta una visión panorámica de la relación entre educación, pobreza y desigualdad.

Donald Winker presenta ejemplos de educación compensatoria para los pobres en Latinoamérica y el Caribe, dando lugar a un marco para clasificar enfoques y programas de mejora de las oportunidades educativas de los niños pobres. Dado que los programas son tan heterogéneos como las necesidades que pretenden remediar, cree que deben clasificarse por la oferta y la demanda; las primeras mejoran la calidad o la cantidad de la educación: construcción de escuelas, más profesores, etc.; las segundas compensan a las familias por los costes de la escolarización.

Los demás capítulos tienen como referencia a alguno de los países a los que se refiere el libro, así, Inés Aguerrondo estudia la pobreza en Argentina a través de la pregunta de si la educación puede satisfacer las expectativas de los pobres. Las políticas y la equidad educativa en Chile son analizadas por Juan Eduardo García-Huidobro y, por Ernesto y Paulina Schiefelbein a través de dos capítulos que llegan a conclusiones diferentes, poniendo de relieve las dificultades de las políticas compensatorias. Un punto de vista señala la eficacia de las reformas que ayudan a los pobres a aprender más y el otro punto de vista señala que no es suficiente la equiparación con los no pobres ya que también

la educación de éste último grupo es de calidad deficitaria. El caso de Colombia corre a cargo de Alfredo Sarmiento que muestra cómo el analfabetismo representa uno de los mejores indicadores de pobreza y, la diferencia de instrucción entre los pobres y los que no lo son. El caso de México corre a cargo de Teresa Bracho, Patricia E. Muñiz, Sylvia Schmelkes, Carlos Muñoz-Izquierdo y Raquel Ahuja, a través de cuatro densos capítulos; advierten que han aumentado los niveles educativos en todos los grupos pero que ha empeorado la distribución de ingresos. Perú lo estudia un grupo numeroso de profesores que ponen de manifiesto lo específico de este país, y Estados Unidos es tratado por Gary Orfield. Finaliza con unas interesantes conclusiones del coordinador que se pregunta sobre lo que hemos aprendido y lo que nos queda por aprender en este ámbito.

Isabel Cantón Mayo

SOBRADO FERNÁNDEZ, L. M.: *Diagnóstico en Educación: teoría, modelos y procesos.* Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2002, 384 pp. ISBN: 84-9742-059-4.

El manual se inserta en la colección «Biblioteca Nueva Universidad: manuales y obras de referencia» y así se entiende esta obra, cuyo título coincide con una materia troncal de la licenciatura de Psicopedagogía: *Diagnóstico en Educación.* En ella, se compendia, a través de ocho capítulos, las aportaciones más relevantes en esta materia y se da una visión científica de su ámbito disciplinar que el autor, inicialmente, entronca con la *Orientación.*

Así, en el primer capítulo, realiza una revisión histórica del *Diagnóstico* y de la *Orientación* en donde localiza unos antecedentes comunes vinculados a los inicios de la psicología en general, en sus diferentes momentos de despegue de la filosofía. Paralelamente, fundamenta el análisis histórico en las aportaciones del activismo pedagógico y de la escuela nueva, resaltando las aportaciones de Montessori, Decroly, Claparède, Freinet y Dewey. Completa este panorama retrospectivo realizando una revisión de ambas materias desde otros puntos de vista, por ejemplo, su desarrollo común integrado dentro del enfoque psicométrico, sus aportaciones históricas en el ámbito de la Formación Profesional y del Counseling, así como dentro del enfoque educativo con su contribución en materia de dificultades y trastornos de aprendizaje, situaciones de aprendizaje, exploración de procesos educativos, etc. El capítulo concluye con unas notas sobre el desarrollo e institucionalización de estas materias en los contextos americano y europeo. La información que se aporta en este repaso histórico se considera completa y suficiente para una introducción histórica en una materia cuyo objetivo básico de troncalidad no es la interpretación histórica sino establecer los «principios, variables, técnicas y recursos» del *Diagnóstico en Educación* y, desde esta óptica, puede extraerse, a través del repaso histórico, algunos de estos elementos que han servido de guía en el desarrollo de ambas materias.

El propósito del segundo capítulo es fundamentar el carácter científico y la interrelación existente entre las disciplinas del *Diagnóstico* y la *Orientación.* Unos primeros apartados resaltan sus aportaciones mutuas, los fundamentos de su entronque común, su significación, presentando, asimismo, un acopio importante de definiciones relevantes de ambas materias. En este capítulo, el autor conceptúa el Diagnóstico como «un proceso aplicado, de naturaleza científica, que pretende la descripción, identificación,

valoración y predicción de los comportamientos de los sujetos en el contexto educativo y socioambiental, con la finalidad de desarrollar una intervención y orientación adecuadas» (p. 96). Desde esta perspectiva, se interpreta el diagnóstico como un proceso continuo que tiene lugar a lo largo del proceso orientador y que implica, no sólo la recogida de información y análisis de datos sino, también, el seguimiento a lo largo del desarrollo de un programa de intervención orientadora (p. 103). Completa el capítulo con otros apartados en los que, desde la perspectiva de una estructuración científica, establece la vinculación de ambas disciplinas con otras materias afines de las Ciencias de la Educación y con otras Ciencias, enfatizando el rol que el Diagnóstico siempre desempeñó en la Orientación personal, educativa y profesional, de forma que, en los inicios históricos, ambos términos fueron considerados virtualmente sinónimos.

Después de sentar las bases de las relaciones interdisciplinares entre *Diagnóstico* y *Orientación,* el autor introduce un nuevo capítulo para descender, concretamente, al ámbito conceptual del *Diagnóstico en Educación.* En primer lugar, ofrece una breve aproximación al concepto de ciencia y metodología científica, así como algunas anotaciones sobre métodos científicos y procedimientos aplicados. En segundo lugar, realiza una delimitación terminológica y de constructos afines vinculados al diagnóstico: «examinar, explorar, anamnesis, predecir, medición, evaluación y valoración». El repaso y análisis de estos términos y de sus matices diferenciadores ayuda en la concreción y delimitación conceptual del diagnóstico.

El capítulo IV entra, de una forma más detenida, en los modelos de *Diagnóstico en Educación.* Después de un apartado en el que realiza algunas consideraciones generales relacionadas con el propio significado del concepto, «modelo diagnóstico», presenta detenidamente los modelos diagnósticos agrupados en seis grandes apartados. Los cuatro primeros modelos representan para el autor el ámbito del diagnóstico considerado como *assessment* y diferencia los modelos: a) fundamentados en la variable persona, b) los basados en la variable de situación, c) los centrados en la perspectiva interaccionista (persona-situación) y d) el diagnóstico derivado de la psicología cognitiva. En cada uno de ellos, compendia los distintos enfoques y sus correspondientes características. Los dos apartados siguientes completan el escenario de los modelos diagnósticos: uno, con «las orientaciones actuales del diagnóstico cognitivo aplicado a la educación» y otro, con las «tendencias innovadoras del diagnóstico educativo», en donde resalta los procedimientos alternativos más relevantes, como son la evaluación auténtica, el *performance assessment* y el portafolios, añadiendo, asimismo, unas sugerencias de investigación en el *Diagnóstico Educativo.* Esta profusión de modelos hace necesaria una síntesis y valoración final que facilita el autor al final del capítulo con un apartado clarificador en el que aporta un elenco de aspectos positivos y de limitaciones de los modelos tradicionales y, las repercusiones y criticas de los modelos actuales del diagnóstico. El capítulo, en su conjunto, recoge las principales aportaciones teóricas y ofrece un panorama actualizado en esta disciplina.

El contenido del *Diagnóstico en Educación* se desarrolla en el capítulo V. Hace referencia a las funciones, objetivos, dimensiones y áreas del mismo, realizando una revisión de las aportaciones de destacados autores al respecto. Asimismo, amplía el diagnóstico al ámbito de las instituciones educativas y sociales, y concluye el capítulo con unas notas sobre la naturaleza procesual del mismo y la comunicación de resultados de las pruebas diagnósticas.

Un capítulo más extenso lo dedica a los *procesos e instrumentación del Diagnóstico en*

Educación, en el que podríamos diferenciar unos primeros apartados dedicados a la instrumentación en ámbitos diagnósticos, como son los procesos curriculares, las dificultades de aprendizaje, el ámbito socioafectivo de la persona y el desarrollo profesional, y otros apartados dedicados más específicamente a las técnicas e instrumentos del diagnóstico, al informe y al código ético de la actuación diagnóstica. En cada uno de estos apartados, el autor maneja fuentes actualizadas y ofrece una panorámica amplia sobre procedimientos y estrategias diagnósticas, actitudes ante el uso de tests, directrices para la implementación de algunos procedimientos, tipos de informe y elementos destacables del código ético de comportamiento profesional. Este capítulo responde, directamente, a los objetivos troncales de esta materia en la titulación de Psicopedagogía que manifestábamos al principio.

Tratándose de que el autor es catedrático del área de *Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación,* no podía faltar en un manual de *Diagnóstico en Educación* alguna referencia a la investigación, los paradigmas de la investigación educativa, métodos, procesos y demás contribuciones de la investigación al *Diagnóstico en Educación:* es lo que se sintetiza en el capítulo VII. Destaca la conexión y vinculación que ofrece de los métodos de investigación y el proceso de investigación educativa con el *Diagnóstico en Educación,* así como el hecho de contemplar la evaluación de la intervención como ámbito investigador del mismo.

El manual culmina con un capítulo destinado a los recursos bibliográficos y técnicos del *Diagnóstico en Educación,* con una actualización de fuentes documentales (revistas españolas y extranjeras), centros y sistemas de documentación (servicios internacionales, sistemas de documentación bibliográfica), bases de datos, glosarios y thesaurus, abstracts, boletines e índices de sumarios, compilaciones, recursos técnicos (Vademécum y editoriales), recursos de orientación (información escolar, profesional, tutoría, material técnicas de estudio...) y direcciones de Internet. Toda ella es una información necesaria para el estudioso en esta materia y, para introducirse en las fuentes y recursos más relevantes de la producción y divulgación científica.

En síntesis, el profesor Luis Sobrado ha procurado, a través de todo el manual, dar una visión científica del *Diagnóstico en Educación,* caracterizado –utilizando sus propias palabras– «por ser un proceso sistemático de recogida constante de información, valoración y toma de decisiones respecto de una persona o agrupación de personas e integrado en situaciones de formación continua, atendiendo a factores personales, socioprofesionales y curriculares en interrelación recíproca y cuyo propósito es el desarrollo e inserción social y profesional del sujeto mediante un proceso de acción orientadora». Desde esta perspectiva, auguro un futuro prometedor para este manual de *Diagnóstico en Educación.*

Ignacio Javier Alfaro Rocher

FEITO ALONSO, R.: *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual.* Madrid, Siglo XXI, 2002, 194 pp. ISBN: 84-323-1110-3

Comentamos este libro, editado en el mes de noviembre pasado –en pleno proceso de elaboración de la LOCE–, cuando esta reciente ley ha pasado su trámite parlamentario y de publicidad. Esta circunstancia no es meramente anecdótica porque se trata de una aportación que enfrenta los mismos problemas, aunque no necesariamente con su misma perspectiva. No cabe, pues, mayor actualidad.

Al margen de esa cuota de oportunidad coyunturalista –perceptible adicionalmente en el espacio que ese momento y decisión política juega en el conjunto– entendemos, sin embargo, que este libro seguirá teniendo interés. Los asuntos que toca sobrepasan con creces el estricto presentismo; por atrás y por delante, por los antecedentes y por las derivaciones de futuro a que se refiere, ya que atañen a un proceso complejo y no precisamente de corta duración. Consciente de ello, el autor trata de establecer claves históricas de algunos rasgos inquietantes del pasado educativo, desde antes de la LOGSE: presta atención a las ventajas, carencias y problemas nuevos que dicha ley suscitó –particularmente en la parte más sensible del tramo obligatorio, los antiguos institutos y sus paralelos centros de FP, al propugnar y prolongar una enseñanza comprensiva para todos hasta los 16 años, asunto en el que, a su perspectiva particular, el autor incorpora y confronta las percepciones que sobre el particular tienen los profesores– y, como prolongación de esa preocupación por el pasado-presente más actual de la educación española, Feito analiza en qué medida la LOCE va a resolver o retardar caminos de solución de las principales disfunciones educativas que ya pusiera en evidencia la reforma anterior y que, en su aplicación, por diversos motivos, no han hecho sino aumentar.

Las cuestiones importantes que Feito suscita son, de todos modos, las estructurales de fondo, las que no tienen fácil ni taumatúrgico arreglo legislativo y que, con toda probabilidad, nos acompañarán en el transcurso de éstas y otras reformas. En su diagnóstico, es mucho lo que hay que cambiar en profundidad. Su narrativa de lo cualitativo atañe directamente al funcionamiento, al interior de las aulas, a lo que en ellas sucede o debiera suceder más allá de reformas y contrarreformas coyunturales; habla de lograr, en igualdad para todos, una educación digna y capaz de dotar a los ciudadanos de las capacidades y destrezas cognitivas y sociales fundamentales para hacer frente a los retos del presente. Con estas preocupaciones, presenta el referente normativo de este ensayo: «la sociedad de la información», cuyos parámetros y exigencias esenciales –de «una educación de élite»– deberán ser accesibles a toda la ciudadanía y no sólo a una selecta minoría. Para Feito, ahí reside la piedra de toque para una educación de calidad y democrática. Y, en relación con este horizonte proyectivo, se iluminan otras relevantes cuestiones –también de implicaciones cualitativas del sistema– como la convivencia en los centros, la enseñanza en grupos homogéneos o heterogéneos, la segregación y el elitismo escolar, la heterogeneidad étnica y cultural, la imagen de deterioro de la enseñanza pública, el fracaso escolar, el consabido «nivel» más alto o más bajo y otras muchas cuestiones colaterales –más allá de la enseñanza obligatoria– como la enseñanza postobligatoria y universitaria. Su atención le lleva a contextualizarlas, analizarlas y presentar propuestas alternativas para superar la sensación de atonía rutinaria que transmite su mera mención.

En tales asuntos –problemas relativamente nuevos algunos en determinados ámbitos del sistema educativo, pero latentes ya desde un pasado en el que se refugiaban en otros itinerarios, etapas o circuitos menos vistosos de una escolarización fraccionada o inexistente–, el futuro no necesariamente es perfecto. Se intuye, más bien, un largo, complejo y dificultoso camino, de recorrido incierto y necesitado de menor sentido agónico que el que transpira la historia educativa de nuestro país. Feito, en su intento de desvelarlos, hace explícitos muchos de los intereses sociopolíticos contrapuestos que gravitan sobre el mundo escolar, con incidencia más pesada en su expresión pública. Su aportación principal es una llamada a superarlos y a ver las cuestiones principales del sistema educativo desde

una mirada dialogante y positivamente cooperativa, pues todos los esfuerzos serán necesarios.

Cabe, por ello, destacar su optimismo democratizador, cargado de sugerencias y experiencias constantes de renovación de los parámetros fundamentales de la escuela. No sólo es posible, según él, sino que es una necesidad –larga, ininterrumpida y urgente– acometer cambios no meramente cosméticos sino en profundidad en este servicio democrático. Cambios que –en la línea de garantía igualadora de oportunidades cognitivas fundamentales en una sociedad de la información democrática que se asigna a la escuela– pasan por revisar qué se hace realmente en las aulas y qué se debe hacer, cómo funcionan y cómo se organizan, qué ambiente son capaces de crear, qué capacidades se deben desarrollar actualmente en los profesores para optimizar ese relevante trabajo social. Es decir, que no todo vale ni de cualquier manera y que, en definitiva, es imprescindible adentrarse en cómo están dotados y cómo se adaptan los centros educativos para atender a las viejas y nuevas necesidades de la sociedad a la que pertenecen.

El libro de Rafael Feito está escrito desde el apasionamiento de quien cree seriamente en la educación y ha estado o está en contacto con las zonas más frágiles de su sistema. Puede que esto le lleve a algunas simplificaciones. Es posible, incluso, que la rapidez de algunos acontecimientos educativos de los últimos meses confiera a su discurso cierto aire de urgencia provisional. Sería, sin embargo, un error no leerlo en una dinámica sumativa de proyectos, perspectivas, alientos y propósitos valiosos para la mejora de un asunto que nos atañe a todos y en el que, si fuéramos capaces de llevarlas a cabo, muchas de sus conclusiones habrán de ser sugerentes aportaciones. En todo caso, bienvenido sea a un tan necesario como deseablemente plural y fructífero debate.

Manuel Menor Currás

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 (disquete) 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. Éstos 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

EL APRENDIZAJE: NUEVAS APORTACIONES

VICTOR SANTIUSTE BERMEJO: *Presentación.*—FRANCISCO MIRAS MARTÍNEZ, FLORENCIO VICENTE CASTRO Y RAMONA RUBIO HERRERA: *Fundamentación psicológica del aprendizaje.*—SILVIA ESTER ORRÚ: *Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural.*—JESÚS A. BELTRÁN LLERA: *Estrategias de aprendizaje.*—JULIÁN LÓPEZ YÁÑEZ: *Aprendizaje organizativo: un paisaje de luces y sombras.*—NATALIO EXTREMERA Y PABLO FERNÁNDEZ-BERROCAL: *La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula.*—ESTEBAN SÁNCHEZ MANZANO: *Atención a la diversidad en la escuela: alumnos con alteraciones de personalidad.*—AURORA LACUEVA, FRANCESC IMBERNON Y ROSA LLOBERA: *Enseñando por proyectos en la escuela: la clase de Laura Castell.*—CONCEPCIÓN MEDRANO SAMANIEGO: *Una experiencia «instruccional» en el contexto universitario.*—ANABEL MORIÑA DÍEZ: *Aprendizaje colaborativo entre profesionales del apoyo.*—VICTOR SANTIUSTE BERMEJO: *Medida del procesamiento lingüístico de oraciones y procesos lectores en sujetos con y sin dificultades de aprendizaje.*

JOSÉ M. TOURIÑÁN LÓPEZ: *Compartir el mismo espacio y tiempo virtual: una propuesta de investigación para la intervención pedagógica.*—ANTONIO J. COLOM CAÑELLAS: *La educación en el contexto de la complejidad: la teoría del caos como paradigma educativo.*—EUGENIO OTERO URTAZA: *La irrupción de la pedagogía en la universidad española: Manuel Bartolomé Cossío en la cátedra de Pedagogía Superior.*—JOSÉ ENRIQUE MARTÍNEZ FERNÁNDEZ E ISABEL CANTÓN MAYO: *El Padre Isla: la educación y el humor en fray Gerundio de Campazas.*—JUAN MANUEL MORENO: *Las dinámicas del diseño y el desarrollo del currículum: cambio-control y consenso-conflicto.*

M.ª DEL PINO LECUONA NARANJO, M.ª JOSÉ RODRÍGUEZ CONDE Y M.ª CRUZ SÁNCHEZ GÓMEZ: *Evaluación de modelos de composición escrita en educación primaria.*—PEDRO GIL MADRONA, JOSÉ MIGUEL PERONA MARTÍNEZ, JUAN RAFAEL HERNÁNDEZ BRAVO: *Interés y valoración del área de Educación Física por padres y alumnos en la enseñanza obligatoria.*—JOSÉ MANUEL ESTEVE, DAVID MERINO, FRANCISCA RIUS, BEGOÑA CANTOS Y CRISTÓBAL RUIZ: *Autoconcepto y respuestas agresivas en un contexto de educación intercultural.*—ANTONIO GUERRERO SERÓN: *Reforma educativa, profesionalización e intensificación del trabajo docente en educación infantil.*

DAYSE V. ROBALINO SEVILLA: *La educación en países en vías de desarrollo: el caso de Ecuador.*—FÉLIX ETXEBERRÍA: *Educación con niños gitanos en el País Vasco.*—JORDI PLANAS, GUILLEM SALA Y JESÚS VIVAS: *Escenarios de futuro para la educación en Europa.*—JAUME SARRAMONA: *Un ejemplo de evaluación participativa del sistema educativo:* la Conferencia Nacional de Educación de Catalunya.

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE