REVISTA DE eDUCACIÓN

RE 334

# TEMAS ACTUALES DE ENSEÑANZA

MAYO - AGOSTO 2004

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE
*Alejandro Tiana Ferrer*
Secretario General de Educación

VICEPRESIDENTE
*Javier Díaz Malledo*
Secretario General Técnico

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

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

*Carmen Pérez Cristóbal*
Subdirectora de Información y Publicaciones

Director del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación

Director del Centro de Investigación y Documentación Educativa

Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTOR

SECRETARIA
*Carmina Labrador Herraiz*

JEFE DE REDACCIÓN

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*
*Mª Ángeles Galino Carrillo*
*Julián Martín Martínez*
*Mario de Miguel Díaz*
*Juan Manuel Moreno Olmedilla*
*José Luis Negro Fernández*
*Ramón Pérez Juste*
*M.ª Dolores de Prada Vicente*
*Manuel de Puelles Benítez*
*Juan Carlos Tedesco*
*Mercedes Vico Monteoliva*

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

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
Edita: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Subdirección General de Información y Publicaciones
NIPO: 176-04-169-6 ISSN: 0034-8082 Depósito Legal: M. 57 / 1958

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

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

Número 334 mayo-agosto 2004

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

# TEMAS ACTUALES DE ENSEÑANZA

# sumario


**MONOGRÁFICO**

CARMEN LABRADOR HERRAIZ: Presentación ..... 7

RAMÓN CID MANZANO: Secciones europeas: enseñando idiomas desde las otras áreas ..... 9

HELENA ÁLVAREZ DE ARCAYA AJURIA: Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje ... 21

JULIO A. GARCÍA TRÁPAGA, GILBERTO MESA MENA, CÉSAR E. GARCÍA TRÁPAGA, ANA MARGARITA REY, ORALDO CRUZ, RAYSIL MOSQUERA, MILAGROS SUÁREZ DÍAZ: Visual voz, una tecnología educativa para la rehabilitación integral del lenguaje ..... 33

NÚRIA PLANAS: Análisis discursivo de interacciones sociales en un aula de matemáticas multiétnica ..... 59

SANTIAGO HIDALGO ALONSO, ANA MAROTO SÁEZ y ANDRÉS PALACIOS PICOS: ¿Por qué se rechazan las matemáticas? Análisis evolutivo y multivariante de actitudes relevantes hacia las matemáticas ..... 75

**ESTUDIOS**

M. JOSEP VALLS, MONTSERRAT VILÁ y MARÍA PALLISERA: La inserción de las personas con discapacidad en el trabajo ordinario. El papel de la familia ..... 99

TERESA SUSINOS y SUSANA ROJAS: Notas para un debate sobre los servicios de apoyo en la universidad española ..... 119

ISABEL GRANA GIL: La historia de la educación de las mujeres en España: líneas actuales de investigación ..... 131

ISABEL LÓPEZ VERDUGO, PILAR RIDAO RAMÍREZ y JOSÉ SÁNCHEZ HIDALGO: Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos ..... 143

CARLES SERRA: Etnografía escolar, etnografía de la educación ..... 165

RAFAEL JÉREZ MIR: Eloy Terrón (1919-2002) personalidad intelectual y estudio de la educación ..... 177

**INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS**

LUIS AYUSO SÁNCHEZ y DIEGO GALLEGO MARTÍNEZ: La construcción del currículum por parte de los alumnos. El caso práctico de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada . 205

JESÚS NICASIO GARCÍA SÁNCHEZ y ESPERANZA BAUSELA HERRERAS: Relación del conocimiento de la persona, de la tarea y de la estrategia en relación a la escritura con la coherencia y productividad de la composición escrita, en niños/as con y sin dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento ..... 223

HELENA TROIANO: Modelos de toma de decisiones en la reforma de los planes de estudio universitarios ..... 235

MANUEL SALAS VELASCO: La relación educación-economía: un estudio del desajuste educativo de los titulados universitarios ..... 259

**INFORMES Y DOCUMENTOS**

FELIX ETXEBERRIA BALERDI: 40 años de educación bilingüe en el país del euskara ..... 281

M.ª ÁNGELES LÓPEZ ROMERO: La evaluación de los estudios de postgrado de la Universidad de Sevilla ..... 315

JAVIER ROSALES PARDO, EMILIO SÁNCHEZ MIGUEL y RICARDO GARCÍA PÉREZ: Interacción profesor-alumnos y comprensión de textos. El papel del profesor en la organización de la responsabilidad conjunta 347

MARTA SILVERO, BELÉN OCHOA, ESTHER GARCÍA y ÁNGEL SOBRINO: El proceso de selección de candidatos para la adopción internacional en Navarra ..... 361

MANUEL FERNÁNDEZ ESQUINAS: Elección de escuela: efectos sociales y dilemas en el sistema educativo público en Andalucía ..... 377

SEBASTIÁN RODRÍGUEZ, EVA FITA y MERCEDES TORRADO: El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad ..... 391

NÚRIA LLEVOT CALVET: Conflictos culturales y mediación: el ejemplo de Cataluña ..... 415

**RECENSIONES** ..... 433

# monográfico

CARMEN LABRADOR HERRAIZ
Presentación

RAMÓN CID MANZANO
Secciones europeas: enseñando idiomas desde las otras áreas

HELENA ÁLVAREZ DE ARCAYA AJURIA
Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje

JULIO A. GARCÍA TRÁPAGA, GILBERTO MESA MENA, CESAR E. GARCÍA TRÁPAGA, ANA MARGARITA REY, ORALDO CRUZ, RAYSIL MOSQUERA y MILAGROS SUÁREZ DÍAZ
Visual voz, una tecnología educativa para la rehabilitación integral del lenguaje

NÚRIA PLANAS
Análisis discursivo de interacciones sociales en un aula de matemáticas multiétnica

SANTIAGO HIDALGO ALONSO, ANA MAROTO SÁEZ y ANDRÉS PALACIOS PICOS
¿Por qué se rechazan las matemáticas? Análisis evolutivo y multivariante de actitudes relevantes hacia las matemáticas

## Presentación

Los últimos números de la *Revista de Educación* se han ocupado de manera monográfica, de temas punteros en la teoría y en la práctica educativa tales como la autonomía de los centros escolares, las nuevas aportaciones sobre aprendizaje, la formación del profesorado universitario, reflexiones sobre política educativa, ciudadanía y educación y otros asuntos más de especial relevancia.

Ahora y sin pretenderlo previamente estamos ante un conjunto de aportaciones de interés particular que forman un mosaico de cuestiones todas ellas con entidad en sí mismas y que bien de manera complementaria o bien paralelamente se orientan, en cada uno de los casos, a ofrecer perspectivas teóricas, modelos de aplicación práctica, recursos e instrumentos psicopedagógicos, experiencias contrastadas e investigaciones acreditadas que ofrecen un abanico de ideas, de posibilidades y de propuestas muy a tener en cuenta en la escuela actual.

Los autores que participan en este número ofrecen en sus respectivos trabajos numerosas perspectivas útiles y oportunas. Temas como la enseñanza de idiomas desde departamentos de diferentes áreas didácticas, el uso de lenguas diversas, los estilos de aprendizaje teniendo en cuenta la comunicación-interacción en el aula, tratamientos especiales y novedosos para aplicar en determinados trastornos del lenguaje incorporando nuevas técnicas; igualmente presentan estrategias relacionadas con la escritura, composición escrita en niños con dificultades de aprendizaje o la comprensión de textos en enseñanza primaria y el papel importante de la interacción profesor-alumno.

Desde otra perspectiva, la incorporación de los alumnos a la construcción del currículo y las eternas dificultades para el aprendizaje y la comprensión de las matemáticas. Las aulas multiétnicas y los problemas que implica la consecución del mayor grado de eficacia en los diferentes procesos de enseñanza.

Con relación al mundo del trabajo el papel que desempeña la familia y cómo desde ella se pueden aportar respuestas adecuadas. También el tema familia y escuela y su papel educador, con posiciones similares por el hecho de compartir espacios comunes en la vida cotidiana. Además, investigaciones actuales sobre la incorporación de las mujeres al mundo de la educación y el empleo de los titulados universitarios y la relación educación economía

Aportaciones como el rendimiento académico en el paso de la enseñanza secundaria a la Universidad y otros estudios relativos al nivel de enseñanza universitaria, como las dificultades para adaptar espacios y medios para estudiantes con diferentes tipos de discapacidad y la complicada toma de decisiones para la reforma de planes de estudio.

Por otra parte se presentan, algunas clarificaciones sobre etnografía, tema como es bien conocido, de singular actualidad.

El reconocimiento de personalidades relevantes por su significación en ámbitos específicos de antropología, historia, sociología y educación.

En el escenario autonómico se incorporan trabajos diversos sobre los estudios de postgrado en la Universidad de Sevilla, el tema del bilingüismo en el País Vasco en una retros-

pectiva de 40 años, y el proceso de selección de candidatos para la adopción internacional en Navarra, además de los problemas de elección de escuela en el sistema educativo público en Andalucía y los conflictos culturales en Cataluña.

De la importancia de ofrecernos ideas y realidades para la reflexión pedagógica actual, no hay duda.

Una vez más se abren espacios de reflexión ante procesos de mejora de la persona que desde ámbitos de enseñanza-aprendizaje, desde la consideración de la eficacia en los resultados, la mejora en planteamientos suscitan preguntas, sugieren respuestas y sobre todo crean situaciones favorecedoras de las interacciones necesarias para la efectividad en los logros y en la ampliación de las metas complejas de la educación.

La experiencia-comprensión de estas realidades, la adquisición de destrezas, habilidades, estrategias y valores para nuestra sociedad es un compromiso educativo ineludible. Estrategias más eficaces para aprender, diseños de actividades y de aplicaciones didácticas para facilitar al estudiante el ejercicio de la inteligencia no sólo la memoria mecánica y reproductora. Es decir el aprendizaje entendido desde la perspectiva de enseñar a aprender.

Los cambios en la escuela, la eficacia en los métodos y técnicas, la mejora de los procesos y de los contextos de aprendizaje, obliga a prestar atención a un nuevo paradigma exigido por nuevas destrezas y realidades distintas que aparecen en el horizonte educativo más próximo.

Se trata, en fin, de contribuir a ese debate inacabado que interpela y compromete a profesionales de la educación de los diferentes niveles, a investigadores y a todos aquellos que más o menos directamente se interesan por una sociedad que avanza hacia metas personales y sociales coherentes con el mundo que nos corresponde vivir.

CARMEN LABRADOR HERRAIZ
Universidad Complutense de Madrid

# SECCIONES EUROPEAS: ENSEÑANDO IDIOMAS DESDE LAS OTRAS ÁREAS

RAMÓN CID MANZANO (*)

**Resumen.** Desde hace cuatro cursos se está llevando a cabo en centros de primaria y secundaria de varias comunidades autónomas españolas una nueva experiencia llamada Sección Europea, mediante la cual se pretende mejorar la capacitación del alumnado en lenguas extranjeras.
Para ello, otras áreas no lingüísticas acuden en auxilio de la disciplina de Lengua Extranjera. En este trabajo se pretende mostrar a la comunidad educativa esta experiencia que se considera en todos los sentidos muy provechosa por aquellos que la están realizando.

**Abstract.** Since four years ago a number of primary and secondary education schools in several self-governing communities in Spain are carrying out a new experience known as the European Section, which is meant to improve student skills in foreign languages.
For this purpose, other non-language areas assist in teaching the Foreign Language subject. This paper purports to show this experience to the teaching community. All of those involved consider it very beneficial in all respects.

## INTRODUCCIÓN

Durante el curso 1999-2000 se comenzó a experimentar en algunos centros públicos de Galicia una nueva iniciativa que pretende mejorar la capacitación del alumnado en lenguas extranjeras a través de la implicación en esta acción de Departamentos Didácticos no lingüísticos. En la actualidad está funcionando en el Segundo Ciclo de la ESO una docena de secciones en francés o en inglés. En un centro hay dos departamentos involucrados mientras que en el resto de los centros es un solo departamento el que realiza la experiencia. Las materias implicadas son Ciencias de la Naturaleza, Física y Química, Música, Educación Física, Tecnología y Matemáticas. Naturalmente, también está comprometido el departamento de lengua extranjera correspondiente. En nuestro instituto existe desde hace tres años una Sección Europea en Francés, en las materias de Ciencias de la Naturaleza de 3º de ESO y Física y Química de 4º de ESO.

Hay que indicar de inmediato que, en lo que se refiere a las secciones europeas en Francés, fue Andalucía la primera Comunidad

(*) IES Xulián Magariños, Negreira, A Coruña.


Fecha de entrada: 23-05-2002 Fecha de aceptación: 12-08-2002

Autónoma en iniciar esta experiencia en el curso 1998-99. A ella le han seguido, además de Galicia, las comunidades de Aragón, Murcia y están comenzando o en fase de preparación las de Castilla-León, Cantabria, Cataluña y Castilla-La Mancha. Según la comunidad de la que estemos hablando, las etapas, niveles, aumento de horas, número de áreas implicadas, organización en el centro, exigencias para el alumnado y profesorado, implicaciones metodológicas, tipo de agrupamiento, evaluación de la experiencia, etc., son distintas, lo cual por un lado supone una dificultad a la hora de hacer el seguimiento y evaluación, pero por otro permite estudiar la cuestión desde muy diferentes perspectivas y realidades. En este último sentido, han sido de gran interés las jornadas realizadas en Madrid en el año 2000, y en Jaca en el año 2001, en las que profesores, directivos, responsables políticos, expertos y miembros de la Embajada francesa hemos debatido durante unos días todos los aspectos relacionados con las Secciones Europeas en Francés.

Las secciones europeas también son conocidas como secciones bilingües, si bien tal denominación no se ajusta del todo bien cuando estamos hablando de comunidades en las que coexisten dos lenguas, como es nuestro caso. Habría entonces que hablar de secciones trilingües. Por eso, en lo que sigue se preferirá la utilización de la denominación de clases o secciones europeas.

Naturalmente, y esto es importante decirlo ya, no estamos hablando aquí de una enseñanza global en una lengua extranjera tal y como lo hacen ciertos modelos de escuela existentes. Se trata de usar esa otra lengua como un nuevo recurso de aula, siendo su utilización unas veces durante toda la clase, a veces solo un espacio concreto de tiempo, con transparencias o fichas en otras ocasiones, a través de un vídeo o delante de una página web, en actividades de aula o en trabajos para casa, etc. Todo dependerá del nivel lingüístico del alumnado, del curso en cuestión, de los contenidos de los que se trate, de la oportunidad metodológica e incluso de los recursos disponibles.

## ALGUNOS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS

El proyecto de clases europeas se enmarca dentro de las directivas europeas en las que se insta a los estados miembros a enseñar, cuando menos, dos lenguas de la Unión, y cuenta con el apoyo de Francia, a través de su Embajada en España.

Las Secciones Europeas en Francés no son una iniciativa nacida en España, ya que desde hace tiempo, otros países están estableciendo procedimientos de potenciación de idiomas en los centros escolares. Así existen en Italia, Finlandia, en los países de Europa Central y Oriental, en Oriente Medio y en Turquía, África, sobre todo África del Norte, y en Canadá.

Por otra parte, existen secciones europeas en español, inglés, alemán, etc., en otros países comunitarios europeos y obviamente, estas iniciativas, tienen muy diferente formato según la zona de la que se trate.

Pero los objetivos fundamentales son siempre los mismos:

- favorecer el plurilingüismo,
- aumentar la diversidad cultural,
- mejorar la calidad del sistema educativo.

Es aceptado que se aprende correctamente una lengua cuando se utiliza para aprender. Las analogías, las diferencias, las estructuras y los comportamientos que son propios de las lenguas que son utilizadas en el aula, no solamente dan lugar a una mayor capacitación del alumno o alumna en el idioma extranjero sino que ese desarrollo se transfiere también a la propia lengua materna del sujeto.

También es asumido generalmente que el desarrollo del alumno o alumna en sus

capacidades lectoras y de obtención de riqueza semántica se ven aumentadas cuando ese alumno o alumna recibe la enseñanza en varias lenguas. Esto, que ocurre de forma natural en muchos centros de Galicia, se ve todavía más acentuado cuando se usa una tercera lengua vehicular.

La manera en que el alumnado implicado puede apreciar y referir aquello que observa se ve fuertemente enriquecido cuando esa realidad se enfoca desde diferentes lenguas. Por otra parte, es obvio que desde esa perspectiva multilingüística se asume de forma más natural la pertenencia a una comunidad más amplia y por tanto se adquiere un sentido más propio de la identidad europea. No es posible la existencia de un ciudadano europeo si no se desarrolla desde la multiculturalidad y, desde luego, desde el plurilingüismo.

En la sección europea, la lengua materna no es un «rival» de la lengua extranjera, sino más bien una lengua que auxilia a la otra para aprender nuevas cosas. No olvidemos que el alumno o alumna tiene ya conocimientos lingüísticos y meta lingüísticos en su lengua. Tengamos muy presente que en «la clase europea» el objetivo del aprendizaje no es la lengua extranjera, sino la materia de la que se trate: Ciencias Naturales, Matemáticas, Música, Tecnología, Educación Física, etc. Entonces, se refuerza y se enriquece la lengua materna del individuo, pues ésta se convierte en referente para estructurar y articular la otra.

Además, el uso de otra lengua diferente permite al estudiante acceder a los conceptos desde una perspectiva diferente. Las palabras, estructuras o expresiones dejan de ser en muchos casos obstáculos para el aprendizaje, pues el alumno o alumna no se acerca al contenido desde la confrontación o alternativa lingüística, sino que es el contexto, la aproximación y la imaginación quien va marcando ese aprendizaje. El uso por parte del profesor o profesora de una lengua materna excesivamente estructurada, o muy técnica o incluso pedante, puede añadir dificultad al aprendizaje, ya que se puede presentar en el alumno o alumna un cierto rechazo a esa situación. Esto, sin embargo, no ocurre cuando se usa otra lengua, pues no hay esa comparación subconsciente y, por tanto, no tiene porque aparecer ese rechazo.

## LA SECCION EUROPEA EN EL CENTRO ESCOLAR

Como ya se ha indicado, la situación de las secciones europeas es muy diversa dependiendo de la comunidad autónoma de la que se trate e incluso del centro escolar en el que se esté llevando a cabo. Por eso, no se pretende aquí abordar la cuestión de forma general, sino que se hará desde la perspectiva de nuestro instituto, entendiendo que así será más fácil acercarla a la realidad de otros centros.

En nuestro centro se estudió la conveniencia de sumarse a esta experiencia desde el análisis de nuestra realidad concreta. Veamos los aspectos más importantes que se derivaron de este estudio:

- La inexistencia en nuestro centro de cualquier otra experiencia relacionada con la potenciación del aprendizaje de lenguas extranjeras.
- El bajo extracto socioeconómico de una parte muy importante de nuestro alumnado, lo que les impide responder adecuadamente a la necesidad de adquirir la necesaria competencia en otros idiomas.
- La limitada capacitación en Francés que el alumnado podía alcanzar teniendo en cuenta la escasa presencia horaria de esta materia en el currículum escolar y su optatividad.
- La existencia de un profesor de una materia non lingüística con un conocimiento suficiente de lengua francesa motivado en relación con esta experiencia.

- El interés hacia la iniciativa desde el Departamento de Francés del centro.
- La presencia ya de un Proyecto Europeo (Comenius 1) en nuestro centro, lo que facilita que se asuman los principios generales inherentes a esta nueva experiencia.
- La existencia de un número suficiente de alumnos y alumnas matriculados en Francés en 2º de ESO con un perfil adecuado para llevar adelante el proyecto en el 2º Ciclo de ESO.
- Valoración positiva hacia la iniciativa desde el APA, y en particular, desde los padres y madres del alumnado que voluntariamente solicita participar en la sección.
- Apoyo incondicional de la directiva del centro a la iniciativa.
- Una buena disposición por parte de los diferentes sectores de la comunidad escolar.

Una vez que se constata que nuestro centro presenta las condiciones necesarias para llevar adelante esta iniciativa se presenta la solicitud de participación en la misma estableciéndose los siguientes objetivos:

Específicos

- Favorecer el plurilingüismo.
- Atender a la diversidad.
- Aumentar la capacitación del profesorado.
- Fomentar la diversidad cultural.
- Ayudar a la adquisición de una verdadera conciencia de identidad europea.
- Impulsar intercambios escolares transnacionales.
- Aumentar la oferta educativa del centro.

Generales

- Mejorar la calidad del currículum.
- Animar el trabajo multidisciplinar.
- Estimular nuevas dinámicas de trabajo en el centro.
- Producir nuevos materiales didácticos.
- Facilitar el acceso del profesorado al conocimiento de otros sistemas educativos.
- Participar en programas educativos europeos.
- Diseñar nuevas actividades adaptadas a un contexto europeo.
- Aumentar la relación institucional de nuestro centro con otras entidades educativas, culturales, sociales, etc.

Respecto a la selección del alumnado, se señalan a continuación las consideraciones específicas relativas a nuestro instituto.

Los alumnos y alumnas matriculados en Francés en 2º de ESO son informados al inicio y durante el curso de la existencia, características y exigencias de la Sección Europea en la materia de Ciencias de la Naturaleza. Cuando se matriculan de 3º de ESO hacen constar su preferencia por la sección quedando obviamente obligados a tener la Lengua Francesa como asignatura. Esto podría dar lugar a problemas cuando hay alumnos o alumnas con Francés como primer idioma extranjero y otros con el Francés como segundo idioma. En nuestro centro no se ha dado hasta el momento el caso pues todos los alumnos tienen el Inglés como primer idioma extranjero. También han de adjuntar una autorización familiar para pertenecer a la sección dado que se trata de una iniciativa todavía en fase experimental. Las características que son propias de la Sección producen una selección por si mismo, no siendo necesario prácticamente desestimar ninguna de las peticiones. A este respecto conviene decir que la administración gallega requiere como requisito académico que el alumno o alumna que solicite pertenecer a la sección ha de tener en el curso precedente una evaluación positiva en Francés y en la materia no lingüística implicada.

El alumnado que acaba 3º de ESO puede continuar la experiencia si lo desea en la materia de Física y Química de 4º de ESO.

Obviamente está obligado a seguir con el Francés como Lengua extranjera.

Nuestra administración educativa permite la continuidad de la Sección en los dos cursos de Bachillerato, y se espera que varios centros durante el curso 2002-03 extiendan la experiencia a esa etapa.

## LOS ALUMNOS Y ALUMNAS EN LA SECCIÓN

### Razones principales por las que se incorporan a la sección europea

En realidad hay una suma de razones por las que los alumnos inician o prosiguen esta experiencia y que se presentan en mayor o menor medida en la decisión de participar en ella. Destacan las siguientes:

- alta motivación académica de los alumnos y alumnas participantes,
- trabajo de aula realizado por el profesorado de Francés y de Ciencias en el nivel previo,
- posibilidad de mantener contacto con alumnado de Francia,
- perspectiva de realizar un Intercambio Escolar con un centro extranjero,
- apoyo familiar a esta decisión,
- conocimiento del resultado de la experiencia en el curso anterior,
- participación en ella de alumnos o alumnas próximos,
- profesorado participante en la iniciativa.

### Dificultades iniciales

Las dificultades que se presentan están relacionadas básicamente en el curso inicial (3º de ESO) con su escasa competencia en Francés y que coincide este curso con el paso al 2º Ciclo de ESO.

Por otra parte, hay también un período de adaptación a la dinámica singular que una experiencia como esta supone, sobre todo desde el punto de vista de la metodología empleada: uso de otra lengua, utilización de material de trabajo diverso, acciones paralelas en el aula relacionadas con otros proyectos europeos, etc.

En cualquier caso, estas dificultades se superan con relativa facilidad, y los alumnos y alumnas enseguida se adaptan a la nueva situación.

En el segundo curso de la experiencia (4º de ESO) los obstáculos están más relacionados con las dificultades intrínsecas de la materia (Física y Química) y no tanto con los aspectos metodológicos, dado que ya conocen la experiencia desde el curso anterior.

Desde el punto de vista de la utilización de la Lengua Francesa aparecen como aspectos de mayor dificultad los relativos a usarla en forma escrita y oral, siendo relativamente satisfactoria su capacidad para entenderla y traducirla.

### Resultados obtenidos

Como ya se ha indicado, tanto en 3º de ESO como en 4º de ESO, en lo relativo a las materias objeto de la experiencia, los resultados son muy positivos. Así lo es en la adquisición de conocimientos, en la realización de las tareas para casa, actitud frente a la materia, integración en el grupo, participación en el aula, colaboración en la preparación de las actividades propuestas, participación en otras acciones, etc.

Desde el punto de vista general, ambos grupos –considerados como grupos individuales– presentan una estadística que está claramente por encima de la media dentro del respectivo nivel.

La práctica totalidad del alumnado de la Sección Europea ha participado en los tres años que lleva la experiencia en nuestro centro en las tres grandes acciones transnacionales que se entendieron como complementos imprescindibles de esta iniciativa: Encuentro Escolar con el Lycée

Mendes France de La Roche sur Yon (Vendée), y dos Intercambios Escolares con el Lycée Maurice Ravel de St Jean de Luz (Pirineos Atlánticos).

## EL PROFESOR Y LAS MATERIAS O AREAS IMPLICADAS

### Razones para que el profesor participe en esta experiencia

Se pueden destacar los siguientes aspectos como más relevantes a la hora de que el profesor desee participar en una sección europea:

- la oportunidad de participar en una iniciativa muy novedosa y desde su inicio,
- la perspectiva de dedicar las horas complementarias del horario a actividades más próximas a lo que se entiende que debe ser nuestro desempeño profesional,
- la conexión de esta experiencia con otros proyectos transnacionales,
- la posibilidad de mejorar la competencia en una lengua extranjera,
- la participación en encuentros, cursos, jornadas, etc., con compañeros y compañeras que poseen intereses y motivaciones semejantes,
- el acceso al conocimiento de otros sistemas educativos europeos,
- el aumento de la capacitación profesional.

### Características generales del curso

#### Formulación inicial

El curso está diseñado de forma que garantice el cumplimiento de los objetivos generales y específicos que le son propios según la Programación del Área o de la Materia implicadas. Es decir, todos los aspectos curriculares tales como contenidos, metodología, adaptaciones, transversalidad, etc., son idénticos a los contemplados para los otros grupos, de forma que en ningún caso la pertenencia a la Sección Europea implique una diferenciación en este sentido.

En estas clases la enseñanza se imparte en dos lenguas: en gallego y en francés, aunque también se usa el español, sobre todo al traducir del francés, dado que el diccionario es de Francés-Español, y en nuestro centro el profesor de Francés no es gallego hablante. Pero es muy importante destacar que no se trata de una enseñanza de la lengua extranjera, sino sobre todo de una enseñanza en lengua extranjera.

#### Objetivos que se pretenden

- Aumentar la calidad del currículum del área o materia impartida en bilingüe a través del uso de materiales y metodología específicas,
- ayudar a la adquisición de una mayor competencia en la lengua extranjera objeto de la sección,
- promover la diversidad cultural dentro del aula al desarrollar de forma natural la actividad en varias lenguas,
- atender a la diversidad dado el perfil específico que la mayoría de los alumnos implicados poseen y dadas las peculiaridades que esta experiencia presenta,
- impulsar intercambios escolares, pues se trata de una herramienta muy recomendable que debe acompañar a esta iniciativa,
- participar en acciones educativas europeas mediante la integración de la sección en proyectos que ya funcionan en el centro,
- producir nuevos materiales didácticos desde un análisis comparado de elementos didácticos de los diferentes sistemas educativos en francés,

- ayudar a la adquisición de una verdadera conciencia de identidad europea.

### Contenidos

Como ya se comentó anteriormente, los contenidos, tanto conceptuales, procedimentales como actitudinales de los cursos respectivos, son básicamente los mismos que los dos cursos del mismo nivel que no realizan la experiencia

No obstante, hay algunas consideraciones a realizar en este punto:

- En cuanto a los contenidos conceptuales, se producen aportaciones específicas que proceden de la utilización de materiales en francés del mismo nivel (normalmente libros de textos actuales), y en los que el tratamiento de determinados aspectos presenta especificidades que se integran cuando se considera oportuno teniendo en cuenta las líneas básicas curriculares de las programaciones respectivas.
  Téngase presente que se trata de reafirmar, complementar y facilitar el aprendizaje de los contenidos conceptuales presentes en los diseños curriculares respectivos.
- Referido a los contenidos procedimentales, hay también determinadas incorporaciones procedentes fundamentalmente de tres vías: la proveniente del uso directo de materiales en francés, la realización de actividades que fueron adaptadas de estos materiales, y las dinámicas particulares que se derivan del empleo de la lengua francesa como vehículo de comunicación cuando metodológicamente corresponde.
  Cabe subrayar como aportaciones específicas en este punto el estudio en francés de biografías de hombres y mujeres de ciencia, así como de artículos científicos en francés de periódicos, revistas o textos de divulgación.
- Desde el punto de vista de los contenidos actitudinales, es obvio que el tipo de alumnado que en general decide realizar esta experiencia, posee una disposición muy positiva frente al aprendizaje. Además, el grupo alcanza un alto nivel de integración y de trabajo colectivo. Por tanto, los contenidos actitudinales adquieren una especial presencia y desarrollo. Sin duda, la preparación y elaboración de las acciones transnacionales realizadas durante estos tres años han supuesto una considerable aportación para este tipo de contenidos.

Se destaca el uso de materiales (textos, actividades, transparencias, videos, etc.) procedentes de las Editoriales Hachette, Bordas, Nathan y Editions de la Cité, así como una gran variedad de documentos encontrados en Internet.

### Metodología empleada

Independientemente de lo ya indicado, referente a los currículos respectivos, es lógico que haya una serie de adaptaciones metodológicas y adecuaciones didácticas que surgen de las características que son intrínsecas a esta experiencia.

Entre otros, podemos señalar: el uso de materiales escritos y audiovisuales en francés, utilización de formalismos y la realización de ejercicios y actividades en esta lengua, o la integración del Intercambio Escolar como una línea más de trabajo de la Sección.

Por otra parte, de los cuatro niveles de aproximación a la lengua francesa –a través de textos, empleo del francés por parte del profesor, escritura y conversación– son los dos primeros los que en principio más atención se les concede, dada la baja

competencia inicial del alumnado en esta lengua.

Básicamente, la estrategia para la utilización del francés en el aula se establece desde una perspectiva modal y de introducción de la clase. Naturalmente, aparece como protagonista cuando se trabaja con los materiales en francés, pero es obvio que no se debe automatizar o mecanizar su empleo, pues dependerá de las peculiaridades de los contenidos a tratar, de la coyuntura de ánimo del alumnado, de las circunstancias del día y de la diversidad existente en el aula en lo referente a su grado de comprensión de la lengua francesa.

Además del libro de texto en gallego, cada alumno o alumna utiliza un cuaderno de actividades en francés, especialmente diseñado y que se adapta a cada una de las unidades didácticas de las respectivas programaciones. Así mismo, este cuaderno presenta una serie de anejos en los que se recoge léxico científico, biografías, documentos periodísticos, tablas de unidades y datos, descripción de material de laboratorio, tabla periódica, etc.

Por otra parte, se utilizan transparencias que las propias editoriales francesas acompañan en sus libros de textos y se está a la espera de material audiovisual solicitado y en formato CD para ser incorporado a nuestra metodología.




La intervención en nuestra área o materia del profesor de Francés y, en su caso, del Auxiliar de Conversación, se centra fundamentalmente en tres direcciones: organización y selección de contenidos específicos; trabajo con textos biográficos y periodísticos recogidos en el cuaderno de trabajo; y, por supuesto, todo lo que se refiere a la coordinación, preparación y realización de actividades paralelas como el Intercambio Escolar, proyectos europeos, comunicación con alumnado extranjero, etc.

### Coordinación con el profesor de idioma

La coordinación entre los dos profesores participantes se establece en términos horarios a través de una hora semanal de reunión en nuestros respectivos horarios.

No obstante, la novedad de la experiencia provoca que con frecuencia se supere en mucho esa asignación horaria.

Además, el hecho de que en nuestro centro se haya unido esta experiencia con la realización del Intercambio Escolar implica una cooperación mucho más intensa.

La colaboración se establece fundamentalmente en aspectos como:

- ayuda lingüística,
- coordinación metodológica,
- elaboración y selección de materiales,
- organización y secuenciación de las actividades relacionadas con documentos elaborados,
- preparación del Intercambio Escolar
- participación en otras acciones transnacionales.

## UN ACERCAMIENTO AL TRABAJO DESARROLLADO

A título de muestra, consideramos a continuación un ejemplo muy básico de cómo

trabajamos al inicio de cada unidad didáctica.

En el cuaderno especial de la Sección Europea, cada tema va iniciado con la disposición que se observa en el ejemplo de la Unidad 9. Esto se corresponde naturalmente con la secuenciación del Libro de Texto «normal» con el que se trabaja Los alumnos y alumnas leen y traducen el texto que introduce el tema y los objetivos que se pretenden. En este tiempo de clase el profesor presenta los aspectos más importantes de la unidad y realiza la fase motivadora, todo ello en francés (solo en casos de especial dificultad de los contenidos alternará el francés con el gallego).

Finalmente se realiza la «evaluación inicial» de la unidad a través del control de conocimientos.

Esta tarea se realiza con todas las unidades en su inicio y constituye una rutina que fácilmente es asumida por el alumnado, pudiendo incluso ser en parte realizada en casa como tarea externa.

Como se puede ver, no hay nada de especial –si exceptuamos el uso del francés– en la metodología empleada en el inicio de la unidad. Esto es importante subrayarlo, pues no se debe olvidar que se trata de enseñar Ciencias de la Naturaleza, en este caso, y las estrategias a considerar son básicamente las propias de la materia de la que se trate.

9. L'ESTRUCTURE DE LA MATIÈRE

Comme vous savez, toute la matière de l'Universe est constituée par des atomes et cette matière-là est de nature électrique. Nous reviserons et nous dévélopperons des concepts comme le nombre atomique, isotopes, masse atomique, élément, molécule, ion, etc.
Nous utiliserons ce qu'on apelle les modèles moléculaires, mais que, bien sûr, ils ne representent pas la réalité. Les atomes ne sont pas des sphères massives et parfaites et son diamètre est augmenté en des millions. Mais ces modèles-la nous servent à comparer la taille et la géométrie de différent éléments et composés simples.

OBJECTIFS
- Approfondir l'étude de l'estructure de la matière avec l'introduction des concepts de nombre atomique, nombre de masse, isotope, poids atomique e poids moléculaire.
- Différencier entre molécule d'un élément et molécule d'un composé.
- Connaître les concepts d'ion et de composé ionique..
- Différencier entre composé moléculaire et composé ionique.
- Savoir en quoie consistent les formules moléculaires et les formules empiriques et quelle est sa signification .

CONTRÔLE DE CONNAISSANCES
1. Definis les concepts suivant: élément e composé.
2. Écris les symboles des éléments que tu connais..
3. Differencie entre atome et ion.
4. Qu'est-ce que ça veut dire: la matière est de mature électrique.

## EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

- Desde el punto de vista académico se constatan unos resultados en general muy satisfactorios debido al perfil del alumnado implicado, a lo novedoso de la iniciativa y a los recursos inherentes a la misma. Por otra parte, se establece una especial relación en el grupo, que se traduce en una mejora evidente en lo referido a los contenidos actitudinales. Todas estas consideraciones no solamente inciden en un mejor rendimiento en las materias directamente implicadas sino en el resto de las áreas en general. Además, los profesores implicados establecen un vínculo más estrecho con este alumnado, pues se desarrollan actividades paralelas (proyecto Comenius, Intercambio Escolar; concursos internacionales, relación epistolar con alumnado extranjero) y se mantiene la relación con casi todo el grupo durante al menos dos años escolares.

- Desde el análisis curricular, se realiza una atención a la diversidad «por arriba», dado que se trata en general de alumnos y alumnas con una motivación alta. Por otra parte, se establecen relaciones interdisciplinares entre departamentos que históricamente no colaboraban en absoluto o muy poco. Se posibilita un análisis comparativo de los currículos existentes para las materias en cuestión en diferentes países a través del examen de diferentes materiales en la lengua extranjera. Se dispone de otros recursos de aula que apoyan, complementan e incluso sustituyen a los utilizados habitualmente. Por otra parte, el inicio de esta experiencia ha permitido que simultáneamente se hayan puesto en marcha otras dos iniciativas de índole transnacional: un proyecto europeo Comenius y un Intercambio Escolar con un centro francés. Además se participa en concursos promovidos desde instituciones francesas como «La Cité de Sciences et l'industrie» de París que todos los años presenta un tema a concurso, siendo éste el segundo año en que nuestro centro participa.
  Hay que reconocer, por otra parte, que dado que esta iniciativa está orientada a un alumnado en general muy motivado, pueda dar lugar a que los otros grupos del mismo nivel queden descompensados. Ya se ha hablado de que, en efecto, se podría entender esta experiencia como una especie de diversificación curricular «por arriba». Creemos que este debe ser uno de los aspectos que deben ser evaluados con más interés y cuidado. Debe ser la comunidad educativa la que tome en consideración las ventajas e inconvenientes a este respecto, y establezca la pertinencia o no de incluir en el Proyecto Educativo de Centro una acción como esta. Una solución diferente, y que está siendo tomada en cuenta en algunos centros, es que en lo posible el alumnado de la sección se agrupe solamente para las materias implicadas, perteneciendo para el resto de las áreas a otros grupos. Naturalmente, esta propuesta tiene también sus detractores por considerar que se desvirtúa en parte la propia esencia de la Sección.
- Desde la potenciación de idiomas, es evidente la bondad de la experiencia. Dejando aparte los objetivos actitudinales y transversales, que se ven altamente favorecidos por la experiencia, ésta ha dado sus frutos desde el principio. En efecto, aquellos alumnos inscritos en las Clases Europeas demuestran, tanto en clase como en sus resultados, una mayor habilidad fonética y comprensiva en francés. La adquisición de un mayor repertorio de vocabulario así como de las estrategias necesarias para la resolución de problemas lingüísticos favorecen el deseo de una mayor fluidez comunicativa. De esta manera se crea un clima de distensión en las clases que propicia de forma clara el aprendizaje significativo. Téngase presente, además, que desde estas secciones se abren iniciativas transnacionales como las ya comentadas que suponen unos recursos de aprendizaje de primer orden.
- Desde la dimensión relativa a los Intercambios Escolares, es importante señalar que las acciones transnacionales realizadas desde la Sección Europea son de gran singularidad para un centro pequeño perteneciente a una zona rural del interior de Galicia, por lo que esta experiencia alcanza en este sentido un valor

añadido de extraordinaria importancia.

- En relación con la organización del centro, no se han producido excesivas dificultades en la confección de los grupos correspondientes, dado el apoyo incondicional de la dirección del centro en la iniciativa. A pesar de la problemática inherente a la optatividad existente, sobre todo en 4º de ESO, el alumnado que desea estar en la sección es consciente de que esto puede condicionar en parte sus prioridades a la hora de elegir ciertas optativas, lo que permite una cierta libertad de organización. En nuestro centro ambos grupos constituyen aula para todas las áreas, pero esto no tiene por que ocurrir así siempre, ya que puede que el número de alumnos y alumnas de la sección u otros criterios de agrupamiento hagan que solo se junten para la materia implicada. Esto podría dar lugar a desdobles, a horarios paralelos de profesores, aumento de aulas, etc., con las consiguientes dificultades para la organización general del centro.
- Desde la perspectiva institucional, es evidente que para el centro se trata de una iniciativa que amplía su oferta de calidad y que, por tanto, le prestigia. Además, y por la conexión de la misma con otras acciones transnacionales, le permite aumentar su relación de forma directa o indirecta con entidades locales, administración educativa, centros escolares europeos, instituciones de fuera del país, editoriales y museos foráneos, etc.

## CONSIDERACIONES FINALES

Como ya se ha comentado con anterioridad, son muy distintas las situaciones que se están dando según las Comunidades Autónomas donde se esté llevando a cabo esta experiencia. Por ello, no es sencillo presentar unas consideraciones únicas respecto a las Secciones Europeas. No obstante, se consideran de especial importancia para mejorar la experiencia las siguientes:

- entender la Sección Europea como un departamento didáctico más, con las obligaciones y derechos que son propios de esta situación,
- permitir una cierta flexibilidad en el currículum del alumnado participante que evite la sobrecarga horaria,
- concretar la situación administrativa (titulación) que se deriva para el alumnado participante en la experiencia,
- iniciar la experiencia desde el 1.er Ciclo de la ESO y aún desde primaria,
- impulsar la participación de otras áreas, sobre todo en 4º de la ESO, dada la opcionalidad existente en este nivel,
- disponer los mecanismos que permitan asegurar la continuidad de la experiencia, independientemente de los profesores en este momento implicados,
- incluir la participación en una Sección Europea como mérito específico a la hora de solicitar la asistencia a actividades de formación relacionadas y la participación en acciones con el alumnado (intercambios, encuentros, etc.),
- tener preferencia en la asignación de ayudantes lingüísticos,
- promover e impulsar reuniones, jornadas o encuentros para el profesorado participante,
- valorar de forma adecuada como mérito profesional la participación en esta iniciativa,
- contemplar las compensaciones horarias necesarias para el desempeño de esta tarea.

## BIBIOGRAFÍA

Es abundante la bibliografía que se dedica al estudio del bilingüismo y su problemática en diversas partes del estado y otras zonas del mundo. Como es evidente, no es este el tipo de clases bilingües a las que se ha referido este trabajo, y dado que se trata de algo muy novedoso no es posible encontrar estudios realizados al efecto. Por ello, la siguiente bibliografía es muy corta y básicamente relacionada con las iniciativas puestas en marcha desde la implantación de estas experiencias en nuestro sistema educativo.


*Clases Bilingües Español-Francés en España.* Servicio de Cooperación y Acción Cultural. Embajada de Francia. Madrid 2001.

*Documentación de las Jornadas Franco Españolas de Bilingüismo* (Jaca, 15, 16 y 17 de marzo de 2001). Diputación General de Aragón. Jaca (Huesca) 2001.

*Documentación del Encuentro Franco-Español de Secciones Bilingües* (Madrid, 7 y 8 de abril de 2000). Embajada de Francia. Madrid 2000.

DUVERGER J.: *Las clases bilingües.* Jornadas de Formación. Santiago, octubre 1999.

SIGUAN, M.: *Educación y Bilingüismo.* Madrid, Santillana, Unesco, 1986.

# INFLUENCIAS DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA Y EN LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

HELENA ÁLVAREZ DE ARCAYA AJURIA (*)

**Resumen.** La comunicación que se establece dentro de un aula de enseñanza está promovida tanto por el profesor que ofrece la formación educativa como por el alumno que la recibe. La interacción educativa profesor-alumno fomenta ciertas conductas en la clase que nos ofrecen la posibilidad de indagar sobre dos conceptos que se desarrollan en este contexto: de qué forma el educador transmite la información instructiva y cómo perciben y procesan los alumnos estas manifestaciones recibidas. En el presente artículo analizaremos dos cuestiones que pueden afectar al rendimiento y que se refieren a los estilos, tanto de aprendizaje del alumno, como de enseñanza del profesor. A ambos estilos los observamos como partes de estudio de los determinantes, esto es, dentro de los determinantes personales encontramos los estilos de aprendizaje del alumno, y dentro de los determinantes educativos e instructivos hallamos los estilos de enseñanza verbal y no verbal del profesor. Atendiendo a este último aspecto, nos centraremos en el análisis de lo que se ha llamado «nonverbal immediacy», término que dentro de la comunicación no verbal, observa las pautas de interacción no verbal profesor-alumno dentro del aula.

**Abstract**. The communication that is established inside a classroom is promoted both by the teacher providing the educational training and by the students who receive it. The teacher-student educational interaction encourages certain conducts in the classroom that provide us with the possibility of focusing on two concepts that are developed in this context: how a teacher transmits the educational training and how students perceive and process what they receive.
In this article we shall analyse two issues that can affect performance. They have to do with styles, both the students' learning style and the teachers' teaching style. We observe the two styles as parts in the study of determinants, that is, within the personal determinants we have a student's learning styles, and within the educational and instructive determinants we have the teacher's verbal and non-verbal teaching styles. In respect of the latter, we shall focus on th analysis of what is known as «nonverbal immediacy.» In non-verbal communication, this term has to do with the nonverbal interaction patterns between teacher and student in the classroom.

## INTRODUCCIÓN

La comunicación que se establece dentro de un aula de enseñanza está promovida tanto por el profesor que ofrece la formación educativa como por el alumno que la recibe. La interacción educativa profesor-alumno fomenta ciertas conductas en la

(*) Universidad de Alicante.


Fecha de entrada: 28-07-2002 Fecha de aceptación: 13-11-2002

clase que nos ofrecen la posibilidad de indagar sobre dos conceptos que se desarrollan en este contexto: de qué forma el educador transmite la información instructiva y cómo perciben y procesan los alumnos estas manifestaciones recibidas.

Los análisis de estos «cómos o formas de» se referirían dentro del proceso educativo, al estilo de enseñanza verbal y no verbal del profesor por un lado, y por otro, al estilo de aprendizaje del alumno, los cuales, influirían de forma importante en el rendimiento académico de los alumnos.

El acercamiento al concepto y estudio del rendimiento académico refleja, como señala J. L. Castejón (1996), el carácter multidimensional del término y la tendencia existente a identificarlo como producto educativo, bien desde un punto de vista funcional definido como producto de múltiples variables, o bien, establecido como producto final de diferentes procesos y factores. En este sentido, nos señala este autor que «los diferentes modelos de análisis del rendimiento han tratado de establecer qué factores, de entre un número diverso, son los que mejor predicen los resultados del proceso educativo, el producto educativo operativizado generalmente por las notas escolares» (J. L. Castejón, 1996, p. 17).

Estos factores relacionados con el rendimiento han sido agrupados atendiendo a si los factores se referían al propio alumno, poseedor de unas determinadas características individuales, o a los factores propios del medio, tanto ambiental como educativo, que rodean al sujeto y que influyen en él. Esta clasificación es, en términos generales, coincidente con los estudios de autores como Rodríguez Espinar (1982), De Miguel (1988), Pelechano (1989), Gómez Dacal (1992) y J. L. Castejón (1996), quienes han categorizado las diferentes variables predictoras del rendimiento dentro de grupos psicológicos, sociológicos y pedagógicos. En la estructuración que observa J. L. Castejón (1996) sobre la tipología de los determinantes del rendimiento académico, este autor alude a determinantes contextuales de tipo sociocultural y familiar, a determinantes personales y por último a determinantes educativos e instructivos.

Siguiendo el marco clasificatorio que nos ofrece J. L. Castejón, en el presente estudio analizaremos dos cuestiones que pueden afectar al rendimiento y que se refieren a los *estilos,* tanto de aprendizaje del alumno, como de enseñanza del profesor. A ambos estilos los observamos como partes de estudio de los determinantes, esto es, dentro de los determinantes personales, a los estilos de aprendizaje del alumno, y dentro de los determinantes educativos e instructivos, a los estilos de enseñanza del profesor[1]. Atendiendo a este último aspecto, nos centraremos en el análisis de lo que se ha llamado «nonverbal immediacy», término que dentro de la comunicación no verbal observa las pautas de interacción profesor-alumno dentro del aula.

## DETERMINANTES EDUCATIVOS E INSTRUCTIVOS. «NONVERBAL IMMEDIACY» Y ESTILOS DE ENSEÑANZA

El estudio de la comunicación no verbal como parte del proceso total de la comunicación, que se ocupa del «proceso por el cual se mandan y se reciben mensajes *sin palabras* por medio de las expresiones faciales, la mirada, los gestos, las posturas y el tono de voz»[2] es aplicable al campo educativo debido a la gran cantidad de ele-

(1) Hemos observado oportuno el incluir los estilos de aprendizaje y de enseñanza dentro de dos de los tipos de determinantes que nos ofrece J. L. Castejón, lo cual nos permitía establecer el marco básico de desarrollo del presente estudio, el cual, no pretende delimitar factores de estudio del rendimiento académico, sino profundizar en los dos estilos mencionados y en la comunicación no verbal.

(2) Cfr. traducción propia de la autora en: Center for Nonverbal Studies/givens, D. V.: *The nonverbal dictionary of gestures, signs and body languaje cues* 1998, , *22/2/1999.*

mentos no verbales que se dan dentro de una clase, en el comportamiento interactivo entre profesor y alumno.

Las investigaciones acerca de *cómo* la comunicación no verbal de los profesores afecta a *cómo* los estudiantes aprenden, señalan que la «nonverbal immediacy»[3] –en referencia al término «teacher immediacy» observado como la comunicación verbal y no verbal que intensifica el acercamiento profesor-alumno– tiene impacto tanto en el aprendizaje cognitivo como en el afectivo. ¿Y cómo actúa la no verbalidad del profesor para que pueda afectar al aprendizaje del estudiante? Para los autores Gotch y Brydges (1990), el papel de la «immediacy» vendría determinada por una combinación de comportamientos no verbales, usados para acentuar un mensaje verbal y reducir la distancia física y psicológica entre interactuantes. Según Eadie (1996), la «nonverbal immediacy» se compondría de aquellos comportamientos que hacen que el profesor aparezca más cercano a los estudiantes e incluirían la sonrisa, la inclinación hacia delante, el contacto visual y el tono de voz. En este sentido, Andersen (1979) identificó los comportamientos no verbales vinculados con la «teacher immediacy» demostrando que la mitad de las actitudes discrepantes de los alumnos hacia el instructor estaban en relación con la percepción del estudiante de la «teacher immediacy». A la hora de incrementar las actitudes positivas, se señalaban las pautas que intensificaban el contacto visual y la interacción cara a cara («face to face interaction»). Como han afirmado y concluido en un reciente trabajo Butland y Beebe (1992), ciertos comportamientos no verbales aumentan el aprendizaje del estudiante al intensificar el agrado por el profesor primeramente, y por la asignatura en segundo lugar. En esta línea de investigación que intenta delimitar las funciones del *agrado* por el profesor en relación con el aprendizaje, los investigadores Rodriguez, Plax y Kearney (1996) realizaron un experimento para determinar si la comunicación no verbal del profesor repercutía directamente en el aprendizaje afectivo o por el contrario, en la motivación. Para ello midieron el comportamiento no verbal del profesor, el nivel de motivación del alumno para aprender de ese profesor y la percepción del estudiante acerca de su propio aprendizaje afectivo y cognitivo. El resultado estadístico del estudio indicó que la variable del aprendizaje afectivo intervenía más positivamente que la de la motivación. La conclusión conceptual señaló que los profesores que usan «nonverbal immediacy», tienden a crear una buena sensación entre ellos y sus estudiantes, lo que motiva a los alumnos a pasar más tiempo en las tareas de aprendizaje y por ello, también les lleva a percibir que han aprendido algo significante.

Es sin embargo constatable el importante valor que la motivación mantiene en el aprendizaje, como nos aclara (J. L. Castejón, 1996, p. 44), «la motivación es la variable personal que más contribuye a la explicación del rendimiento, junto con las habilidades intelectuales. La mayoría de los estudios sobre los determinantes del rendimiento académico ponen de manifiesto que esta variable está comprometida en una medida considerable en la explicación de los resultados educativos».

El estudio de Frymier (1993) proponía precisamente el análisis de la interacción entre la motivación del estudiante y la «nonverbal immediacy» del profesor, encontrando que los estudiantes que al comenzar el curso mantenían una baja o moderada motivación, aumentaron la motivación al

(3) El término inglés «immediacy» que en español sería traducible en torno al concepto de la proximidad, es definido por Richmond et al., como «el nivel de cercanía física o psicológica percibida entre la gente» (Cfr. Center for Nonverbal Studies/givens, D. V.: *The nonverbal dictionary of gestures, signs and body languaje cues*, 1998 , 22/2/1999).

estudio tras estar con un profesor altamente *próximo* (que usa «immediacy»), mientras que los estudiantes con gran nivel de motivación no fueron afectados por la misma. Otra investigación que relacionaba la «teacher immediacy» y la motivación, llevada a cabo por Christophel y Gorman (1995), evidenció una positiva relación entre ambas. En este estudio, el resultado de un test-retest llevado a cabo, observaron cambios entre la motivación de los estudiantes y el uso de la comunicación no verbal del profesor, comprobándose siempre una presencia de positivas influencias entre ambas.

Parece entonces razonable establecer vínculos entre la «nonverbal immediacy» y el rendimiento al advertir que diferentes conductas no verbales influyen en la motivación, así como en el sentimiento afectivo de los estudiantes hacia el aprendizaje. Como apunta Rodríguez Espinar (1985) acerca de la delimitación de un criterio adecuado de estudio del concepto multidimensional del rendimiento, se deben de tener en cuenta los resultados tanto cognoscitivos como no cognoscitivos y un componente temporal que considere tanto el rendimiento inmediato como a largo plazo.

Las impresiones que los alumnos recogen del profesor provienen de lo que se dice y de cómo se dice. En un estudio comparativo de la comunicación no verbal entre profesores principiantes y experimentados, Tartwijk y otros (1993) observaron que los profesores con experiencia mantenían un contacto visual con sus estudiantes de mayor duración y hablaban más y más alto que los principiantes. Las conclusiones extraídas del experimento resaltaron que a través de estas conductas, los experimentados ofrecían a sus estudiantes una imagen de profesor competente y en control. El *estilo verbal y no verbal* del profesor es una cuestión, por tanto, que afecta a la interacción entre profesor y alumno. Los estilos de enseñanza definidos según Beltrán y otros (1990, p. 349) como, «ciertos patrones de conducta que el profesor sigue en el ejercicio de la enseñanza, iguales para con todos los alumnos y externamente visibles a cualquier observador», observan el estudio del clima que el profesor crea en la clase, de los tipos de liderazgo, del tipo de interacción existente en el aula, de los modos de ejercer el rol de profesor y de las líneas de enseñanza progresista o tradicional. Es interesante constatar que a todo estilo de enseñanza verbal le correspondería uno no verbal y que la correlación entre ambos debiera de ser armónica para transmitir el mismo mensaje tanto al nivel consciente como inconsciente.

Sin detenernos particularmente en los estudios existentes acerca de los estilos de enseñanza, como serían los de Anderson y Brewer, Lewin y otros, Flanders, Thelen, y Bennet, sí que matizamos que estos autores no se refieren de una forma directa al estilo de comunicación no verbal ofrecido por los profesores. Bennet (1976) por ejemplo, establece 12 tipos de estilos de enseñanza que van desde el más liberal al más formal, en los que podríamos entrever ciertas manifestaciones no verbales y que si bien, sugeridas desde este trabajo atenderían a relaciones teóricas, no dejarían sin embargo de ofrecer un camino de investigación futuro: ¿cuáles son los estilos no verbales que se distinguen dentro de los estilos globales de enseñanza?, ¿cuáles sus efectos?

Tres de las diferencias destacables establecidas en los estilos de Bennet, se refieren a la elección del asiento, a la restricción o no del movimiento y de la conversación y a la lección magistral. Por ello, cuanto más liberal sea el estilo de enseñanza del profesor, más libre será la elección de puestos, se observará una menor represión del movimiento y de la conversación, y la lección magistral tenderá a desaparecer. Desde el campo de la comunicación no verbal podemos analizar estos elementos relacionándolos con los estudiados efectos

del entorno, del territorio y del movimiento:

- *Elección de asientos*: los estudios de los efectos del entorno y del movimiento que a este respecto se han realizado, concluyen con la idea de que, en general, la conducta cuando escogemos asiento no es accidental o azarosa. Las conductas al sentarnos, en lugares determinados, tienen explicación seamos conscientes o no de ella y vienen clasificadas en las categorías de liderazgo, predominio, trabajo, sexo, conocimiento de alguien, motivación e introversión-extroversión[4]. En el aula, el forzar a los alumnos a sentarse con un orden predeterminado y fijo, puede crear situaciones violentas e incómodas en los estudiantes. Por el contrario, el profesor puede estimular la comunicación con sus alumnos promoviendo una colocación estudiada de los puestos que favorezca la participación, y en definitiva, el aprendizaje. En este sentido, dejar cierta libertad de elección de asiento supone *escuchar no verbalmente* al alumno observando su comportamiento natural al situarse en el espacio, lo que puede significar para el estudiante una importante comodidad y seguridad.
- *Represión del movimiento y conversación*: Knapp (1992) señala que los movimientos del cuerpo están inextricablemente ligados al habla humana y que no parece que se produzcan al azar. Mantiene que desde el nacimiento existe un esfuerzo por sincronizar los movimientos del habla y el cuerpo, existiendo en los adultos una auto-sincronía y una sincronía interaccional. Los movimientos de los alumnos que se puedan manifestar en una clase son una forma de expresión que transmite diferentes actitudes y que puede ayudar al profesor a entender más al alumno, y al alumno, a explicarse mejor. En general, estamos acostumbrados a modificar nuestros movimientos y a «saber comportarnos» según la situación y el entorno en el que nos encontremos: son patrones de educación. Pero entendiendo el lenguaje corporal como un lenguaje natural, coartar drásticamente la libertad de movimiento del estudiante, puede obstaculizar la comunicación profesor-alumno y crear situaciones no confortables para el aprendizaje. Además, si el profesor sabe percibir conductas no verbales, éstas pueden ayudarle a considerar cuál es el clima y el grado de motivación existente en la clase. Reece y Whitman (1962) han identificado ciertos componentes del lenguaje del cuerpo que expresan el que una persona sea percibida como cálida o fría. Las conductas cálidas hacia otra persona se manifestarían por indicadores como el cambio de postura hacia la otra persona, la sonrisa, el contacto visual directo y las manos quietas. Por el contrario, las señales de frialdad comprenderían acciones como el mirar a uno y otro lado de la habitación, el «repantingarse», el tamborilear los dedos y no sonreír.
- *Lección magistral:* el estudio del papel del estatus/poder en la comunicación cinética, también nos ofrece pistas sobre como sería el estilo no verbal de un profesor que da una lección magistral. Estableciendo un comparación de extremos, en el estilo más formal, entre el profesor y el

(4) Ver M. L. Knapp y J. A. Hall.: *Nonverbal communication in human interaction*. Harcourt Brace, Fort Worth, 1997, pp. 115-183.

alumno se establecería una *relación entre individuos de estatus diferentes*. Por el contrario, cuando el profesor se encontrara más integrado en la clase se percibiría una *relación entre individuos de igual estatus*. La tabla-resumen de los gestos de estatus y poder de Henley (1977, p. 187)[5], aplicada al contexto educativo descrito, nos ofrece una muestra de los diferentes comportamientos no verbales posibles en el acto interactivo.

Aun teniendo en cuenta la variedad de comportamientos que se suceden dependiendo de los estilos de enseñanza y cuya atención a los contenidos orales es fundamental, no hay que infravalorar que los mensajes no verbales son un componente esencial en la educación. Según Ritts y Stein (1996) los profesores deberían estar enterados del comportamiento no verbal en el aula porque permite recibir mejor los mensajes no verbales de los estudiantes, permite mandar señales no verbales que refuercen el aprendizaje y es un modo de comunicación que incrementa el nivel de acercamiento psicológico entre profesor y alumno.

Estos autores, nos exponen seis formas de mejorar la comunicación no verbal del profesor en el aula, las cuales quedarían reflejadas de forma esquemática en los siguientes términos[6]:

- *Contacto visual*: el contacto visual ayuda a regular el flujo de la comunicación, aumenta la credibilidad, interés, preocupación y calor del hablante.
- *Expresiones faciales*: La sonrisa es una poderosa manifestación que transmite felicidad, amistad, calor, gusto y proximidad. La sonrisa es a menudo contagiosa, los estudiantes reaccionan mejor y aprenden más.

TABLA I
*Tabla-resumen de los gestos de estatus y poder*

| | ENTRE INDIVIDUOS DE IGUAL ESTATUS | ENTRE INDIVIDUOS DE ESTATUS DIFERENTE | ENTRE INDIVIDUOS DE ESTATUS DIFERENTE |
|---|---|---|---|
| | **Íntimo** | **Del superior** | **Del subordinado** |
| POSTURA | Relajada | Relajada | Tensa |
| ESPACIO PERSONAL | Proximidad | Proximidad (optativa) | Distancia |
| CONDUCTA TÁCTIL | Con toque | Con toque (optativo) | Sin toque |
| MIRADA | Se establece | Fija, ignora | Ojos apartados (vigila) |
| PROCEDER Y ASPECTO | Informal | Informal | Circunspecto |
| EXPRESIÓN EMOCIONAL | Visible | Oculta | Visible |
| EXPRESIÓN FACIAL | Sonríe | No sonríe | Sonríe |

Fuente: Henley, 1977.

(5) Reproducimos en estas líneas la tabla de forma parcial, esto es, hemos seleccionado del original las dos columnas referidas a las relaciones entre individuos de igual estatus y entre individuos de estatus diferentes.

(6) Cfr. traducción propia de la autora en: V. Ritts y J. R. Stein: «Six ways to improve your nonverbal communications», 1996.

- *Gestos*: un estilo vivo y animado captura la atención de los estudiantes y hace que la materia aparezca más interesante. De forma contraria, el profesor será percibido como aburrido, inanimado y rígido. Las inclinaciones de cabeza comunican un positivo refuerzo e indican que se está escuchando.
- *Postura y orientación del cuerpo*: estar recto, pero no rígido, e inclinado suavemente hacia delante, transmite a los alumnos que el profesor es receptivo y amistoso. El posicionamiento cara a cara establece un acercamiento interpersonal. No se debe hablar mirando al cielo o al suelo o de espaldas a los alumnos, comunica desinterés.
- *Proximidad*: se ha de establecer una distancia confortable entre los estudiantes y el profesor. Algunas señales de incomodidad causadas por la invasión en el espacio de los estudiantes son el balanceo corporal, el movimiento de las piernas, golpecitos y evasión de la mirada. Si el problema es el contrario, en cuanto que en las aulas actuales hay demasiada distancia entre profesores y alumnos, se procederá al acercamiento de los estudiantes para facilitar la interacción.
- *Paralenguaje*: variaciones en el tono, timbre, ritmo, etc., es decir, la modulación de la voz, es una cuestión importante para que el profesor no resulte aburrido y que los estudiantes no pierdan el interés de forma más rápida y aprendan menos.

## DETERMINANTES PERSONALES. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Si en el apartado anterior hemos analizado las manifestaciones no verbales que el profesor transmite junto con la información instructiva y que sugerirían estilos no verbales de enseñanza, en éste describiremos brevemente la existencia de las diferentes formas que el alumno tiene de procesar la información transmitida: los estilos de aprendizaje[7]. Atendiendo al concepto definitorio que Keefe (1979) nos ofrece al investigar sobre estos estilos, nos adentraremos en el estudio del conjunto de características cognitivas, afectivas y psicológicas que sirven como indicadores relativamente estables de cómo el estudiante percibe, interactúa y responde al ambiente del aprendizaje. Dentro de este conjunto se incluirían los estilos cognitivos, que son los modelos intrínsecos de información-procesamiento que representan el modo típico de percibir, pensar, recordar y resolver problemas.

Para Litzinger y Osif (1993), los estilos de aprendizaje se describen como los diferentes caminos a través de los cuales los niños y los adultos piensan y aprenden. Estos autores observan que cada uno de nosotros desarrolla un conjunto consistente y preferido de comportamientos o enfoques hacia el aprendizaje. Señalan tres niveles para entender el proceso de aprendizaje: a) *cognition:* cómo adquirimos el saber; b) *conceptualization:* cómo procesamos la información (existen por ejemplo, aquellos que siempre buscan conexiones entre sucesos, y para los que por otro lado, cada suceso desencadena una multitud de nuevas ideas); c) *affective:* cómo afecta la motivación, los valores y las preferencias emocionales.

Diferentes teorías y estudios sobre estilos de aprendizaje han sido recogidos por Curry (1987) en lo que él llama el «onion model», consistente en cuatro capas explicadas de la siguiente manera:

- *Personality dimensions*: valora las influencias de la personalidad sobre

(7) Hemos considerado más pertinente en el presente apartado de este estudio, ofrecer la terminología específica a los estilos de aprendizaje en el idioma original de la fuente consultada.

los enfoques preferidos al adquirir e integrar información. Los estudios que observamos en este nivel incluyen el modelo de Witkin (1954) que establece un campo de dependencia frente a uno de independencia y el modelo *Myers-Briggs Type Indicator* de Myers (1978), que determina escalas que miden *extroversion* versus *introversion, sensing* versus *intuition, thinking* versus *feeling* y *judging* versus *perception.*

- Information-*processing*: es el enfoque intelectual preferido por un individuo a la hora de asimilar la información. Incluye el modelo de la complejidad cognitiva de Schmeck (1983) y el de Kolb (1984) del procesamiento de la información.
- *Social interaction*: se refiere a cómo los estudiantes interactúan en la clase e incluye como modelos a los de Reichmann y Grasha (1974) y sus tipos de estudiantes, definidos como independientes, dependientes, colaborativos competitivos, participantes y esquivos.
- *Multidimensional and instructional preference*: se dirige al ambiente preferido por el individuo al aprender y comprende el *Human Information processing Model* de Keefe (1989) y el *Learning Style Model* de Dunn y Dunn (1978). Las variables que se estudian se refieren a una configuración tiempo-espacio, como por ejemplo, la luz, el ruido, la temperatura, el hambre, los biorritmos, el cansancio, los nervios, etc.

Existen otros estudios significativos de estilos de aprendizaje no incluidos en la clasificación de Curry. Es el caso de la clasificación de Anthony Gregorc (1996), que mantiene que existen cuatro tipos de estilos de aprendizaje:

- estilo *concrete-sequencial (cs),*
- estilo *abstract-sequencial (as),*
- estilo *concrete-random (cr)* y
- estilo *astract-random (ar)*[8].

Por otro lado, la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983), sugiere que el ser humano es capaz de procesar la información de siete diferentes formas:

- p*lays with words:* enfoque verbal-lingüístico de aprender,
- p*lays with questions:* enfoque lógico-matemático de aprender,
- p*lays with pictures:* enfoque visual-espacial,
- p*lays with music:* enfoque musical-rítmico,
- p*lays with moving:* enfoque corporal-cinésico,
- p*lays with socializing:* enfoque interpersonal y
- p*lays alone:* enfoque intrapersonal.

La información acerca de los estilos de aprendizaje puede ayudar a los profesores a ser más sensitivos con las diferencias existentes entre los estudiantes en la clase. También puede servir como una guía a la

(8) En el estilo *concrete-sequencial (cs),* los alumnos prefieren profesores autoritarios que sean altamente secuenciales en sus lecciones. A estos alumnos les gusta aprender de una forma manual mediante ejercicios de laboratorio, etc. Por otro lado, están los alumnos con un estilo *abstract-sequencial (as),* quienes tienden a ser más lógicos y pensadores que experimentadores. Estos prefieren lecturas, videos, guiones detallados y líneas de estudio personalizado. Los *concrete-random (cr)* prefieren hacer sus propias decisiones sobre lo que aprenden, son sensitivos con los profesores y con lo que proponen, por lo que un profesor autoritario secuencial no les gusta. Prefieren pequeños textos con preguntas-respuestas y discusiones de grupo. El último grupo mantiene un estilo *astract-random (ar)* y son estudiantes altamente intuitivos que cogen la esencia de las lecciones muy rápido y mantienen una alta preferencia en controlar su propio aprendizaje. Les gusta los proyectos de estudio independientes, simulaciones, juegos y actividades en los que haya que resolver problemas.

hora de diseñar las tareas de aprendizaje para que se emparejen con los estilos de los alumnos, dependiendo del propósito del profesor. La investigación sobre estilos de aprendizaje es necesaria, siguiendo a Claxon y Murrell (1987), para clarificar las diferencias existentes cuando los métodos de enseñanza sean incongruentes con los estilos de aprendizaje de los estudiantes. El desarrollo de mejores instrumentos de medición para identificar estilos y así poder potenciar el papel de los mismos, vistos en conjunción con otras variables importantes, pueden ayudar de forma significativa a los profesores.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Hemos visto anteriormente como Bennett establecía 12 tipos de estilos de enseñanza que abarcaban desde el más liberal al más formal y de entre los cuales, entresacábamos teóricamente ciertas manifestaciones no verbales que descubrían el estilo no verbal que podría acompañar al verbal. Sería interesante, en estos momentos, examinar si los estilos de enseñanza –verbal/no verbal– y los estilos de aprendizaje tienen relación entre sí y afectan al rendimiento.

Un resultado encaminado hacia esta proposición la encontramos en el estudio que realizó Benett (1976), en el cual se examinaron las relaciones entre la personalidad –agrupó a los alumnos según ocho categorías de rasgos de personalidad–, el rendimiento y los estilos de enseñanza, concluyendo en su estudio, que los alumnos pertenecientes al mismo grupo de personalidad progresan de forma distinta cuando se les expone a estilos distintos de enseñanza.

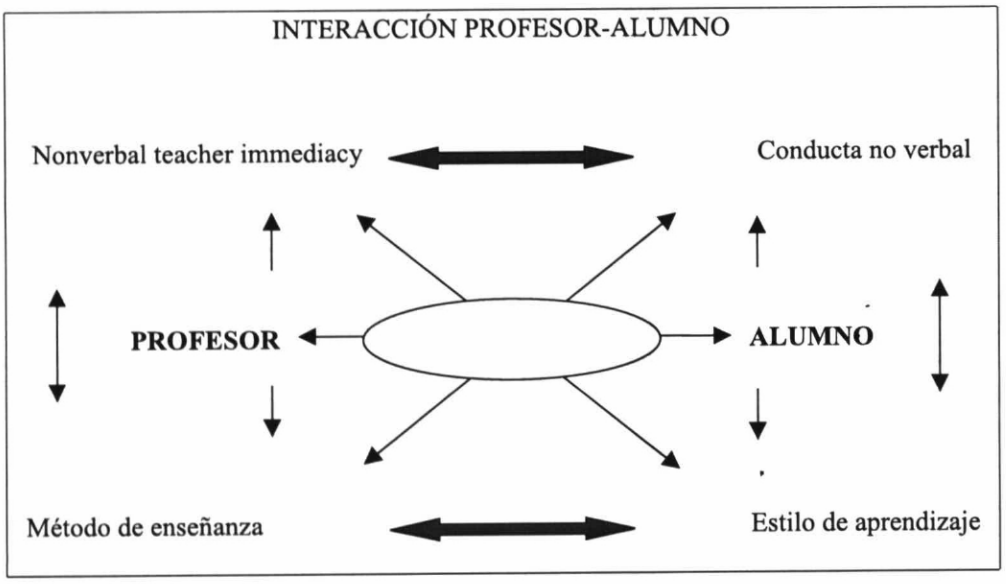
Otra relación entre estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje (según el nivel de interacción social), viene de los resultados que Riechman y Grasha (1974) obtuvieron en diferentes investigaciones[9]. Si bien cada sujeto tiene un estilo preferente de aprendizaje, estos autores determinaron que los estilos de enseñanza tienen un impacto en el perfil de los estudiantes, y que en las clases interactivas, los estudiantes mantienen un estilo más colaborativo, participante e independiente que en las clases formales, que promueven estilos competitivos, dependientes y esquivos.

Investigaciones futuras podrían observar el estudio empírico de la relación entre variables como los estilos de enseñanza verbal y no verbal (determinantes educativos), estilos de aprendizaje (determinantes personales) y su repercusión en el rendimiento académico. En definitiva, son variables que afectan a la interacción entre profesores y alumnos, a la comunicación dentro del aula y a la posibilidad de concordar estilos de aprendizaje con métodos y formas de enseñanza, que ayuden a facilitar el aprendizaje y a mejorar el rendimiento. Podríamos esquematizar para concluir, la interacción profesor-alumno según el siguiente gráfico multidireccional que proponemos desde este estudio y que establece las interrelaciones y las mutuas influencias que el profesor y el alumno desarrollan dentro de la comunicación establecida en el aula.

Indudablemente, las repercusiones que las diferentes formas de interacción entre profesor y alumno puedan tener en el rendimiento se deberán observar por vía empírica. Las relaciones que se establecen entre las diversas variables implicadas en el rendimiento académico son variadas y complejas. Como resultado de la presente aproximación teórica al estudio de algunos determinantes del rendimiento, nos hemos atrevido a esbozar líneas de investigación futuras, como es el desarrollo del gráfico de la interacción, o de cualquiera

(9) Cfr. *How can I teach effectively at the University of Illinois?*, en http:/www.oir.uiuc.edu/ did/booklets/tahandbk/tahdbk03.htm., 16/12/1996.

GRÁFICO I
*Interacciones posibles entre el profesor y el alumno*




de su partes, sobre todo la referente al campo de la comunicación no verbal y con necesarios estudios aplicados a la educación española –desde su vertiente en la enseñanza primaria hasta la instrucción universitaria–. Las habilidades adquiridas en nuestra formación y que hemos de asumir como profesionales, debieran ir, en nuestro punto de vista, encaminadas a la mejora de la interacción profesor-alumno, área fascinante de estudio que acontece dentro de dos campos tan unidos como controvertidos: la comunicación y la educación.

## BIBIOGRAFÍA


ANDERSEN, J.: «Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness» en D. NIMMO (ed.): *Communication Yearbook*, 3. New Brunswick, Transaction Books, 1979.

BELTRÁN, J.; MORALEDA, M. G.; ALCAÑIZ, E.; G. CALLEJA, F. y SANTIUSTE, V.: *Psicología de la educación*. Madrid, Eudema Universidad Manuales, 1990.

BENNETT, N.: *Teaching styles and pupil progress*. London, Open Books, 1976.

BUTLAND, M. J. y BEEBE, S. A.: «A study of the application of implicit communication theory to teacher immediacy and student learning». Paper presented at the annual meeting of the international communication association, Miami, 1992.

CASTEJÓN COSTA, J. L.: *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores*. Alicante, Club Universitario,1992.

CLAXTON, C. S. y MURRELL, P. H.: *Learning styles: implications for improving educational practice*. ERIC, 1997.

CRISTOPHEL, D. M. y GORMAN, J.: «A test-retest analysis of student motivation, teacher

immediacy and perceived sources of motivation and demotivation in college classes», en *Communication Education*, v. 44, 10 (1995), pp. 292-306.

CURRY, L.: *Integrating concepts of cognitive or learning style: A review with attention to psychometric standards.* Ottawa, Canadian College of Health Service Executives, 1987.

DUNN, R. y DUNN, K.: *Teaching students through their individual learning styles: A practical approach.* Reston, Reston Publishing, 1978.

EADIE, B.: *New research attempts to sort out how teacher communication behaviour affects student learning.* http://www.CEOoct96.htm., consultado 8/1/1997.

FRYMIER, A. B.: «The impact of teacher immediacy on students' motivation: Is it the same for all students?», en *Communication Quarterly*, 41 (1993), pp. 454-464.

GARDNER, H.: *Frames of mind.* New York, Basic Books, 1983.

GOMEX DACAL, G.: *Rasgos del alumno, eficacia docente y éxito escolar.* Madrid, La Muralla,1992.

GOTCH, D. y BRIDGES, M: «Effective teaching in the multi-cultural classroom», en *Report of a panel presentation for the Community Colleague League of California.* Los Angeles, 1990.

GREGORC, A.: *How can I teach effectively at the University of Illinois?* http://www.oir.uiuc.edu/did/booklets/ tahandbk/tahdbk03.htm. 16/12/1996.

HENLEY, N.: *Body politics: Power, sex and nonverbal communication.* Englewood Cliffs NJ, Prentice-Hall, 1977.

KEEFE, J. W.: «Learning style: An overview», en *NASSP's Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs.* Reston, VA, National Association of Secondary School Principals, 1979, pp. 1-17.

— *Learning style profile handbook: Accommodating perceptual, study and instructional preferences.* Vol. II. Reston, VA, National Association of Secondary School Principals, 1989.

KOLB, D. A.: *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs NJ, Prentice-Hall, 1984.

KNAPP, M. L.: *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno,.* Barcelona, Paidós, 1992.

— *Nonverbal communication in human interaction, fourth ed.* Fort Worth, Harcourt Brace, 1997.

LITZINGER, M. E. y OSIF, B.: «Accommodating diverse learning styles: Designing instruction for electronic information sources» en SHIRATO y ARBOR (ed.): *What is Good Instruction Now? Library Instruction for the 90s.* MI, Pierian Press, 1993.

MYERS, I.: *Myers-Briggs Type Indicator.* Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press, 1978.

MIGUEL, M. DE.: *Preescolarización y rendimiento académico: Un estudio longitudinal de las variables psicosociales a lo largo de la EGB.* Madrid, CIDE, 1988.

PELECHANO, V.: «Informe del proyecto de investigación sobre rendimiento en la EGB y BUP», en *Análisis y modificación de conducta*, 15, (1989), pp. 54-56.

REECE, M. y WITHMAN, R.: «Expressive movements, warmth and verbal reinforcement», en *Journal of Abnormal and social Psychology*, 64, (1962), pp. 234-236.

REICHMANN, S. W. y GRASHA, A. F.: «A rational approach to developing and assessing the construct validity of a student learning style scale instrument» en *Journal of Psychology*, 87, (1974), pp. 213-223.

RITTS, V. y STEIN, J. R.: «Six ways to improve your nonverbal communications», http://www.hcc.hawaii.edu/hccinfo/facdev/6nvcomm.html, 1996.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S.: *Factores del rendimiento escolar.* Barcelona, Oikos-Tau, 1982.

— «Modelos de investigación sobre el rendimiento académico», en *Revista de investigación Educativa,* 6, (1985), pp. 284-303.

RODRÍGUEZ, J. I.; PLAX, T. G. y KEARNEY, P: «Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: Affective learning as the central causal mediator» en *Communication Education,* 45, October, (1996).

SCHMECK, R. R.: «Learning styles of college students» en R. DILLON y R. SCHMECK (Eds.): *Individual differences in cognition.* New York, Academic Press, 1983, pp. 233-279.

TARTWIJK, J. VAN; BREKELMANS, M. y WUBBELS: «Differences in the nonverbal behaviour of student-teachers and more experienced teachers». Utrecht, The Netherlands, University of Utrecht, 1993.

WITKIN, H. A.: *Personality through perception: An experimental and clinical study.* Westport, CT, Greenwood Press, 1954.

# VISUAL VOZ, UNA TECNOLOGÍA EDUCATIVA PARA LA REHABILITACIÓN INTEGRAL DEL LENGUAJE

JULIO A. GARCÍA TRÁPAGA (*) - GILBERTO MESA MENA (*) - CESAR E. GARCÍA TRÁPAGA (*)
ANA MARGARITA REY (*) - ORALDO CRUZ (*) - RAYSIL MOSQUERA (*)
MILAGROS SUÁREZ DÍAZ (*)

**Resumen.** En el presente trabajo se describe el Sistema Integral para el Tratamiento Logopédico (Visual Voz 2.0), que es una herramienta que facilita la rehabilitación de personas con los diferentes trastornos en el lenguaje. Visual Voz es una tecnología educativa cubana la cual fue validada durante un año, con muy buenos resultados, en la Escuela Especial para Trastornos del Lenguaje "Miguel Basilio", ubicada en Palatino, municipio del Cerro, C. Habana, Cuba. Se exponen, además, las premisas que motivaron su creación y algunos elementos técnicos del sistema, reportándose las ventajas sociales y económicas del mismo.

**Abstract.** This paper describes the Comprehensive System for Logopaedic Treatment (Visual Voz 2.0, in English: Visual Voice 2.0), a tool that assists in the rehabilitation of individuals with language impairments. Visual Voz is a Cuban educational application that was tested during one year, in which it yielded very good results, at the Miguel Basilio Special School for Language Impairments, located in Palatino, municipio del Cerro, Havana, Cuba. The paper also mentions the background for the creation of the application and the technical elements of the system, and it reviews the social and economic advantages of the same.

## INTRODUCCIÓN

La aplicación de nuevas tecnologías para la corrección y/o compensación de la deficiencia en personas con diferentes trastornos en el lenguaje, con el propósito de que puedan desarrollar una vida más independiente, menos aislada y más participativa en la sociedad, significa hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades para ellos.

Una falla importante en la instauración y desarrollo del lenguaje puede comprometer entonces el desarrollo psicológico,

(*) Instituto de Investigaciones de Derivados de la Caña de Azucar (ICIDCA), Ciudad de la Habana, Cuba.


Fecha de entrada: 06-01-2003 Fecha de aceptación: 26-06-2003

afectar las relaciones sociales, la adaptación escolar, el aprendizaje y la armónica formación de la personalidad. Todo esto nos conduce a reflexionar sobre la importancia que tiene la ayuda a tiempo que se le preste a esos niños y adolescentes portadores de patologías en el lenguaje, así como la labor preventiva a desarrollar para evitar estas anomalías. Esto justifica que las facilidades de la computación se utilicen actualmente en el mundo para diagnosticar y potenciar este proceso, así como corregirlo y/o compensarlo en caso de trabas o insuficiencias.

En la mayoría de los países latinoamericanos el empleo de nuevas tecnologías que hagan viable la necesaria corrección y/o compensación de las deficiencias sensoriales, físico-motoras o psicológicas de los sujetos con algún grado de discapacidad es insuficiente. Esto se debe a la ausencia de una política científica para la creación de una correcta infraestructura tecnológica y a la carencia de fondos para adquirirla y/o desarrollarla.

En el mercado existen sistemas para la rehabilitación logopédica, que se pueden dividir en 3 grupos:

- Sistemas para el estudio de la señal de voz. [AGU00], [BER00], [CAR98], [MON00], [PAL99].
- Sistemas de rehabilitación. [AGU94], [COL91], [COL97], [GAR95], [JUL2000], [MEN00].
- Sistemas para evaluación de las pérdidas de audición. [CAL95], [MAT95].

A partir de un estudio preliminar sobre la situación actual de los tratamientos logopédicos en Cuba y en la mayoría de los países de Latinoamérica se determinó un grupo de problemas y necesidades.

**Problemas**

- Dificultad en la movilidad y sonoridad de los medios de enseñanza-aprendizaje empleados durante el tratamiento tradicional.
- Dificultad en el empleo de equipos que permitan la grabación de los sonidos pronunciados durante el tratamiento y su reproducción a voluntad, así como en el uso de videojuegos como medios para motivar las actividades.
- Dificultad que presentan los niños en la exploración de los tres componentes del lenguaje y con mayor incidencia en el estado de la pronunciación.

**Necesidades**

- Necesidad de crear medios de enseñanza-aprendizaje creativos que posibiliten una mayor movilidad, sonoridad y colorido al tratamiento logopédico.
- Necesidad de emplear medios que contribuyan a elevar la motivación de los estudiantes durante los tratamientos.
- Necesidad de potenciar el desarrollo de los tres componentes del lenguaje en los niños durante los tratamientos.

A partir de este antecedente se inicia este proyecto de investigación, sin fines de lucro, que tiene como objetivos principales los siguientes:

- Crear un sistema integral para la rehabilitación del lenguaje (Visual Voz 2.0) que incorpore los aspectos favorables de sus antecesores e incluya nuevas características que contribuyan a una mayor efectividad y eficiencia en el tratamiento.
- Presentar al Visual Voz como una alternativa metodológica para el desarrollo de habilidades comunicativas en niños con trastornos del lenguaje. A través de este se presentan

video-juegos con animación controlada por voz, la opción del narrador y editor de cuentos, una biblioteca de imágenes con el nombre que las representan y sus sonidos correspondientes, incluyendo una ayuda en línea que facilita la manipulación del sistema.
- Proponer una tecnología cubana competente internacionalmente para la terapia integral del lenguaje y a un costo de adquisición inferior al de sus similares existentes en el mercado mundial.

## DESARROLLO

### TÉCNICAS EMPLEADAS

Para poder desarrollar este proyecto se emplearon una serie de técnicas, algunas de ellas de gran novedad, que a continuación se relacionan:

- Empleo de API de Windows. [MET95]
- Se utilizó una Dinamic Link Library (DLL) o librería de enlace dinámico para la implementación del manipulador de la tarjeta de sonido. [LON97], [SIP96], [SIP96]
- Diseño e implementación de tarjetas interfaces. [ANA88], [ECG95], [INT98]
- Software para el procesamiento digital de imágenes (Corel Draw y Photoshop)
- Transferencia de datos por acceso directo a memoria (DMA) para la captación de las señales de audio y trabajo con interrupciones para monitorizar las tres consolas de trabajo del equipo. [HAY97], [KAT99], [LON98], [MIC00], [NIL96], [PAL01], [RUE95]
- Procesamiento de datos en tiempo real. [HAY97], [OME96], [OPP95], [SUA96]
- Uso de técnicas de animación.
- Aplicación de lenguajes de programación Borland C 4.0 16 bits y Visual Basic 4.0 16 bits [CEB98]
- Transformada Rápida de Fourier (FFT) para el procesamiento de los datos de las señales sonoras en el dominio de la frecuencia. [CRE95], [DUH95], [OPP95], [PRE94]
- Métodos estándares para el trabajo logopédico [*Test exploratorio experimental del lenguaje (TEEL)*]. [AGU99], [REY92], [DOM98], [REY92], [COL86]
- Encuestas a especialistas sobre el empleo, importancia y utilización del Visual Voz
- Guía de entrevista, con el objetivo de buscar información acerca de las particularidades del tratamiento logopédico en la escuela para niños con trastornos del lenguaje.
- Mesa redonda, con el objetivo de reflexionar acerca de las ventajas y desventajas del Visual Voz 2.0.

### DESCRIPCIÓN TÉCNICA DEL VISUAL VOZ 2.0

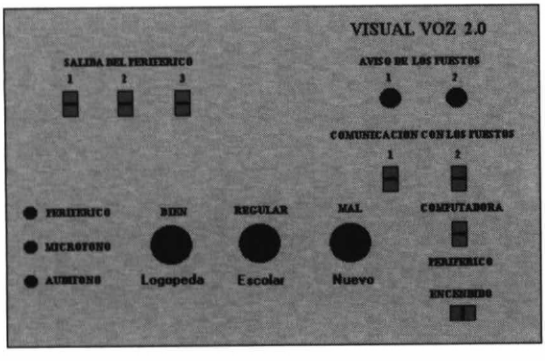
La estación de trabajo: Visual Voz 2.0 está concebida para dar tratamiento logopédico colectivo a dos alumnos simultáneamente (figura I). Dispone de un software con múltiples opciones dirigidas a la terapia del lenguaje, cuya principal función es la representación visual del habla de cada deficiente logopédico, permitiendo su comparación con la curva patrón generada por la voz del logopeda.

Se compone de 3 puestos de trabajo, con sus respectivas consolas de operación, uno para el logopeda y dos para los alumnos que reciben el tratamiento. Las mismas, posibilitan una manipulación práctica del equipo durante la sesión de trabajo y la comunicación entre los puestos. Frente a los puestos y al centro se sitúa el monitor de la computadora que constituye la esencia de este equipo.

FIGURA I
*Estación Logopédica Visual Voz 2.0*

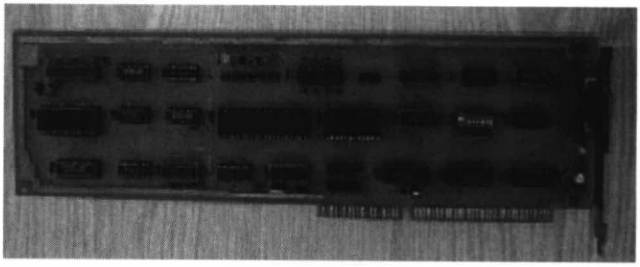


Figura II
*Tarjeta Interfaz Rigel Aud-I*




La Interfaz RIGEL-AUD-I fue diseñada para posibilitar la adquisición y reproducción de sonidos estando insertada en un ordenador personal. Tiene 3 entradas y una salida analógica para señales de audio, 24 líneas de entrada/salida digital y tres contadores programables. La frecuencia de muestreo de las señales analógicas es programable por software, hasta 40 KHz por cada canal de entrada (figura II).

FIGURA III
*Consola de operación del logopeda*



La transferencia de los datos entre la interfaz y la memoria es de 8 bits y se puede realizar utilizando los canales de DMA: 0, 1, 5 ó 6, que pueden ser seleccionados por hardware. La forma de transferencia de los datos hacia la memoria de la máquina es por el método de demanda y de la memoria hacia la interfaz es por transferencia simple.

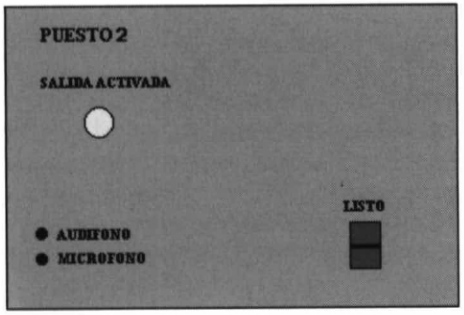
La consola del especialista consta de diferentes dispositivos (figura III). La opción «Aviso de los puestos» está formada por 2 lámparas rojas que se iluminan cuando desde alguno de los puestos de tratamiento es oprimido el botón de «Listo». Justo debajo de cada lámpara hay un interruptor para la opción «Comunicación con los puestos», la cual permite al terapeuta escuchar y hablar con el puesto deseado. En el centro se encuentran 3 botones que tienen doble función: realizar la evaluación del ejercicio logopédico cuando corresponda («Bien», «Regular» y «Mal») y en otra situación, constituyen mandos de operación (comenzar a grabar la voz del especialista, del discapacitado, e iniciar un nuevo ejercicio, respectivamente).

Para el caso de que se quiera utilizar un dispositivo externo, por ejemplo una grabadora, se debe conectar la salida de la misma a la entrada identificada como «periférico». Esto puede ser con el propósito de pasar al ordenador algún material audible, para ser utilizado posteriormente o para realizar una sesión logopédica previamente grabada en dicho dispositivo. Las entradas «micrófono» y «audífono», permiten al especialista la conexión de los aditamentos de entrada y salida de audio. El logopeda tiene la posibilidad de comunicarse con uno o con los dos puestos simultáneamente, grabar su voz en el ordenador y mezclar su voz al sonido que se esté generando desde la computadora, el periférico o alguno de los puestos de tratamiento.

Debajo de la opción «comunicación con los puestos», hay un interruptor con dos opciones «PC» y «periférico». Cuando el interruptor esté en «PC», cualquier señal de audio que envíe el ordenador será escuchada por todos los puestos que sean seleccionados en «salida del periférico». En la otra posición ocurrirá exactamente lo mismo, pero con la señal sonora enviada por un dispositivo externo conectado en la entrada: «periférico». El botón de encendido es el encargado de suministrar o cortar la energía a los circuitos eléctricos de las tres consolas.

El puesto de los alumnos es más sencillo, tiene una lámpara que al iluminarse indicará que puede hablar o repetir el ejercicio («salida activada»). El botón de «listo», situado debajo de la lámpara, se utilizará para pedir la palabra al especialista. Las entradas de «micrófono» y «audífono» tienen la misma función que en la consola del logopeda (figura IV).

FIGURA IV
*Consola de operación de los discapacitados*




Cada una de las consolas lleva incorporado un amplificador de audio de cinco etapas, cuatro de ellas implementadas con amplificadores operacionales y la otra con transistores. La primera constituye un preamplificador que eleva el nivel de la señal del micrófono. La salida del preamplificador va acoplada a dos amplificadores, uno de ellos eleva la señal hasta el nivel adecuado para acoplar a la interfaz de audio situada en el ordenador, el otro eleva la señal hasta nivel de línea mezclándose con las otras señales de audio seleccionadas por el logopeda. A partir de aquí, la señal pasa por otra etapa de amplificador operacional y una etapa de salida a transistores que entrega un nivel de audio elevado para el audífono.

El software Visual Voz 2.0 es una aplicación desarrollada en el lenguaje de programación Visual Basic 4.0 (16 bits) que utiliza para su comunicación con la tarjeta RIGEL-AUD-I una dll («pds.dll»), implementada en Borland C++ versión 4.52 para Windows. Adicionalmente al software, se dispondrá de varias bases de datos que almacenan información e imágenes que serán utilizadas en algunas de las opciones de trabajo con el Sistema. También proporciona una serie de ficheros de sonidos que incluyen a más de 500 palabras comunes, así como 3 narraciones de cuentos con representación visual y sonora.

Esta aplicación está desarrollada para correr en ordenadores tipo Pentium con sistema operativo Windows y 32 Mbytes de memoria RAM. Se presenta en formato de disco compacto adjunto a su instalador.

## Herramientas logopédicas fundamentales del Visual Voz 2.0

### Historias Evolutivas

Permite registrar de una manera fácil y ordenada todos los datos acerca de la evolución del discapacitado (datos generales de la persona, datos referentes al diagnóstico logopédico generados del examen inicial, datos referentes a la evolución sistemática y fecha en que se hace la evaluación, etc.) (figura V).

En esta herramienta se pueden hacer búsquedas por persona tratada, por diagnóstico y por número de historia evolutiva. Toda la información puede ser impresa en formato de papel.

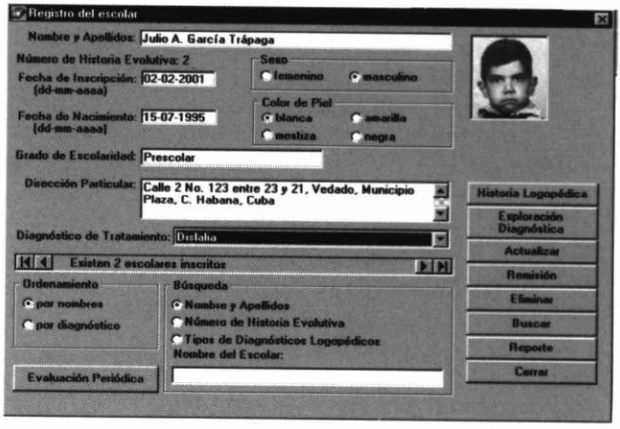
En caso de un traslado a otra institución, si esta cuenta con dicho sistema logopédico, la historia evolutiva del escolar en cuestión será descargada en disco de forma encriptada para evitar posibles alteraciones.

### Logopedia Asistida

Es la herramienta principal para realizar las sesiones de rehabilitación del lenguaje. Es un analizador visual del lenguaje. Todos los sonidos (fonemas, palabras y frases) pueden ser escuchados, grabados y representados en pantalla una y otra vez reproduciendo dicha grabación (Figura VI). Cuenta con dos ventanas que se abren en la pantalla asociada a dos puestos de trabajos. En la memoria del equipo se encontrarán grabados los sonidos correspondientes

FIGURA V

*Opción de Historias evolutivas*

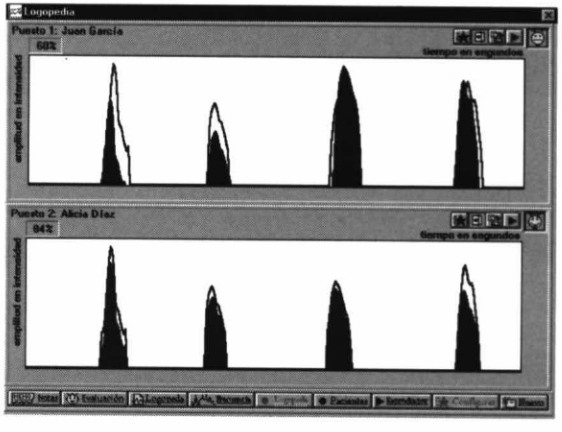



a las láminas prediseñadas y a cada uno de los fonemas; se debe aclarar que esto no es absoluto, pues cada logopeda podrá introducir los sonidos o láminas a trabajar, en dependencia de las particularidades de sus alumnos.

Cuando el logopeda comienza el tratamiento saldrá en la parte inferior de cada ventana una serie de opciones, entre ellas la sonoteca, en la cual están almacenados los sonidos que se podrán trabajar. Cuando el logopeda selecciona la palabra que se trabajará, aparecerá en la pantalla la lámina correspondiente y el niño escuchará a través de los audífonos la definición que se le corresponde, paralelamente en pantalla aparecerá la curva de ese sonido y el logopeda le orientará al niño que repita lo escuchado de manera tal que su repetición, se corresponda con la elevación de las curvas.

FIGURA VI

*Ventana principal de la opción de Logopedia Asistida del Visual Voz 2.0*



De esta manera se rellenarán las curvas de color rojo o azul (en correspondencia con cada puesto) y el niño comparará el grado de similitud entre lo escuchado y su repetición; lo dicho por el niño queda automáticamente almacenado y este puede escucharse, rectificando sus errores. También tiene la posibilidad de trabajar con sonidos, palabras y frases elaboradas por el logopeda.

La evaluación se producirá al concluir el trabajo con esta opción. En la parte superior derecha aparecerá el porcentaje de similitud entre los sonidos escuchados y producidos, y en la parte izquierda de la ventana de trabajo del niño recibirá una evaluación a través de una carita específica indicando bien, regular y mal.

Esta opción, por lo antes expuesto, permite:

- Trabajar las diferentes etapas del trabajo con la pronunciación (instauración y diferenciación) de todos los fonemas del habla en sus distintas posiciones, los cuales están recogidos con antelación en la sonoteca.
- Recibir, tanto por vía auditiva como visual, la pronunciación correcta del fonema o la palabra.
- Reproducción gráfica del sonido en pantalla, permitiendo que el niño tenga un patrón visual de la pronunciación.
- Ampliar su vocabulario, pues a medida que escucha una palabra, recibe el estímulo visual del significado en la lámina correspondiente ya almacenada.
- Elaborar oraciones con sus curvas pertinentes.
- Completar frases utilizando las láminas de la sonoteca.
- Agregar el artículo o adjetivo correspondiente.
- Escuchar sus producciones verbales a modo de retroalimentarse.

### Videojuego del avión y del auto

Primeramente, el niño seleccionará el avión o auto con el que desea trabajar en las opciones que aparecen en el extremo derecho de la pantalla (figura VII) . El objetivo de este juego está en evadir la mayor cantidad de obstáculos con el menor grado de repeticiones. Los fonemas o palabras que el niño repetirá, están previamente grabadas por el especialista. ¿Qué hacer para avanzar en el avión?

FIGURA VII
*Ventana principal de la opción del Videojuego*



Cuando el logopeda seleccione lo que el niño debe repetir, este recibirá el estímulo auditivo correspondiente y posteriormente hará su repetición. Si lo hace con alto grado de similitud, el obstáculo quedará evadido y se avanzará; de no ser así permanecerá en el obstáculo cuantas repeticiones sean necesarias. Ganará el que primero llegue a la meta. Al ganar aparecerán dos hormiguitas con el cartel de ¡FELICIDADES!

Controlado por Voz del Avión en el Visual Voz 2.0.

Esta opción permite:

- Trabajar con las diferentes etapas de la pronunciación.
- Completar frases.
- Ejecutar órdenes.
- Que el logopeda utilice las categorías gramaticales que desee para desarrollar los tres componentes del lenguaje.

### Videojuego del globo

El logopeda le explicará al estudiante que en la parte de abajo de la pantalla se encuentra un globo (en el suelo) el cual deben elevar hasta que llegue al cielo (figura VIII). Para que el globo suba, el alumno debe repetir continuadamente el sonido, palabra o frase. Si logras llevar el globo hasta el cielo ganas y te saldrán en pantalla la carita de «bien» acompañada de un estímulo sonoro de aplausos.

Controlado por Voz del Globo en el Visual Voz 2.0

El logopeda, dependiendo de las particularidades del alumno, seleccionará el tiempo de la pausa y la velocidad de desplazamiento del globo.

Este videojuego permite:

- Instaurar y automatizar fonemas.
- Que los datos obtenidos al final de cada tratamiento queden registrados de manera sistemática por parte del logopeda.

### Narrador y Editor de Historias

A través de la opción del «Narrador de Historias» los cuentos se muestran en la pantalla incluyendo láminas, sonidos y subtítulos. La historia, partiendo de las opciones que están debajo podrá ser detenida, rebobinada o adelantada, así como quedar eli-

FIGURA VIII
*Ventana principal de la opción del Videojuego*

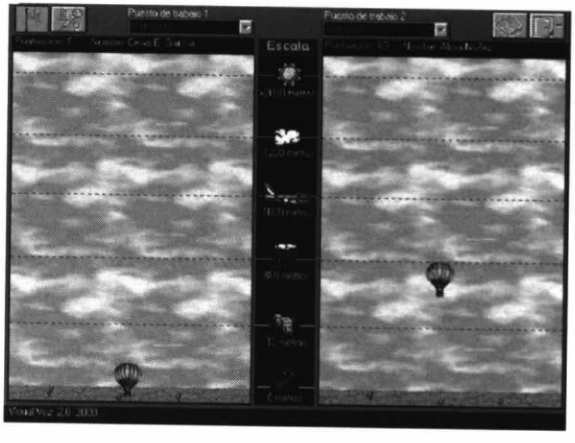
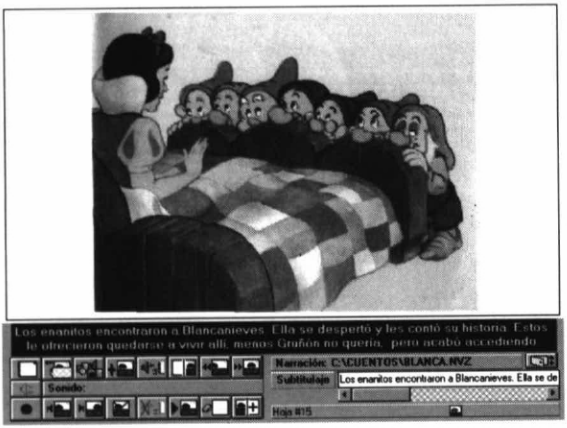


FIGURA IX

*Ventana principal de la opción del Narrador y Editor de Historias del Visual Voz 2.0*




mitido el sonido y los subtítulos, dependiendo del objetivo que se persigue durante el tratamiento. Para el sistema tiene tres cuentos elaborados que le son de sumo interés, estos son « Los tres cerditos», »Blanca Nieves y los siete enanitos» y «La Cenicienta».

Con el «Editor de Historias», el especialista puede crear sus propios cuentos de acuerdo a sus intereses y gustos, insertando las imágenes y grabando la historia (figura IX).

Esta opción permite:

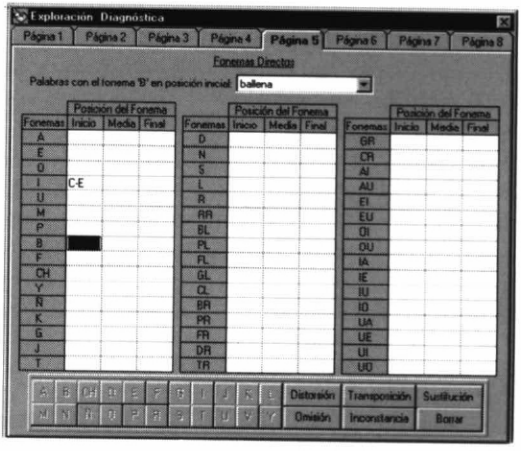
- Ampliar el vocabulario partiendo de las narraciones y de las imágenes que brinda, utilizando el procedimiento seleccionado por el especialista.
- Describir láminas.
- Ordenar secuencias.
- Completar frases.
- Narrar partes del cuento.
- Emplear adjetivos y artículos; al niño categorizar lo que está observando.
- Recoger las tradiciones del pueblo, pues su evolución está acompañada de narraciones populares.
- Al estar presente la descripción y presentar los objetos y seres de la realidad, la narración ofrece el acontecer, lo que sucede a esos seres.
- La unidad pues presenta la composición de modo que todos sus elementos estén encaminados hacia un objetivo o idea central, evitando las disgregaciones innecesarias que desvíen la atención.
- Que la narración adquiera movimiento al inspirarse en los acontecimientos de la vida y esta se manifiesta en constante cambio y evolución.

### Exploración Logopédica Diagnóstica

En esta utilidad (figura X) se muestra en la pantalla del ordenador un cuestionario estandarizado y que actualmente se aplica en cualquier centro de rehabilitación y diagnóstico de patología del lenguaje. Los datos del mismo son debidamente almacenados en la historia evolutiva correspondientes a la persona inscrita.

La hoja de exploración del lenguaje incluye los datos generales de la persona a diagnosticar (nombre y apellidos, fecha de nacimiento, edad, sexo, etc.); datos concretos sobre la aparición y evolución del len-

FIGURA X
*Ventana principal de la opción del Explorador Diagnóstico del Lenguaje en el Visual Voz 2.0*




guaje; otros datos de interés en los que encontramos hechos específicos que pueden ser la causa de las dificultades del lenguaje, tal como trastornos orales en la familia y enfermedades que ocasionan alteraciones en el sistema nervioso (meningitis, sarampión, otras); examen específico del habla (estado del aparato articulatorio y características de la audición); estado de la expresión oral a través de una conversación espontánea, estructura gramatical, comprensión, análisis de la pronunciación y procesos fonemáticos. En esta última temática el «Explorador Diagnóstico del Lenguaje» brinda una biblioteca de más 300 palabras con sus sonidos e imágenes alusivas, que permiten determinar donde se produce la alteración del fonema (al inicio, medio o al final), de acuerdo a la posición de la sílaba en la palabra, o directa e inversa, acorde a la posición del fonema en la sílaba.

Esta opción permite:

- Realizar un diagnóstico preliminar de la persona a rehabilitar con técnicas estandarizadas.

## EL VISUAL VOZ 2.0 COMO TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Una tecnología educativa es aquella que tiene un enfoque integral del proceso docente que no sólo considera los medios de enseñanza de forma aislada sino su lugar y función en el sistema, junto con el resto de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje; conjugando todos los elementos del proceso docente de forma racional. Su objetivo es garantizar la práctica educativa en su dimensión global y favorecer la dinámica del aprendizaje.

A partir de la descripción técnica del sistema se puede decir que Visual voz 2.0 es una tecnología educativa por cuanto:

- Es objetivo, en tanto asume las funciones del proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje a partir de los objetivos del programa.
- El proceso de asimilación de cada alumno se desarrolla teniendo como base la concepción integral del tratamiento logopédico.

- Los alumnos, cuando concluyen el trabajo en las opciones propuestas, reciben inmediatamente la evaluación correspondiente a los resultados obtenidos, tanto por vía visual como auditiva.
- Garantiza la practica educativa en su dimensión global y favorece la dinámica del aprendizaje, al trabajar en sus opciones con los tres componentes del lenguaje (fónico, léxico y gramatical), así como con imágenes prediseñadas, sonotecas y cuentos grabados con láminas y sonidos; además de darle la opción al logopeda de planificar su tratamiento de acuerdo a las individualidades de los alumnos, de modo que favorezca la dinámica del tratamiento.
- Se identifica con la didáctica al poseer una organización sistémica como elemento del proceso de enseñanza aprendizaje.

## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS POR ETAPAS. VALORACIÓN DE LA ALTERNATIVA METODOLÓGICA

### Diseño metodológico

El trabajo sigue una metodología de diseño y evaluación curricular en sus diferentes etapas: estudio previo, elaboración de la propuesta, evaluación preliminar; e implementación pre-experimental, con un pre-experimento formativo. Para la cual se emplearon métodos teóricos y empíricos entre los que se destacan:

- Análisis-Síntesis: Para realizar un análisis documental del objeto de estudio y procesar la información necesaria de todas las fuentes utilizadas.
- Histórico-Lógico: Con el fin de precisar los hechos y fenómenos más importantes ocurridos en la secuencia lógica sobre el tratamiento logopédico.
- Enfoque sistémico: Para diseñar la alternativa metodológica teniendo en cuenta el carácter sistémico del lenguaje e integrar todos los elementos metodológicos en el tratamiento logopédico.
- Entrevista: Con el fin de profundizar en los alcances y limitaciones del tratamiento logopédico.
- Mesa Redonda: Siendo una técnica participativa utilizada para construir colectivamente el conocimiento, reflexionando acerca de diferentes ideas en torno al objeto que se investiga.
- Encuesta: Para valorar la importancia del sistema Visual Voz 2.0 en el tratamiento logopédico.
- Experimento: Para realizar un estudio piloto de la propuesta presentada.
- Estado del vocabulario:
  Alta frecuencia: Cuando obtiene de 10 – 14 puntos en la evaluación del TEEL (B).
  Media frecuencia: Cuando obtiene de 5 – 9 puntos en la evaluación del TEEL (R).
  Baja frecuencia: Cuando obtiene de 1 – 4 puntos en la evaluación del TEEL (M).
- Estado de la construcción gramatical: Se siguió el mismo criterio del indicador anterior, a partir del empleo de sustantivos, adjetivos, verbos y conjunciones.

### Instrumento #1: Entrevista (ver anexo 1)

Valoración de las insuficiencias en el tratamiento logopédico.

El análisis se realizó a partir de dos elementos fundamentales:

- Aspectos más importantes que se utilizan durante el tratamiento logopédico.

- Medios de enseñanza-aprendizaje utilizados durante la realización del mismo.

De diez maestros entrevistados, 7 tienen 8 años de experiencia y 3, 10 años, lo que demuestra que el 100% cuenta con la experiencia suficiente por llevar más de 5 años trabajando en esta especialidad. Todos coinciden en que el aspecto más importante que se incluye en el tratamiento logopédico es el trabajo con los 3 componentes del lenguaje, además el 60% plantea que trabaja también apoyándose en las competencias curriculares, a partir de la relación interdisciplinaria y un 40% en la estimulación del desarrollo de los procesos psíquicos.

El 100% refiere que no siempre se cuenta con medios que posean el colorido, sonoridad y movilidad necesaria, ni con equipos (grabadoras) para grabar los sonidos y esto está dado, por la ausencia de recursos materiales del maestro, que dificultan la motivación del proceso del tratamiento.

Como valoración general del instrumento, se aprecia el significado que tienen los medios de enseñanza-aprendizaje y su uso en el contexto de los tratamientos logopédicos, para desarrollar las habilidades comunicativas en los niños con trastornos del lenguaje desde un enfoque sistémico.

INSTRUMENTO #2: MESA REDONDA (VER ANEXO 2)

La mesa se realizó con 14 especialistas bajo el título de: «Declaración de las ventajas, desventajas y sugerencias para el trabajo con el Visual Voz 2.0».

En la asignación de prioridades en relación con las ventajas y sugerencias, señalamos algunos elementos importantes que se recogen en esta técnica participativa.

Los especialistas consideran que la propuesta señalada es útil porque:

- Propicia movilidad y sonido al tratamiento logopédico, ya que ayuda a elevar la concentración y el dinamismo del tratamiento.
- Dinamiza el trabajo del logopeda pues lo hace más viable y creativo.
- Permite elevar el nivel de motivación del niño, al revelar su espontaneidad y perseverancia durante el tratamiento, pues no se siente evaluado, sino como si estuviera jugando.
- Favorece el seguimiento evolutivo del niño de una manera práctica y automatizada, pues economiza el tiempo y se mejora su desempeño comunicativo.

Sugiriendo las siguientes ideas:

- El sistema debe ser ubicado en un local destinado solamente para este propósito, de manera que aumente la efectividad de su aplicación.

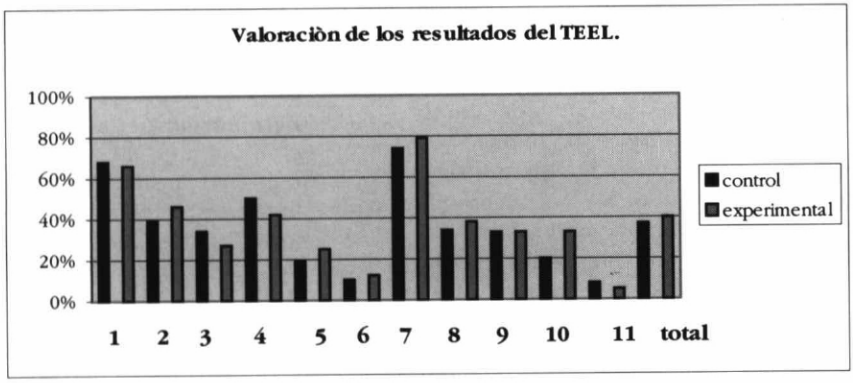
No se planteó desventaja.

De modo general, todos los especialistas coinciden en que el sistema contribuye al desarrollo de habilidades comunicativas de una manera más viable y creativa. Fue unánime el criterio de que asistir logopédicamente a dos personas simultáneamente constituye una gran ventaja en el dinamismo, motividad y calidad del servicio reahabilitador.

INSTRUMENTO #3: EXPLORACIÓN DEL LENGUAJE. TEEL (ANEXO 3)

Se establecieron dos grupos, cada uno integrado por 10 niños con trastornos y retardos en el lenguaje en sus diferentes niveles en el rango de edades entre 5 y 6 años. Se le aplicó esta batería de exploración del lenguaje al grupo experimental y control al inicio del curso escolar (2001-2002) que, de hecho, constituye el punto de partida o constatación inicial del experimento (se explicará en la próxima etapa de la investigación).

GRÁFICO I
*Valoración de los resultados del TEEL*




Donde:

1. Discriminación de objetos
2. Memoria inmediata
3. Interpretación de sonidos
4. Lenguaje global y relacional
5. Comprensión
6. Organización temporal
7. Proceso fonoarticulatorio
8. Discriminación y articulación
9. Análisis y síntesis verbal
10. Ritmo
11. Organización espacial

Como se ilustra en el gráfico I los resultados de la constatación inicial son lo suficientemente homogéneos, como un requisito de partida para la introducción de la variable independiente en el grupo experimental.

## Resultados del experimento pedagógico

### Primera Etapa

En esta etapa fue necesario aplicar el TEEL para evaluar el estado de los tres componentes del lenguaje en la muestra seleccionada. En los resultados del componente fónico los sonidos más afectados fueron /ch/, /f/, /g/,/j/,/k/,/r/,/rr/ y /s/; los cuales debían ser instaurados (I) y automatizados (A) (gráfico II).

Valorando el estado de la pronunciación en ambos grupos, se pudo constatar su inteligibilidad en un 10% más en el grupo control que en el experimental; es poco inteligible un 10% más en el experimental que en el control. Mientras que el valor correspondiente a la pronunciación ininteligible, coincidió en ambos grupos con el 20% (gráfico III).

En el estado del volumen del vocabulario coincidieron ambos grupos, en baja frecuencia con un 20% y en media frecuencia con un 80%, no registrándose valor alguno en un vocabulario de alta frecuencia (gráfico IV).

El aspecto gramatical en los dos grupos, se mostró con un alto grado de similitud, dada la frecuencia del empleo de estructuras gramaticales. Se centraban en el uso de sustantivos y adjetivos sin presencia de verbos o conjunciones, cuando estas se usaban, no existía calidad en la frecuencia de uso.

### Segunda Etapa

La alternativa fue aplicada al grupo A (experimental) en un período de 6 meses

GRÁFICO II

*Sonidos con mayor frecuencia de afectación en ambos grupos*

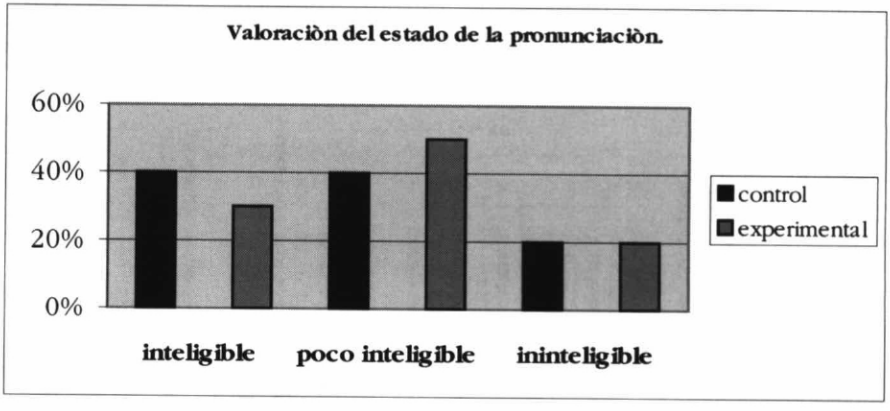
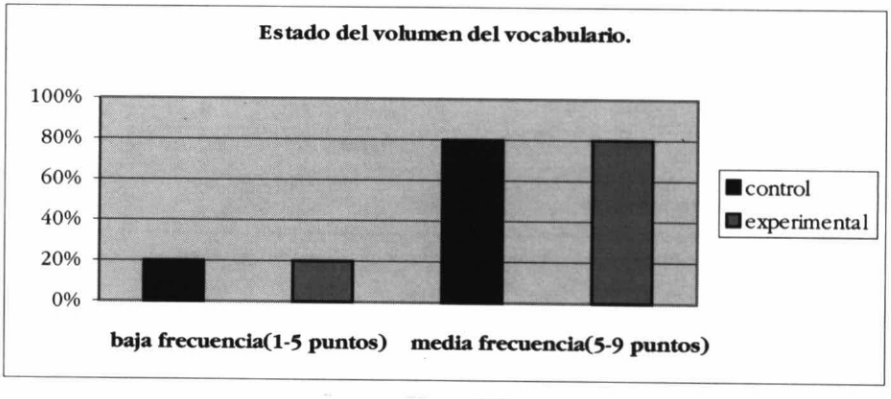



GRÁFICO III

*Valoración del estado de la pronunciación inicial del grupo de control y experimental.*




(octubre-abril), con 2 frecuencias semanales. Entre los niños que recibieron tratamiento con el empleo del Visual Voz 2.0 se encontraban 6 niños del tercer nivel de afectación, 3 del segundo nivel y 1 del primer nivel. Datos que coinciden con la caracterización del grupo control.

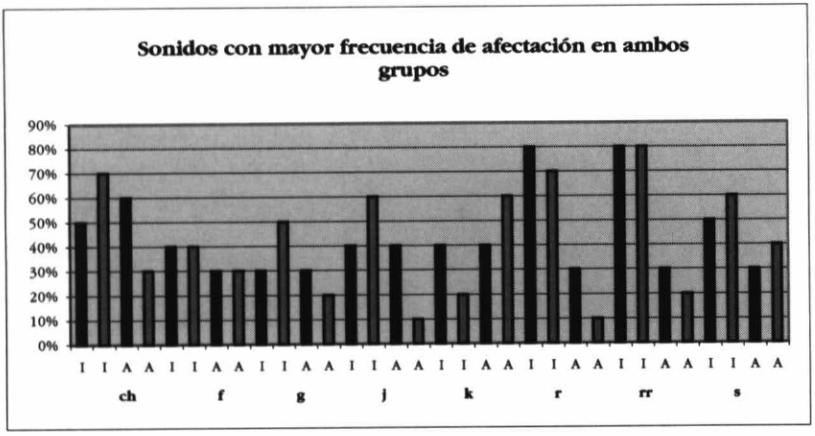
TERCERA ETAPA

Durante esta etapa, para evaluar con objetividad y precisión los resultados alcanzados por los grupos de control y experimental, a partir de la implementación de la alternativa metodológica Visual Voz 2.0, se controlaron los siguientes indicadores en ambos grupos:

1. Nivel de afectación del retardo del lenguaje.
2. Estado de la pronunciación.
3. Estado del vocabulario.
4. Estado de la construcción gramatical.

GRÁFICO IV

*Valoración del estado del vocabulario en el grupo de control y experimental*




Para visualizar mejor los resultados en el orden cualitativo y cuantitativo se presenta la siguiente tabla:

TABLA I

*Resultados del experimento de validación del Visual Voz*

| | TOTAL | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Nivel de afectación** | | **Estado de la pronunciación** | | **Estado del vocabulario** | | **Estado de las estructuras gramaticales** | |
| | **1ª etapa** | **3ª etapa** | **1ª etapa** | **3ª etapa** | **1ª etapa** | **3ª etapa** | **1ª etapa** | **3ª etapa** |
| **EXP** | III-6<br>II-3<br>I-1 | IV-5<br>III-4<br>II-1 | O- 60 F<br>S-5 F<br>D-24 F | O-8 F<br>S-7 F<br>D-10 F | B-0<br>R-8<br>M-2 | B-6<br>R-4 | S-10<br>A-3 | S-10<br>A-6<br>V-7<br>C-1 |
| **CONT** | III-6<br>II-3<br>I-1 | IV-2<br>III-6<br>II-2 | O-49 F<br>S-1 F<br>O-21 F | O- 17 F<br>S-11 F<br>D-16 F | B-0<br>R-8<br>M-2 | B-3<br>R-6<br>M-1 | S-10<br>A-2<br>V-1 | S-10<br>A-3<br>V-5 |

Leyenda: O - omite
S - sustantivos
S - sustituye
A - adjetivos
D - distorsiona
V - verbos
F - fonemas
C - conjunciones

(*) - el niño se incorpora a la enseñanza general primaria tras haber terminado su rehabilitación del lenguaje.

Los resultados de la referida tabla ilustran que en ambos grupos ha habido resultados positivos gracias al sistema de influencias educativas durante la etapa que se evalúa. Sin embargo, queda claro que en el grupo A los resultados han evolucionado de manera más favorable en todos los indicadores. Especialmente en este grupo se presentaron mayores dificultades en el estado de la pronunciación en la primera etapa por alteraciones de omisión, que evolucionaron satisfactoriamente, observándose, por ejemplo, que en la tercera etapa se presentan sólo 8 omisiones.

En el estado del vocabulario se puede observar, también, el tránsito de los niños que se ubicaban en una categoría de M hacia una de R, así mismo en el empleo de estructuras gramaticales, sobre todo en la calidad de uso.

De manera global, de los 10 niños del grupo experimental, 9 pasaron a un nivel de dificultad menor del que tenían lo que corresponde a un 90% de efectividad de la alternativa empleada (Visual Voz), mientras que en el grupo control solo 5 niños pasaron a una nivel de dificultad menor del que tenían correspondiendo a un 50% de efectividad de la alternativa tradicional. En el caso del grupo experimental hubo un niño que se rehabilitó completamente integrándose a la enseñanza general integral. Estos resultados demuestran fehacientemente la superioridad de la alternativa metodológica Visual Voz sobre la tradicional.

Para hacer el análisis integral de la etapa de validación que se evalúa, es necesario considerar el estado de la atención de los niños de ambos grupos, por la importancia que tiene para el desarrollo del tratamiento logopédico. Colateralmente a este estudio, se aplicaron a los sujetos dos técnicas para evaluar el comportamiento de la atención: semejanzas y diferencias, y percepción visual de la forma; como parte del diagnóstico de preescolar, que evalúa la preparación del niño para iniciar el proceso de la Lectura y la Escritura.

| *Niño* | *Semejanzas y diferencias* | *Percepción visual de la forma* | *Evaluación* |
|---|---|---|---|
| *1* | 4 ptos | 3 ptos | *M* |
| *2* | 5 ptos | 4 ptos | *A* |
| *3* | 4 ptos | 3 ptos | *M* |
| *4* | 4 ptos | 4 ptos | *A* |
| *5* | 4 ptos | 5 ptos | *A* |
| *6* | 5 ptos | 4 ptos | *A* |
| *7* | 2 ptos | 4 ptos | *M* |
| *8* | 5 ptos | 4 ptos | *A* |
| *9* | 4 ptos | 4 ptos | *A* |
| *10* | 4 ptos | 4 ptos | *A* |

***A=7 M=3***
**Grupo de control**

| *Niño* | *Semejanzas y diferencias* | *Percepción visual de la forma* | *Evaluación* |
|---|---|---|---|
| *1* | 4 ptos | 4 ptos | *A* |
| *2* | 4 ptos | 3 ptos | *M* |
| *3* | 1 ptos | 3 ptos | *M* |
| *4* | 5 ptos | 4 ptos | *A* |
| *5* | 4 ptos | 5 ptos | *A* |
| *6* | 4 ptos | 4 ptos | *A* |
| *7* | 4 ptos | 4 ptos | *A* |
| *8* | 4 ptos | 3 ptos | *M* |
| *9* | 4 ptos | 5 ptos | *A* |
| *10* | 4 ptos | 4 ptos | *A* |

***A=7 M=3***

A Alto nivel atencional, 8 – 10 puntos.
M Medio nivel atencional, 7 – 4 puntos.
B Bajo nivel atencional, menos de 3 puntos.

**Grupo Experimental**

Es significativo destacar que los resultados en el comportamiento de la atención en los grupos A y B fueron satisfactorios, ubicándose 14 niños en un nivel atencional alto y 6 niños en un nivel medio. Estos datos nos permitieron reflexionar en relación al grupo A, en el cual se introdujo la variable independiente, y a pesar de registrar el mismo nivel atencional, este grupo obtuvo mejores resultados que el grupo B.

## NOVEDADES DEL VISUAL VOZ RESPECTO A SUS SIMILARES DEL ORBE

El Visual Voz pertenece a la familia de los analizadores visuales del lenguaje en el que se identifican alrededor de una docena de tipos distintos en el mundo, los cuales están controlados por monopolios de la electrónica pertenecientes al primer mundo.

El hecho de que este sistema en cada sesión de trabajo permita al especialista asistir a 2 deficientes logopédicos de una vez, mientras que los otros permiten atender a uno solo, constituye una novedad no reportada por ninguna literatura en el mundo. La misma permite optimizar el tiempo de trabajo de los logopedas reduciéndolo en 1/3 del tiempo empleado individualmente cada dos niños utilizando un analizador visual. Es decir, un tratamiento logopédico que dure aproximadamente 20 minutos por niño, empleando el Visual Voz de manera individual, consume 40 minutos por cada dos de ellos. Sin embargo, utilizando la terapia colectiva concebida en el Visual Voz el tiempo se reduciría a 30 minutos aproximadamente, permitiendo un ahorro de tiempo de 10 minutos al especialista, que podría emplear en otro tratamiento.

Otras de las bondades del Visual Voz están en la posibilidad de realizar el seguimiento evolutivo de cada persona desde el propio sistema, que permite almacenar de forma automática la mayoría de la información individual durante la terapia del lenguaje, para su posterior valoración y estudio por parte de los especialistas. Esta facilidad no es posible realizarla desde ningún otro analizador visual de los existentes en el orbe.

La gran cantidad de recursos con que cuenta Visual Voz 2.0 para enfrentar cualquier trastorno logopédico (control y seguimiento de la persona bajo tratamiento a través de la historia evolutiva, narrador y editor de cuentos, explorador diagnóstico del lenguaje, logopedia asistida y los videojuegos) es superior a la de los existentes internacionalmente.

Otra virtud muy importante que tiene Visual Voz 2.0, es la cobertura a la imaginación y a la creatividad que le brinda al especialista. Por ejemplo: «el narrador de historias» está diseñado para contar cuentos que el especialista puede crear según los intereses lingüísticos que quiera explotar, pero también se puede usar como laminario y enriquecerlo de acuerdo a los objetivos y estilos de trabajo. Con el uso intensivo del equipo pueden surgir nuevas iniciativas no previstas inicialmente. En «Logopedia Asistida» se pueden generar muchos tipos de ejercicios según las características profesionales de cada especialista con su aporte personal y creativo.

## APORTE CIENTÍFICO DEL SISTEMA VISUAL VOZ

Para poder llevar acabo con éxito este proyecto se consultaron y estudiaron alrededor de 150 artículos relacionados de una u otra forma con las diferentes temáticas que integran este trabajo. El 70 % de esta literatura data de los últimos 8 años, lo que demuestra la gran actualidad del tema en el mundo y de este proyecto de investigación. Se aplicaron técnicas en computación y en

electrónica complejas y novedosas a nivel mundial (programación en tiempo real sobre Windows, transferencia de datos por Acceso Directo a Memoria (DMA) y trabajo con interrupciones, entre otras). La validación del sistema durante un año en la Escuela Especial para Trastornos Severos del Lenguaje «Miguel Basilio» se realizó con todo el rigor científico establecido y cuyos resultados han mostrado al sistema Visual Voz como una alternativa metodológica para la terapia integral del lenguaje más efectiva y práctica respecto a la terapia tradicional que en estos momentos se utiliza en Cuba y en gran parte de Latinoamérica. Esta tecnología educativa (Visual Voz) desde el punto de vista científico es un gran paso de avance en la rehabilitación del lenguaje no solo para Cuba sino para la inmensa mayoría de los países de Latinoamérica.

## APORTE SOCIAL DEL SISTEMA VISUAL VOZ

Al diseñar e implementar la estación de tratamiento logopédico integral Visual Voz 2.0, se ha propuesto hacer un pequeño aporte en aras de mejorar la calidad de vida de personas con trastornos en el lenguaje, sordos e hipoacústicos. La misma está concebida para tratar cualquier tipo de trastorno en el lenguaje. En el caso de personas sordas o hipoacústicas la reatroalimentación del sonido producida es nula (sordos) o muy disminuida (hipoacústicos). Esto provoca que al poderse representar la voz mediante curvas, podríamos considerar que pueden manipular sus voces a través de la representación visual.

El potencial humano que necesita tratamiento logopédico en Cuba, asciende a varios miles de personas que hoy en día asisten a centros de rehabilitación, escuelas especiales y hospitales en general. Pero su representación más importante se encuentra en los niños y adolescentes, que pudieran beneficiarse con el uso del Visual Voz 2.0. Como se ha planteado, tanto en Cuba como en Latinoamérica el método que prima para la rehabilitación del lenguaje es el tradicional que, como se ha demostrado en este trabajo, es menos efectivo (50%) que empleando el Visual Voz (90%). Al utilizarse este sistema estaríamos rehabilitando a un número mayor de personas que podrían incorporarse a la sociedad de una manera más rápida y con mayores posibilidades. En otras palabras, podría decirse que por cada 1000 personas que reciban atención logopédica especializada con el Visual Voz lograrían avanzar en la rehabilitación 400 más que con el método tradicional. Serían 400 personas más que aumentarían su calidad de vida y oportunidades sociales por cada 1000 tratadas. De ahí la gran importancia social y humana del sistema integral para la terapia del lenguaje Visual Voz 2.0.

En Latinoamérica, este equipo podría encontrar gran aceptación, debido a la carencia de medios técnicos adecuados para enfrentar la educación especial; muchas veces por falta de recursos y otras pocas por falta de mercado para adquirir este tipo de equipamiento que es caro y la mayoría se encuentra en idioma inglés. El hecho de que el precio de adquisición del Visual Voz sea muy inferior a los reportados en el mercado internacional podría ser una esperanza para los cientos de miles de personas en Latinoamérica que necesitan rehabilitación del lenguaje.

## APORTE ECONÓMICO DEL SISTEMA VISUAL VOZ

Se conoce que los equipos existentes en el mercado mundial similares a este, son muy caros y la mayoría están disponibles en idioma inglés. Los precios oscilan entre 2500 y 5000 dólares. Estos aspectos provocan que la mayoría de las instituciones especializadas en Latinoamérica, incluyendo a las de Cuba, no puedan adquirir este

novedoso equipamiento y mucho menos hacer un uso extensivo. Ahora con el Visual Voz la situación pudiera cambiar, de hecho ha comenzado a cambiar. La tecnología cubana del Visual Voz es de bajo costo de producción. Un equipo Visual Voz en el mismo formato en que se venden sus similares internacionalmente (sin incluir la computadora, ni la mesa en la que se instala el equipo) tiene un costo de producción de 700 dólares. Con este bajo precio de producción se hace más competente aún en el mercado internacional donde los precios de comercialización oscilan entre 2500 y 5000 dólares. En resumen la situación actual vaticina para el Visual Voz, un buen mercado internacional en países de habla hispana.

En este año 2002, el Ministerio de Educación atendiendo a los resultados logrados durante la etapa de validación ha adquirido inicialmente 3 de estos equipos que ha ubicado en escuelas especiales y de esta manera ir generalizando su uso en el país e ir ampliando su utilización a otros trastornos tales como el autismo. Al mismo tiempo ha manifestado su intención de continuar su distribución paulatinamente por todas las instituciones especializadas del país para el año 2003.

## CONCLUSIONES

Se ha trabajado tenazmente para que Cuba y el resto de Latinoamérica cuenten con un equipo integral para el tratamiento de personas con trastornos del lenguaje. El Visual Voz 2.0, incorpora los aspectos favorables de sus antecesores e incluye nuevas características no presentes en ningún otro, que contribuyen a una mayor efectividad y eficiencia en el tratamiento, tal es el caso de la terapia colectiva y la posibilidad de hacer seguimientos evolutivos desde el propio sistema, que casi de manera automática almacenan los datos más significativos en cada tratamiento. El costo de producción es bajo (700 dólares) y la tecnología es completamente cubana y competente con sus similares del orbe.

Ha quedado demostrado que el Visual Voz 2.0 es una alternativa metodológica para el desarrollo de habilidades comunicativas en niños con trastornos del lenguaje, a través del cual se presentan videojuegos con animación controlada por voz, la opción del narrador y editor de cuentos, una biblioteca de imágenes con el nombre que las representan y sus sonidos correspondientes y una ayuda en línea que facilita la manipulación del sistema. Dicha alternativa se comparó a través de un estudio de validación con los métodos tradicionales empleados actualmente en Cuba demostrando su superioridad en efectividad y calidad del proceso rehabilitador del lenguaje en términos de porcentaje: 90% (con el Visual Voz) y 50% (método tradicional).

Arribamos a un nuevo siglo donde el desarrollo de los avances tecnológicos se acelerarán aún más, por lo que debemos estar preparados para hacer un buen uso de estos en elevar la calidad de vida de todos y en especial de aquellos sectores poblacionales que no cuentan con todos los «recursos y facilidades» necesarias para la integración a la sociedad moderna de hoy.

## BIBLIOGRAFÍA


AGUADO, G.: *Trastornos específicos del lenguaje*, Málaga, Aljibe, 1999.

AGUILERA, S. N.: «Análisis y parametrización de la voz como ayuda a la logopedia». Jornada sobre Nuevas tecnologías Aplicadas a la Discapacidad; Nov.; 1994.

AGUILERA, S.; GODINO, F.; NOVILLO, R. A.: «Improvement of Spanish speech processing system»; «Advancement of Assistive Technology» en G. Anogianakis (Ed): IOS Press; 2000.

ANALOGIC DEVICE, INC: *Data conversion products databook*, April, 1988.

BERROJO, M. A.; CORRALES, J.; AGUILERA, S.: *A PC graphic tool for speech research based on a DSP board*. 5th International Conference on Spoken language processing (ICSLP). Sidney, Australia, 2000.

CALLEJA, R.: «La informática, al servicio de los deficientes auditivos», e *Periódico Comunidad Escolar*. Madrid, España; 1995.

CARLBERGER, A.; CARLBERGE, J.; HUNNICUTT, M. S. y otros: *Profet, A new generation of word prediction: An evaluation study; The 5th International Conference on Spoken language processing (ICSLP-98)*. Sidney, Australia, Noviembre, 1998.

CEBALLOS, J.: Enciclopedia del Lenguaje C; Editorial RA-MA; Octubre, 1998.

COLECTIVO DE AUTORES DEL ICIMAF: *Manual de Usuario del Vídeo Voz*; 1997.

COLECTIVO DE AUTORES: «Nuevas tecnologías aplicadas a la discapacidad. Proyectos y experiencias en *Documentos técnicos*, INSERSO, Madrid, 1997.

COLECTIVO DE AUTORES: *Los métodos para el tratamiento logopédico*, La Habana, Editorial «Pueblo y Educación»

CRENSHAW, J. W.: *All about Fourier Analysis; Embedded Systems Programming;* April, 1995.

DOMINGUEZ, G.A; REY, R. A.: «Educación, diagnóstico e intervención del retardo oral», en *Revista Educación*, No. 93, Ene-Abr.

DUHAMEL, P.; VETTERLI, M.: *Fast Fourier Transtorms: A tutorial review and a state of the art; Signal processing;* No. 19; 1990.

ECGEBREHT, L. C.: Interfacing to the IBM Personal Computer

GARCÍA, S.: «Una modalidad del turismo de salud», en *Revista Contactos*; No. 9; pp. 34; 1995.

HAYLES, T.; POTTER, D.: *Programming DMA on PC Computer»; internet, 19914.- Omega technologies Company; The Data Acquisition Systems handbook*, Vol. 28, 1997.

INTEL CORPORATION; *Intel Component Data Catalog*, 1998.

GARCÍA JULIO, A.: *Sistema integral para el tratamiento del lenguaje: Visual Voz 2.0*. Tesis de Maestría, 2000

KATH, R.: *DLL in your Win 32*, Internet, 1999.

LONG, D.: RUDER, D.: *Introduction to Microsoft Windows dinamic-link libraries (DLL)*, internet, 1997.

LONG, D.: *How do you write interrupt service routines (ISRS) for the Microsoft Windows Operating System*, internet, 1998.

MATEOS, J. F.; MACARRON, A.; AGUILERA, S.: *A PC card for the rehabilitation of deficient auditive people*, Signa Processing V: Theories and Applications; L. Torres, E. Masgrau, y M. A. Lagunas (eds.); Elsevier Science Publishervs B. V.; 1995.

METRABYTE, K.: *Data Adquisition Catalog and reference Guide*, 1995.

MENA, M. G.; TRÁPAGA, G. J. A.: «Interfaz de Audio», en *Revista GIGA*, No. 1, La Habana, Cuba.

MICROSOFT CORPORATION: «Virtual DMA Service (VDS)»; ID Number : 41-q93469; 1995.

MONTERO, J. M.; GUTIERREZ, J. A.; PALAZUELOS, S.: *Emotional Speech Synthesis; from speech database to its*; 5th International Conference on Spoken Language Processing (ICSLP); Sidney, Australia; 2000.

NILSSON, T.: *Intro to DMA*, Internet, 1996

OMEGA TECHNOLOGIES COMPANY: *The data acquisition systems handbook*; Vol. 28; USA, 1996.

OPPENHEIN, A. V.: *Digital Desing Processing*, 1995.

PALAZUELOS, S.: AGUILERA, S.; RODRIGO, J.; GODINO, J.; *Gramatical and statistical word prediction system for Spanish integrated in an AID for people with disabilities*; The 5th International

Conference on Spoken Language processing (ICSLP); Sidney, Australia, 1999.

PRESS, W. H.; TEUKOLSKY, S. A.; VETERLING, W. T.: *Numerical recipes in C; Charper 12: Fast Fourer Transform*; Seand Edition, Press Syndicate of the University of Cambridge; 1994.

REY, ANA M.: «Test Exploratorio Experimental del Lenguaje para el grado preparatorio», *Revista Educación y Cultura*, 1992.

RUEDLIGER, R. A.: *Introduction to writing device drivers for the Microsoft Windows, MS-DOS and Windows NT operating systems*. Internet, 1995.

SIPE, S.: *Calling 16 bits DLLs from Windows 95, Dr. Dobb's Journal,* April, 1996.

SUAREZ, I.,P.: «El sonido en la computadora», en *revista GIGA;* pp. 18; No. 2, abril, 1996.

VIGOTSKI, L.S.: *Pensamiento y Lenguaje*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1995.

## ANEXO 1: GUÍA DE ENTREVISTA.

Objetivos: Buscar información acerca de las particularidades del tratamiento logopédico en la escuela para niños con trastornos del lenguaje.

Escuela:_____

Nombre:_____

1 ¿Cuántos años de experiencia tiene usted trabajando en la escuela del lenguaje?
2 Explique brevemente los aspectos más importantes que trabajan en el tratamiento logopédico en el caso de retardo del lenguaje.
3 ¿Cree usted que los medios utilizados durante el tratamiento poseen el colorido, la sonoridad y la movilidad necesaria?
4 ¿Con qué opciones se cuenta durante el tratamiento para grabar en tiempo real los sonidos pronunciados?
5 ¿En el tratamiento logopédico se trabaja con los videojuegos como medios para la motivación de la actividad?

## ANEXO 2: MESA REDONDA

Objetivos: Reflexionar acerca de las ventajas y desventajas del Visual voz 2.0

*I Etapa*

Se hace entrega a los especialistas que participan en la mesa redonda de tarjetas para que expresen diferentes ideas sobre el Visual Voz 2.0 que favorezcan su mejor funcionamiento; se discuten las ideas presentadas de manera colectiva, jerarquizándose en un cartel o en la pizarra y determinando ventajas y desventajas.

*II Etapa*

El panel se reúne para proponer sugerencias que satisfagan las deficiencias para la presentación de la propuesta.

## ANEXO 3: TEEL

Test exploratorio experimental del lenguaje.
Tiene tres bloques.

- 1-Datos Generales.
  Anamnesis (entrevista a los padres)
- 2- Batería Psicoanalítica. (TEEL)
- 3- Exploración anatomofisiológica del sistema fonoarticulatorio.

PRUEBA COMPLEMENTARIA.

1 *Entrevista a los padres.*

1. Embarazo y parto.
2. Desarrollo motor.
3. Evolución y desarrollo del lenguaje.
4. Comportamiento social del niño.
5. Ambiente familiar.
6. Nivel cultural de las personas con el niño.
7. Situación económica.
8. Relación hogar-escuela y de los padres con el caso.
9. Antecedentes patológicos familiares, RM, epilepsia, sordera, trans. leng., enfermedades psiquiátricas y otras.
10. Antecedentes pedagógicos y psicológicos.
11. ¿Cómo evalúa Ud. el lenguaje actual de su hijo? ¿Cómo lo ayuda?

2 *Batería psicolingüística.*

Se aplica en dos partes:
- 1er Item 1 al 6 .
- 2do Item 6 en adelante.
  (mes de septiembre)

VALORACIÓN CUALITATIVA Y CUANTITATIVA.

I. Discriminación de objetos
Identificar y nombrar los objetos, subrayar lo nombrado. 0,5 c/u.Total:5 puntos
bicicleta, árbol, bombillo, escalera, perro, tomate, botella, pantalón, flor, casa.

II. Memoria inmediata

1. Se vuelve a presentar la lámina anterior para que luego recuerde, se le retira la lámina (subrayar lo recordado) 0,5 c/u . 5 puntos.
2. Se nombran 5 objetos, luego él tiene que recordarlos (subrayar lo recordado)

lápiz, pan, sal, pelota, agua. 0,5 c/u. 2,5 puntos. Total: 7,5 puntos.

III. Interpretación de sonidos (lenguaje global)

Se le presentan 3 situaciones (poner atención a cada uno de los dibujos) agua ducha, martillo clavando, globo reventado. 0,5 c/u.

Observación: se apoya en la mímica.
Imitar sonidos de instrumentos musicales.
guitarra, maracas, corneta, batería, tambor. 0,5 c/u.

IV. Lenguaje global y relacional.

Objetivo de categorizar, deben referirse a la utilidad. (Animales, medios de transporte, frutas) 0,5 c/u.

V. Comprensión.

Escuchar una historia que después debe contar. (Anotar lo que falta). 4 puntos.
Se le hacen preguntas de apoyo en caso de que no reproduzca la historia.
¿Dónde vivía el pececito?
¿Por qué el gato lo vigilaba?
¿Quién llegó?
¿Qué hizo el gato? 0,5 c/u. 2 puntos.

VI. Organización temporal.

Se presentan tarjetas que diferencian a diferentes personas (edades) Ej.: niño en diferentes etapas.1 punto.
Tiempo convencional e intuitivo.
- mañana en la tarde.
- dormir por la mañana o por la noche.
- si hoy es ____ qué día fue ayer ___ .
- si hoy es ____ mañana será____ .
0,5 c/u. Total 5 puntos .

VII. Praxia fonoarticulatoria.

1. Primero con las vocales, exagerando la musculatura bucal. 0,5 c/u.
2. Emitir el sonido que corresponde a cada fonema. 0,5 c/u. Total:11 puntos.

Obs.: En la planilla se precisa dónde está la alteración para automatizar.

VIII. Discriminación y articulación.

1. Se le dan dos series pareadas, se solicita que repita en voz alta (se utilizan tarjetas).

| | | |
|---|---|---|
| 1 beso-peso. | 6 fuego-juego | 11 lucha-ducha |
| 2 queso-beso | 7 cana-cama | 12 paso-vaso |
| 3 capa-tapa | 8 rana-rama | 13 pulso-buzo |
| 4 casa-taza | 9 miel-piel | 14 tete-bebe |
| 5 perro-pelo | 10 atleta-libreta | |

art.-14 puntos dis. 14 puntos

2. Repetición de trabalenguas (juegos).
   Se admite ensayo

2.1. Claudito clavó un clavo
   Un clavito clavó Claudito.

2.2. Caracol, caracol
   saca tus cuernitos al sol
   caracol, caracolito
   súbete a este arbolito.

1 punto c/u

IX. Análisis y síntesis verbal

1. Se dará una serie de palabras detrás de una pantalla, que el niño deberá recomponer.(Se acepta ensayo)

Ej.: m-a-n-o
o-j-o 10 palabras. 1 punto c/u.

2. Ahora tiene que descomponerla en los sonidos que la forman.
Mío
mano
equipo 10 palabras 1 punto c/u.

3. Ordenar y completar. (Oración desordenada o para completar)

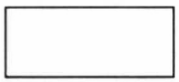
Ej.: a la Andrés playa va _____
Mi mamá es_____. (4 propuestas) 0,5 c/u. Total 22 puntos.

X. Ritmo

1. Con el reverso del lápiz dé golpes sobre la mesa con diferentes ritmos. (obs.: arrítmias, rítmicos, fuertes, tenues, etc.) 0,5 puntos.
2. Ensayo.
   - Escribe y repite el mismo ritmo con la boca.
     O-O la-la
     OO lala 0,5 c/u.
3. Reproducción de estructuras.
   - Dar unos golpes rítmicos para que escuche con atención y los reproduzca.
     1 OO-O
     2 OOO
     3 OO-OO
     4 O-OOO
     5 OOOOO
     6 OOO-OO 0,5 c/u. Total: 4,5 puntos.

XI. Organización espacial.

- observar que tiene 5 cuadrados, señalar el cuadrado medio y colorearlo de amarillo.
- coloree con rojo el cuadrado de la derecha de la cruz.
- pinta de azul el lado izquierdo.
- pinta de verde el cuadrado de arriba. 0,5 c/u Total 2 puntos.



Obs: ubicación corporal y en el plano y si conoce los colores

XII. Exploración anatomofuncional del sistema fonatorio.

1. Percepción auditiva (normal-sordera)
1.1 Voz cuchicheada- 3m de distancia.
2. Identificación de sonidos.
   - A una distancia de 3 m con los ojos cerrados.
2.1 Se deja caer una moneda
2.2 Sonar levemente un llavero.
2.3 Dejar caer un lápiz desde unos 4.0 cm.
2.4 Arrugar una hoja de papel (alternativa)
   - hacer sonar una taza con una cuchara de mover el té. (Registrar las diferencias si las hay)

3. Expresión Respiratoria.
3.1 Valorar el gesto: nasal__ nasobucal__ bucal__

Obs.: primero en estado pasivo natural. Examinar el grado de permeabilidad y funcionalidad nasal.

3.2 Tipo de respiración._____
3.3 Tiempo respiratorio normal__ insuficiente__ muy bueno__ (cronómetro)
- aspiración máxima lograda por el niño.

4. Expresión de la voz.
4.1 Calidad o tipo de voz.

| | |
|---|---|
| Normal | susurrada |
| Grave | aspirada |
| Aguda | ininteligible |

4.2 Velocidad y ritmo del habla.
Normal_____ rápida_____ lenta____ lenta arrastrada_____ explosiva___ espasmódica____ arrítmica_____ cantada_____ susurrada _____.
5. Exploración orofacial. (Las diferentes áreas permiten- coeficiente lingüístico).
5.1 Paladar.
5.2 Velo palatino
5.3 Lengua.
5.4 Maxilares ( progenil, prognatismo, retrucción)
5.6 Motilidad y fonofacial.
6. Obs.: caries, lleva espejuelos, cambio de dentición.

*Examen Complementario* (neurometría PEATC.)

Diagnóstico diferencial.
– con otras alteraciones (DA, RM, afasia del desarrollo, RO con R del habla)

Son las mutilaciones fonéticas, las alteraciones fonológicas, donde el niño lo conoce y lo nombra todo en su lenguaje particular. Hay errores en la pronunciación análogos al niño que empieza a hablar. T- todo.

No tiene dificultades lexicales y gramaticales sólo se afecta la parte externa.

- El niño que tiene R.L de hecho tiene R.O pero no viceversa.

– *Prueba complementaria* ( integración perceptivo- motriz.)

Se exploran 4 áreas.

I. Control Motor global.
- persistencia motriz
- actividad coneiforme. 30 seg.

II. Equilibrio corporal
- marcha en tandem
- salto sobre un pie. 20 seg.

III. Secuenciación motriz. Espacio temporal.
- canto, palma, puño.
- círculos
- diadococinesia . 10 seg.

IV. Integración perceptiva
- esterognosia (tacto)
- somatognosia manos
- gnosias visuales 6 figuras superpuestas.

# ANÁLISIS DISCURSIVO DE INTERACCIONES SOCIALES EN UN AULA DE MATEMÁTICAS MULTIÉTNICA

NÚRIA PLANAS (*)

**Resumen.** En este artículo, indagamos los modos en que se construyen las identidades de los diferentes alumnos como aprendices de matemáticas en el discurso de un aula multiétnica. Para ello, analizamos interacciones sociales ocurridas durante los primeros días de clase en un aula de matemáticas de secundaria (15-16 años) con un elevado porcentaje de alumnos inmigrantes. Nuestro análisis señala la coexistencia de modelos distintos en lo que respecta a la interpretación y uso de normas sociales del aula y normas sociomatemáticas. No se esperan los mismos comportamientos en el alumno local que en el alumno inmigrante, ni tampoco se les da el mismo trato.

**Abstract.** In this paper, we explore how students construct their identities as mathematical learners within the discourse of the multiethnic classroom. We analyse social interactions during the first days of class in a secondary mathematics classroom (15 and 16-year-old) with a high percentage of immigrant students. Our analyses shows the co-existence of different models for both the interpretation and the use of classroom social norms and sociomathematical norms. Local and immigrant students are not expected to behave in the same way, nor are they treated in the same way.

## INTRODUCCIÓN

Las tasas de fracaso escolar más altas en las sociedades modernas se dan entre los alumnos inmigrantes. Esta pauta se mantiene e incluso incrementa en el caso de las matemáticas escolares. En la actualidad, la proliferación de trabajos en educación matemática en torno al bajo rendimiento de ciertos grupos de alumnos es un claro exponente de la atención que el tema del fracaso matemático escolar suscita en muchos investigadores. Estudios recientes (Nkhoma, 2002; Zevenbergen, 2000) han documentado que muchos alumnos pertenecientes a grupos minoritarios tienen dificultad para participar en entornos de prácticas matemáticas donde no se sienten representados o donde se encuentran con formas de actuación distintas de las esperadas. La investigación ha mostrado que la identidad cultural es un rasgo esencial para interpretar formas de relación en el aula de matemáticas y tratos diferenciales (Abreu, 2002; Morgan y Watson, 2002).

En nuestro contexto particular, Barcelona (España), la población inmigrante de países africanos, asiáticos y suramericanos es cada vez más significativa y el fracaso matemático escolar es cada vez mayor en

(*) Universidad Autónoma de Barcelona.


Fecha de entrada: 14-10-2003 Fecha de aceptación: 09-12-2003

esta población. Los profundos cambios demográficos que afectan y afectarán a nuestra sociedad hacen necesario revisar la conceptualización del fracaso escolar, tan a menudo vinculado de manera única y exclusiva a la creciente diversidad en las aulas. Desde nuestro punto de vista, el fracaso no es una característica de ciertos grupos de alumnos, sino que la escuela, y el aula de matemáticas en particular, es quien fracasa al atender a grupos de alumnos minoritarios. A la luz de los trabajos centrados en el aula de matemáticas multiétnica existentes y con el propósito de entender mejor los motivos del fracaso, creemos necesario estudiar los modos en que se construye el discurso en esta aula. Entendemos que los contenidos del discurso tienen importantes consecuencias para el desempeño escolar de los alumnos y el reparto de oportunidades de aprendizaje. En particular, los contenidos de tipo normativo del discurso, las normas y su interpretación, son fundamentales en nuestro estudio.

No está claro hasta qué punto las investigaciones en torno a las normas del aula de matemáticas han atendido cuestiones de tipo social (Boaler, 2002; Lerman, 2001). Nuestras investigaciones (Planas, 2001; Planas y Gorgorió, 2001; Planas y Civil, 2002) confirman que los alumnos inmigrantes acostumbran a tener dificultades para entender y usar normas del aula de matemáticas que el profesor y buena parte de alumnos locales dan por establecidas. En estos trabajos nos hemos referido a cómo los alumnos inmigrantes reconocen e interpretan las expresiones de aceptación o rechazo de su práctica matemática y cómo reaccionan ante ellas. El concepto de norma, tal como ha ido evolucionando en nuestra argumentación, tiene una profunda implicación social: además de incluir definiciones de lo aceptable, las normas modelan las valoraciones en el aula de acuerdo con el grado de adecuación de los distintos participantes a los modelos de actuación establecidos. A partir de la interpretación de normas y valoraciones, hemos estudiado los procesos sociales de construcción de la identidad de los alumnos en tanto que aprendices de matemáticas.

En los trabajos anteriores adoptábamos una perspectiva microetnográfica extensiva que nos permitía analizar las trayectorias de (no) participación de alumnos locales e inmigrantes a lo largo de varias sesiones de clase en distintas aulas de matemáticas. Ahora estudiamos momentos puntuales del discurso en un aula de matemáticas. Analizamos interacciones en torno a la interpretación y el uso de, usando la terminología de Yackel y Cobb (1996), normas sociales (e.g. formas de participación) y normas sociomatemáticas (e.g. contextos de referencia en el proceso de resolución de un problema). Nos fijamos en los cinco primeros días de clase. Los alumnos se conocen entre ellos pero no conocen al profesor. En general, los primeros días de clase son un momento en el que los participantes, principalmente el profesor, prestan especial atención a la explicitación de normas. Como consecuencia, se sientan las bases de aspectos fundamentales del discurso del aula (¿quién decide sobre la validez de un razonamiento?, ¿qué papel juega el libro de texto, si lo hay?, ¿cuánto tiempo se dedica a cada tarea?...). El objetivo del artículo es explorar cómo se construyen las identidades de los alumnos en tanto que aprendices de matemáticas a través de las interacciones del aula. Para ello, analizamos dos breves episodios de aula ocurridos el segundo día de clase. Se trata de episodios que presentan importantes similitudes con episodios de las otras sesiones estudiadas.

## APROXIMACIÓN SOCIOCULTURAL A LA NOCIÓN DE DISCURSO

Existen multitud de perspectivas de estudio en torno a la noción de discurso basadas en las muy diversas definiciones de esta

noción. A partir de una reelaboración de la definición de Potter (1996), entendemos el discurso como un conjunto de acciones e interacciones que se articulan en un contexto de prácticas sociales. Desde esta perspectiva sociocultural, el discurso del aula está constituido por prácticas comunicativas que generan la producción y transacción de intenciones y significados en interacciones social y culturalmente situadas. El aula es una cultura con modelos comunes de interpretación de normas, acciones y creencias que se (re)construyen a través del discurso por medio de prácticas sociales (Forman y McCormick, 1995).

El discurso tiene que ver con compartir significados y modos de interpretar cómo comportarse en ciertos contextos. Pero, también y esencialmente, tiene que ver con relaciones sociales tales como quién se dirige a quién en qué circunstancias, con qué contenidos (latentes), en qué momento, por medio de qué registro lingüístico, con qué propósitos, en medio de qué posibles malentendidos y con qué consecuencias. La cuestión radica en qué tipo de datos son los que representan un discurso: ¿textos, acciones, palabras, gestos...? Adoptar una definición completa de discurso requiere delimitar elementos tanto conceptuales como metodológicos. La caracterización del discurso como práctica social hace que el análisis del discurso devenga el análisis de las acciones de los participantes de un entorno y, por tanto, el análisis del habla y los textos en tanto que generadores de acciones e intenciones. Comprender el uso del habla significa comprender el proceso del discurso a través del cual las personas resuelven lo que dicen y cómo lo dicen en su interacción con otras personas.

En el caso del aula de matemáticas, el discurso modela lo que significa hacer matemáticas y las identidades de los alumnos como aprendices de matemáticas (Klein, 2002). Los alumnos se posicionan de acuerdo con roles sociales y académicos específicos como reacción a los modos en que el profesor y sus compañeros los posicionan. Al hacer públicos sus significados, los alumnos muestran partes de su identidad como aprendices de matemáticas, sus conocimientos y sus sistemas de valores. En el discurso del aula, el profesor es el principal mediador sociocultural de los procesos de participación y aprendizaje (Forman y Ansell, 2001). Al controlar quién puede hablar sobre cada tema y evaluar el valor de las diferentes intervenciones, el profesor media en el proceso de (no) integrar los alumnos cuyas interpretaciones de normas, acciones y creencias (no) se ajustan a las interpretaciones legitimadas. Los modos en que un profesor se dirige a los alumnos sugieren los modos en que estos alumnos participan en la construcción de conocimientos referidos a normas sociales y sociomatemáticas. A su vez, con sus interpretaciones, los alumnos modelan la cultura del aula y son modelados por ella a través de múltiples interacciones.

Los distintos posicionamientos que se generan dentro del discurso tienen que ver con el grado de ajuste de los participantes a las normas del aula. El discurso incluye definiciones de lo aceptable, valoraciones y modelos. Por ello, el estudio de las normas es un modo razonable de acceder a rasgos distintivos de un discurso. Esta unidad de análisis permite analizar los modos en que los participantes interpretan cómo debe desarrollarse una sesión de clase de matemáticas.

## Normas y «distancias culturales»

En la obra de Cobb y sus colegas, los constructos de norma social y norma sociomatemática surgen al intentar analizar regularidades del aula de matemáticas desde una perspectiva compatible con las teorías del interaccionismo simbólico. Cobb y Yackel (1998) hablan de la necesidad de una cierta disposición matemática en el alumno como

punto de partida para que éste desarrolle una identidad de aprendiz de matemáticas en concordancia con las expectativas del profesor. Esta disposición matemática se refiere al dominio de dos conjuntos de comportamientos que condicionan la interpretación de los distintos momentos de la práctica matemática: las normas sociales y las normas sociomatemáticas.

En Planas (2001), desarrollamos la idea de distancia cultural para referirnos a la situación que se genera entre dos individuos que, en un mismo contexto de prácticas, interpretan normas de actuación de formas distintas. Esta idea resulta de gran utilidad para analizar los obstáculos que muchos alumnos inmigrantes se encuentran al (intentar) participar en el aula de matemáticas. Morgan (2000) señala que el éxito de los alumnos al intentar participar en el aula de matemáticas reside en su habilidad por ajustarse a las interpretaciones legitimadas de las normas. De ahí que la experiencia sobre las distancias culturales suponga dificultades en la participación puesto que las interpretaciones legitimadas de las normas no siempre se adquieren con facilidad en las interacciones sociales. La diversidad de interpretaciones de las normas y las dificultades de comunicación entre participantes hacen de la adquisición de significados normativos una tarea compleja.

Las normas pueden considerarse como obligaciones establecidas por el discurso dominante. No obstante, aunque haya normas establecidas, cada participante ha desarrollado un sistema normativo de referencia propio. El alumno llega al aula con su propia concepción de lo que es o debe ser una clase de matemáticas, de cómo se comporta o debe comportarse el profesor en el aula, de qué papel tienen o deben tener sus compañeros en su proceso de aprendizaje. Por tanto, aun habiendo significados compartidos, siempre existe una cierta distancia entre interpretaciones legitimadas de las normas e interpretaciones de los alumnos. A esta distancia, hay que añadir las distancias entre interpretaciones de las normas de los distintos alumnos, sean o no interpretaciones legitimadas. Unas y otras distancias son de naturaleza dinámica. Los alumnos reconstruyen a cada momento sus significados de las normas al interactuar con significados alternativos.

El hecho de que las normas de la práctica matemática –sociales y sociomatemáticas– se acostumbren a suponer universales no facilita la participación de los alumnos inmigrantes. Alumnos que han sido escolarizados en otros entornos no comparten necesariamente las mismas interpretaciones de las normas sociales ni de las sociomatemáticas. No explicitar las normas de la práctica matemática deja muchas veces al alumno inmigrante en una situación de incomprensión ante conocimientos con los que no se haya familiarizado. Esta dificultad no se refiere a la capacidad del alumno, sino a la diversidad de culturas matemáticas escolares y al fenómeno de invisibilidad en torno a esta diversidad. Sin embargo, se tiende a confundir la diversidad de interpretaciones de las normas con supuestas incapacidades del alumno. Por ello, la experiencia de distancias culturales acostumbra a reducir las oportunidades de participación de ciertos grupos de alumnos.

A pesar del énfasis en los procesos de comunicación y la caracterización de las matemáticas como actividad social, existen importantes elementos discursivos que no son tenidos en cuenta en el análisis de Cobb y sus colegas acerca de las normas del aula de matemáticas. No se habla de factores sociales que dificultan la comprensión y el uso de las normas. Para referirse a la complejidad de los procesos de interpretación, comprensión y uso de normas, resulta útil relacionar el concepto de distancia cultural con el de valoración (Abreu, 2002). Las valoraciones (sobre el alumno y sus prácticas) son formas de relación usadas en las interacciones para (intentar) controlar la aparición de interpretaciones

de las normas diferentes de las esperadas o usadas. En el aula de matemáticas, por ejemplo, el profesor a menudo valora uno de los alumnos de una pareja de trabajo como el más capacitado y espera de él que ayude al que supone como menos capacitado. A ambos alumnos se les suponen unas ciertas interpretaciones de las normas Este tipo de valoraciones hace que diferentes alumnos actúen de maneras diferentes.

## MÉTODO

En septiembre de 2002, observamos y grabamos en video las cinco primeras sesiones de clase en un aula de matemáticas de Barcelona (España). Los alumnos, muchos de ellos inmigrantes, tenían entre 15 y 16 años. La situación marginal del centro público hizo que hubiera muy pocos alumnos en el aula. Muchos de los alumnos estaban en situación de riesgo social, especialmente los inmigrantes. Todos los alumnos inmigrantes del aula tenían un dominio suficiente del español y ninguno de ellos era recién llegado al país. Tres alumnos, dos chicas y un chico (Kholoud, Ramia y Mourad), eran marroquíes; un alumno (Aftab) era paquistaní; y cinco alumnos, tres chicos y dos chicas (Eduard, Albert, Roger, María y Cristina), eran locales. Las sesiones se transcribieron y las transcripciones se completaron con notas de campo tomadas por la autora durante las sesiones o inmediatamente tras ellas.

Seguimos dos criterios para la selección del aula. En primer lugar, buscamos un aula multiétnica donde hubiera representación de alumnos locales y donde el profesor no fuera él mismo de origen inmigrante. En segundo lugar, buscamos un profesor con experiencia en aulas de matemáticas multiétnicas, habituado a trabajar en entornos de resolución de problemas en el aula y dispuesto a colaborar en la investigación proponiendo enunciados de problemas proporcionados por la autora. Los problemas, seleccionados por su carácter proyectivo y su capacidad de generar discusión, fueron extraídos de un estudio exploratorio (Planas, 1999). Se explicó a profesor y alumnos que la investigación pretendía observar y analizar formas de interacción en el aula.

Para el desarrollo del análisis tuvimos especialmente en cuenta a Coulthard (1992), Gee (1999), Lerman (2001), van Dijk (1997), y Wood y Kroger (2000). En el análisis de las interacciones sociales del aula, nos centramos en fragmentos de transcripción donde se hiciera referencia, de manera directa o indirecta, a diferentes interpretaciones y usos de normas del aula, tanto normas sociales de tipo general como normas sociomatemáticas. En base a la sociolingüística interaccional (Cook-Gumperz, 1986), cada interacción constituye un acto comunicativo, una unidad en sí misma que puede analizarse como si se tratara de un discurso completo. A su vez, cada interacción forma parte de un conjunto compuesto por interacciones anteriores y simultáneas, además de anticipar las que aún han de producirse. De acuerdo con este enfoque, tiene sentido analizar el discurso producido en una interacción concreta si se concibe este discurso como una realidad que reproduce discursos anteriores y simultáneos y que, a su vez, se reconstruye en discursos posteriores.

A continuación, presentamos dos ejemplos de parte del análisis llevado a cabo en una sesión de clase. No nos fijamos tanto en el tipo de actividad matemática que profesor y alumnos llevan a cabo como en el modo en que las diferentes formas de relación y participación se hacen públicas. Ambos ejemplos resultan interesantes por la gran cantidad de normas discutidas, por la diferente manera de interpretar el uso de estas normas y el diferente modo en que se espera que los distintos alumnos las aprendan. En la presentación del segundo ejemplo, discutimos similitudes con el primero y

esbozamos rasgos discursivos comunes con el resto de sesiones de clase analizadas.

## PARTICIPACIÓN: ¿DE QUÉ MODO?

Los nueve alumnos de la sesión se organizan en grupos de tres por orden de lista (Eduard, Kholoud y María; Albert, Mourad y Roger; Aftab, Cristina y Ramia). Cada grupo dispone de una ficha con el problema escrito y una calculadora. El enunciado del problema da las cantidades de los ingredientes para cocinar un pastel de manzanas para tres personas y pide hallar las cantidades necesarias para diez personas. El día anterior, el profesor ha dado información general sobre la asignatura, ha hablado de la evaluación y ha explicado que trabajarán en pequeños grupos el tema de la proporcionalidad en un ambiente de resolución de problemas. El siguiente fragmento muestra una conversación en la fase de discusión conjunta, tras el trabajo en grupos. Se tratan aspectos relacionados con la tarea de resolución del problema y la gestión de la dinámica del aula.

Profesor: ¿Cómo va? ¿Necesitáis que os deje más tiempo?

Mourad: Yo creo que el problema se puede hacer de muchas maneras distintas.

Profesor: ¿Lo has hecho por lo menos de una?

Mourad: Bueno, aún no he acabado, sólo me falta repasarlo.

Profesor: Mourad, si lo necesitas, pídeles ayuda [señala a Ramia y a Kholoud]. Y acuérdate de anotarlo todo en el cuaderno.

Mourad: ¿Puedo ir hasta donde está Kholoud?

Profesor: ¡Claro! El trabajo en grupos no impide que colaboréis entre vosotros.

Eduard: ¿Qué hacemos? ¿Esperamos un poco?

Cristina: Nosotros ya lo tenemos hecho, profe.

Albert: Nosotros también lo tenemos casi hecho, profe. Con Roger lo hemos pensado.

Profesor: Vale [a Albert], acábalo.

Cristina: ¿Lo explico o no?

Profesor: Muy bien. Vamos a hacer una cosa, como veo que no queda mucho tiempo, vamos a empezar. Empieza a explicarlo el grupo de ella [señala a Cristina] y, luego, el grupo de él [señala a Albert] añade lo que haga falta. A lo mejor ella [Cristina] se despista en alguna cosa y él [Albert] puede completar la explicación.

Cristina: ¡No me he dejado nada, profe! No creo que me haya equivocado.

Eduard: Bueno, si te has equivocado, ya buscaremos qué ha pasado.

Profesor: Muy bien [a Eduard], ya buscaremos qué ha pasado. ¿De cuántas maneras has resuelto el problema [a Cristina]?

Cristina: De dos. Bueno, empiezo primero explicando bien una manera y luego explico la otra.

Eduard: ¿Cómo lo has hecho?

Profesor: Vale, empezamos por la primera forma de resolución.

Cristina: Primero hemos hecho el problema como si fuera de verdad, como si tuviéramos que hacer el pastel de verdad.

Ramia: Se me ha ocurrido a mí.

Profesor: ¿Cómo si fuera de verdad?
Ramia: Sí. Teniendo cuidado con los decimales.
Profesor: ¿Qué significa tener cuidado?
Cristina: Vigilar que no salgan decimales periódicos.
Ramia: Significa no equivocarse.
Profesor: A ver, si queréis hablar las dos, mejor será que nos organicemos. Tú [a Ramia], vas explicando cada paso de lo que habéis hecho, explicas el resultado de cada ingrediente, sin equivocarse, y tú [a Cristina], nos cuentas detalladamente por qué lo has hecho de tal o cual modo. ¿De acuerdo?
Ramia: De acuerdo.

Las demandas de explicar la práctica matemática no se exigen por igual a todos los alumnos. Tanto el profesor como Eduard requieren de Cristina que explique su(s) resolución(es) («¿cómo lo has hecho?», «Muy bien [...] ¿De cuántas maneras has resuelto el problema?»). También se acepta que Albert pueda intervenir, si es necesario, y completar la explicación de Cristina («[Albert] añade lo que haga falta»). En cambio, cuando Mourad interviene por iniciativa propia en la conversación, nadie le pide que explique su(s) resolución(es); no se le reconoce, por tanto, como interlocutor válido. Los intentos del alumno de participar en la discusión matemática («yo creo que el problema se puede hacer de muchas maneras distintas») no son tomados en consideración por otros participantes.

Hay un primer momento ambiguo en lo que respecta a quién controla el tema de la conversación. Pero el profesor recupera rápidamente su posición de autoridad. Mourad, en lugar de responder a una pregunta del profesor relativa a una norma social («¿necesitáis que os deje más tiempo?»), da información que no se le ha pedido. A pesar de recibir una respuesta no esperada, el profesor continúa el tema introducido por Mourad («¿lo has hecho por lo menos de una [manera]?»), pero evita iniciar una discusión acerca de la existencia de resoluciones distintas igualmente válidas. El profesor se anticipa a la participación de Mourad dando por hecho que el alumno, a lo sumo, puede haber desarrollado una respuesta correcta. Tras las palabras de Mourad, podría haberse pedido al alumno que, por ejemplo, se esforzara en desarrollar la mayor cantidad de estrategias posibles. El mensaje enviado sería muy distinto: no sólo se estaría reconociendo la existencia de diversas estrategias de resolución válidas, sino que además se estaría sugiriendo la competencia matemática de Mourad, su capacidad de hallar las estrategias y de explicarlas. Sin embargo, el profesor no acepta la respuesta y usa una forma indirecta de desautorizarla.

Tanto Cristina como Mourad señalan que el problema puede resolverse de varias maneras. Sin embargo, el trato que reciben ambos alumnos es significativamente distinto. A Mourad se le exige pulcritud y orden («y acuérdate de anotarlo todo en el cuaderno»). A Cristina se le piden ideas y creatividad («¿de cuántas maneras has resuelto el problema?»). Además, se admite que Cristina pueda no tener en cuenta algún aspecto importante a lo largo de su explicación de las diversas estrategias («a lo mejor ella [Cristina] se despista en alguna cosa»), pero incluso así su competencia matemática no se ve seriamente cuestionada ya que, en su caso, la posibilidad de error se atribuye a influencias externas (despistarse, no prestar suficiente atención...) y no a la capacidad individual. En el caso de Mourad, se pone directamente en duda la capacidad del alumno («¿Lo has hecho por lo menos de una [manera]?»), sin mencionarse factores de influencia externa. Por otra parte, Eduard, contribuye a obstaculizar el intento de participación de Mourad al retomar la

pregunta inicial del profesor («¿Qué hacemos? ¿Esperamos un poco?»), cerrando así la intervención de su compañero que había introducido un tema diferente.

Algo similar ocurre con Ramia: no se la reconoce como interlocutora matemática válida. El profesor facilita la participación pedagógica de la alumna (deja que intervenga) pero, al mismo tiempo, dificulta su participación matemática (limita los espacios de intervención en la discusión matemática). Cuando Ramia muestra la intención de participar explicando la estrategia de resolución de su grupo y se experimenta a sí misma como agente en su aprendizaje matemático («se me ha ocurrido a mí»), el profesor le pide que únicamente de cuenta de las soluciones numéricas («tú [a Ramia], [...] explicas el resultado de cada ingrediente»). A Cristina, en cambio, se le pide que argumente dichos pasos («tú [a Cristina], nos cuentas detalladamente por qué lo has hecho de tal o cual modo»). Este reparto de tareas (Ramia enumera y Cristina argumenta), con tan diferente nivel de exigencia matemático, ubica en lugares muy distintos a las dos alumnas. A pesar de ello, incluso Cristina, que tiene más espacio para participar en la discusión matemática, lo hace de una manera muy dirigida y con escasa agencia.

Al pedir a Ramia que tan solo enumere, se insinúa que esta alumna no está lo suficientemente preparada para argumentar o que, como mínimo, está menos preparada que Cristina. El profesor acaba de recordar que no disponen de mucho tiempo, y puesto que quiere finalizar la tarea, pedir a Cristina que argumente la(s) resolución(es) equivale a mostrar confianza en la competencia de la alumna para explicar bien y rápido la resolución. No obstante y a pesar del buen autoconcepto que Cristina tiene de sí misma («no creo que me haya equivocado»), durante la fase de trabajo en grupos, la alumna ha tenido que recurrir varias veces a la calculadora en situaciones donde el cálculo mental era mucho más inmediato y ha tenido que consultar cálculos con Ramia. Ramia ha sido el miembro de su grupo que más aportaciones ha hecho a una de las formas de resolución del problema, tal como ella misma reconoce («se me ha ocurrido a mí»).

Las tareas de explicación y argumentación no movilizan la discusión matemática de una manera general e indistinta para todos los alumnos. El desarrollo del discurso en este episodio contribuye a establecer la categoría de los alumnos que pueden (y deben) explicar y argumentar su práctica matemática en público y la categoría de los alumnos de los que no se espera que expliquen ni argumenten sus razonamientos, aunque se les permita participar. Las intervenciones de los participantes se regulan y autorregulan para adecuarse a las expectativas definidas por estas categorías del discurso. Por una parte, Cristina y Albert participan comportándose como se espera de ellos, actúan como portavoces y confían en sus capacidades. Por otra parte, Mourad y Ramia, ante el ambiente poco favorable a su participación en la discusión matemática, no insisten en querer explicar sus estrategias de resolución ni se auto-proponen para argumentar los pasos seguidos. Estos alumnos se muestran solícitos con las tareas alternativas que se les asignan. Mourad se desplaza hasta donde está Kholoud y se inhibe ante posibles intervenciones en la discusión del problema. Ramia dice estar de acuerdo con limitarse a enumerar soluciones numéricas.

Por otra parte, la interpretación y el uso de la norma en relación con a quién debe pedirse ayuda también muestra claros indicios de un trato diferencial. El profesor promueve la autonomía de los alumnos y les sugiere que colaboren entre ellos; para ello, evita en lo posible acudir a sus solicitudes de ayuda y reenvía las preguntas de los alumnos hacia otros alumnos («Mourad, si lo necesitas, pídeles ayuda [señala a Ramia y a Kholoud]»). La ayuda no debe pedirse al profesor, pero tampoco parece

que deba pedirse a cualquier alumno. El profesor podría haber dicho a Mourad que pidiera ayuda a cualquier alumno del aula o a Eduard y Albert –alumnos locales–. No obstante, sugiere dos alumnas inmigrantes marroquíes, como Mourad, que no pertenecen al grupo de trabajo del alumno. Al señalar a Ramia y Kholoud, el profesor otorga el derecho de Mourad a pedir ayuda a estas compañeras y, a su vez, la obligación de ambas alumnas a prestar ayuda a su compañero.

El discurso no sólo contribuye a establecer la categoría de los alumnos a quién pedir ayuda, sino que también contribuye a establecer la categoría de quiénes necesitan ayuda. El profesor anticipa cualquier posible solicitud de ayuda que pueda reclamar Mourad, aun cuando muy probablemente esa no sea la intención primera del alumno («bueno, aún no he acabado, sólo me falta repasarlo»). El profesor interpreta la respuesta del alumno poniendo énfasis en lo inacabado («aún no he acabado») y no en lo hecho («sólo me falta repasarlo»). La sugerencia del profesor de pedir ayuda acaba concretándose en una solicitud real de ayuda de Mourad a Kholoud («¿puedo ir hasta donde está Kholoud?»). A Mourad se le supone la necesidad de ayuda, mientras que a Albert, que hace un comentario similar al de Mourad («nosotros también lo tenemos casi hecho, profe»), no se le recuerda la posibilidad de pedir ayuda ni se le supone la necesidad («vale [a Albert], acábalo»). Más tarde, a este alumno se le da un papel activo en la resolución a pesar de haber reconocido tenerla inacabada.

El tratamiento del error en el aula y la interpretación de sus implicaciones también sugiere diferentes tipos de participación en los distintos alumnos. Cristina es quien introduce el tema («no creo que me haya equivocado»). Ante el comentario de la alumna, Eduard, un compañero de otro grupo de trabajo, responde interpretando el significado de equivocarse («si te has equivocado, ya buscaremos qué ha pasado»). El profesor parafrasea a Eduard y asiente («muy bien [a Eduard], ya buscaremos qué ha pasado»). Equivocarse se interpreta como una oportunidad de indagar en el proceso de resolución y cuestionar a Cristina sobre sus razonamientos. Más tarde se retoma el tema de equivocarse con una interpretación significativamente diferente. Después de que Ramia haya explicado que tener cuidado significa no equivocarse, el profesor le pide que de la solución numérica para cada ingrediente sin equivocarse, introduciendo así en el discurso la posibilidad de que la alumna se equivoque. Pedir a Ramia que no se equivoque significa pedir que enumere correctamente una serie de soluciones numéricas sin indagar en su proceso de resolución.

En torno a las formas de trabajo en grupo, hay interpretaciones y usos muy diversos. Los alumnos se sientan juntos de tres en tres y el profesor les anima abiertamente a colaborar, con compañeros de su grupo y con compañeros de otros grupos («el trabajo en grupos no impide que colaboréis entre vosotros»). Sin embargo, y a pesar de hablar ocasionalmente entre ellos, no todos los alumnos aceptan colaborar por completo con cualquier compañero ni se sienten siempre representados por lo que pueda decir un miembro de su grupo. Albert, por ejemplo, delimita dos subgrupos dentro de su grupo de trabajo: él y Roger, por un lado, y Mourad, por otro («con Roger lo hemos pensado»). Albert deja claro que Mourad habla en su nombre y no en el del grupo. Era del todo innecesario que Albert mencionara a Roger. Al hacerlo, hace visible no haber mencionado a Mourad y limita las oportunidades de participación en la discusión matemática de este alumno al ubicarlo fuera del sistema de organización en grupos. Aunque el profesor es el principal mediador sociocultural de las formas de participación en el aula, vemos que los alumnos también ejercen una importante acción mediadora sobre

cómo y cuándo deben participar sus compañeros.

CONTEXTOS: ¿CUÁLES?

Minutos más tarde, en la misma sesión de clase, tiene lugar un episodio que muestra de nuevo un trato diferencial a los alumnos. Esta vez, la discusión gira en torno a aspectos relacionados con los contextos a usar en el aula de matemáticas. Se trasciende de la tarea matemática concreta para reflexionar sobre ella. El profesor sugiere el uso del contexto escolar a alumnos locales y el uso del contexto real a alumnos inmigrantes introduciendo referencias directas a experiencias familiares.

Profesor: Fijaos que [Cristina] nos ha contado cómo resolver el problema redondeando los números para que tuviera sentido cocinar con los ingredientes. Mejor tomar 350 gramos de mantequilla que tomar 333'333 gramos, ¿verdad? Kholoud, ¿has cocinado alguna vez un pastel de manzanas?

Kholoud: Sí, con mi madre.

Profesor: ¿Te ha servido haber cocinado con tu madre para resolver el problema?

Kholoud: Bueno, el pastel lo hace ella, yo sólo miro.

Profesor: Cuéntanos más, ¿usa la calculadora para preparar los ingredientes?

Kholoud: [riendo] ¡No! Sabe muy bien lo que tiene que hacer. No necesita calculadora.

Profesor: ¿Y tú [a Eduard] ? ¿Habías resuelto alguna vez un problema parecido?

Eduard: ¿En clase?

Profesor: Sí, en clase, por ejemplo.

Eduard: El año pasado hicimos algunos problemas donde tenías que comprobar el resultado y redondear los números porque salían personas y no podías tener números decimales.

Profesor: ¿Te han servido los problemas del año pasado para resolver el de hoy?

Eduard: Sí, un poco, porque eran muy parecidos.

Profesor: Cuéntanos más acerca de estos problemas parecidos.

Eduard: Bueno, con la profesora del año pasado hicimos un problema donde también había que encontrar unos ingredientes pero sólo había que multiplicar y todo daba exacto.

Profesor: Eso está muy bien [a Eduard]. Recordar otros problemas parecidos ayuda a entender mejor el que estamos resolviendo. [a Aftab] ¿Tú también has ayudado alguna vez en tu casa a cocinar un pastel de manzanas?

Aftab: No.

Profesor: ¿Nunca has cocinado un pastel de manzanas?

Aftab: No.

Profesor: ¿Y qué haces cuando ayudas en casa?

Albert: [riendo] ¡Éste nunca ayuda en casa!

Profesor: ¿Y tú [a Albert]? ¿Te ha sido muy difícil pensar el problema? ¿Hiciste también otros problemas parecidos el año pasado?

Albert: Este problema que nos has puesto es muy fácil. Sólo hay que ir haciendo reglas de tres con la calcu-

ladora y luego dejar los números sin decimales.

Profesor: Bueno, ¿a qué viene todo esto, verdad? Lo que os quería comentar es que en matemáticas, uno puede buscar ejemplos en la escuela pero también los puede buscar en la vida real. Kholoud ha ayudado a cocinar pasteles de manzanas y Eduard y Albert han resuelto problemas parecidos. Uno aprende matemáticas tanto en la escuela como en la vida real *(suena el timbre de final de la sesión).* Nos vemos mañana.

Cuando Cristina finaliza su explicación y ante el silencio inicial del resto de alumnos, el profesor se dirige a algunos de ellos atribuyéndoles lo que supone que son capaces de hacer e interpelándoles acerca de lo que supone que saben hablar. Aunque las expectativas del profesor en torno a los conocimientos de los distintos alumnos sólo tienen un carácter tentativo, sirven para que los participantes vayan aprendiendo cuál es su lugar en el aula. En este fragmento de la sesión, se construyen categorías del discurso relativas sobre a quién se le permite usar un contexto determinado al argumentar la práctica matemática. Como en el apartado anterior, las intervenciones de los participantes se autorregulan para ajustarse a las expectativas definidas por estas categorías del discurso. Cristina, por ejemplo, introduce una referencia directa al contexto real («[...] hemos hecho el problema [...] como si tuviéramos que hacer el pastel de verdad»), pero no retoma el uso de este contexto al ver que sólo Kholoud y Aftab son preguntados al respecto.

En el episodio de la sección anterior, el profesor pone el énfasis en la obtención de un resultado final correcto. En este episodio, el profesor parece preocuparse de procedimientos e ideas desarrolladas por los alumnos. El uso de la expresión «cuéntanos más» en dos ocasiones indica un cambio en este sentido. Sin embargo, las intervenciones anteriores del profesor no han contribuido a que todos los alumnos respondan como ahora parece esperar de ellos. Kholoud y Aftab responden con palabras o frases cortas. Eduard y Albert, en cambio, intervienen e introducen elementos de discusión. Probablemente, las distintas reacciones de estos alumnos tienen que ver con los distintos espacios de participación que les han sido facilitados.

Aftab se ha referido en la discusión de su grupo al mismo «problema parecido» del que habla Eduard. Pero Aftab no interviene en la discusión conjunta cuando aparece este tema. Este alumno ha iniciado una importante actividad de comparación de enunciados y estrategias, ha sido agente en su aprendizaje matemático y, sin embargo, se limita a responder «no» en las dos interpelaciones del profesor. Aftab no se experimenta a sí mismo como agente en su aprendizaje matemático. Por otra parte, el profesor, al preguntarle únicamente acerca de experiencias familiares (es la única ocasión en la que se dirige al alumno en toda la sesión) y no insistir para profundizar en sus respuestas, parece no considerarle capaz de haber desarrollado ideas significativas para la resolución. En el caso de este alumno, hay incluso una observación del profesor que se expresa con un cierto tono crítico («¿y qué haces cuando ayudas en casa?») y otra observación de un compañero («¡éste nunca ayuda en casa!») que hace reír a casi todos los alumnos menos a Aftab.

El interés por procedimientos e ideas de los alumnos está condicionado por un interés mayor. El profesor hace intervenir a los alumnos para dar paso a una reflexión que él tiene previsto hacer. Cuando Albert se refiere a reglas de tres y «dejar los números sin decimales», el profesor continúa hablando sin atender a la respuesta del

alumno. Podría haber querido explorar el nivel de comprensión que el alumno tiene de la tarea matemática, pero este no es su objetivo. No parece esperar recibir más información de la que estrictamente necesita para plantear un tema: la diversidad de contextos de referencia de la práctica matemática. La introducción de la diversidad de contextos podría haberse anticipado de forma más espontánea cuando minutos antes Mourad dice que el problema puede resolverse de muchas maneras distintas o cuando Cristina dice haber resuelto el problema «como si fuera de verdad».

El profesor interactúa con los alumnos de modo que el discurso se lleva de manera natural hasta considerar dos contextos principales, el escolar y el cotidiano. Se hace mención explícita de la diversidad de contextos válidos de referencia de la práctica matemática. El profesor valora el grupo-clase en su totalidad por la diversidad de contextos de referencia que se introducen en el proceso de resolución del problema. Sin embargo, esta diversidad de contextos no supone a la práctica el uso de varios contextos en un mismo alumno. El discurso establece dos categorías distintas acerca de quién debe usar cada contexto. Aunque el profesor no rechaza de manera directa las intervenciones de los alumnos que no se adecuan a estas categorías, controla el uso que se hace de los contextos escolar y cotidiano. Los alumnos deben aprender a interpretar las reacciones del profesor para saber si su intervención acerca del uso de un contexto particular es adecuada o no.

Se autoriza a los alumnos a dar sentido a la práctica matemática del modo que se supone que es más significativo para ellos. A diferentes alumnos se les asigna el uso de diferentes contextos. Kholoud y Aftab son participantes competentes si usan contextos familiares para discutir la resolución del problema. Eduard y Albert son participantes competentes si usan contextos escolares y experiencias de aula pasadas. No se incita a Aftab a usar experiencias de aula pasadas, ni tampoco se incita a Eduard a usar experiencias de su entorno familiar. Se sugiere a estos alumnos de manera indirecta lo que no les está permitido. Cuando Eduard pregunta «¿en clase?», informa al profesor de que su pregunta no tiene la capacidad explicativa necesaria para ser entendida con claridad. Pero esta pregunta también significa que para Eduard la referencia al contexto escolar no es inmediata y que pueden haber otros contextos igualmente válidos. Ni el profesor ni otros alumnos retoman la posibilidad de hablar sobre el contexto real con Eduard.

La asignación de diferentes contextos influye sobre las formas de participación puesto que no todos los contextos se vinculan por igual a la práctica matemática. Se reflexiona sobre la importancia de usar contextos escolares y reales («uno aprende matemáticas tanto en la escuela como en la vida real»). Pero hay elementos que distinguen la relevancia a nivel matemático de cada contexto. Resulta paradigmático que en su intervención final, el profesor use fórmulas impersonales («...uno puede... uno aprende...») para señalar la importancia de ambos contextos, el escolar y el real. Sin embargo, cuando indica la importancia del contexto escolar, habla en primera persona («[Yo creo que] eso está muy bien»). Además, no se explica que el uso del contexto real puede ayudar a comprobar si las respuestas obtenidas son coherentes con las condiciones del problema. Cuando se habla del contexto escolar, en cambio, sí que se explican sus ventajas en relación con la práctica matemática («recordar otros problemas parecidos ayuda a entender mejor el que estamos resolviendo»).

Cuando el profesor se detiene en consideraciones sobre la diversidad de contextos de referencia para dar sentido a la práctica matemática, los alumnos aprenden acerca de las matemáticas. Por otro lado, cuando el profesor interactúa con los diferentes alumnos sugiriendo el uso de

distintos contextos, estos alumnos aprenden acerca de ellos mismos en tanto que aprendices de matemáticas. Lo que se espera de Kholoud, por ejemplo, es que «cuente [sólo un poco] más» acerca de cómo su madre cocina un pastel de manzanas. Se la anima a participar, pero su participación tiene limitaciones. Cuando Kholoud responde que su madre sabe muy bien lo que tiene que hacer cuando cocina un pastel de manzanas, nadie indaga en qué consisten los conocimientos de la madre de Kholoud. Se facilita la participación pedagógica de la alumna (se deja que hable) sin facilitar su participación en la discusión matemática. Del discurso se deduce que no debe contar nada acerca de problemas parecidos de cursos pasados que pueda haber recordado. Lo mismo ocurre con la participación de Eduard, también tiene limitaciones. Eduard no debe referirse a episodios familiares.

En general, de las cinco sesiones de clase analizadas se deduce que el modelo de buen alumno no es el mismo para todos los alumnos. En las cuatro últimas sesiones se propone la resolución de problemas con enunciados que sugieren el uso de contextos reales. En todas ellas, se espera de los alumnos locales que discutan y expliquen las resoluciones del problema centrándose en el uso del contexto escolar. Se les escucha, se les pide abiertamente que participen y se les anima a introducir referencias a «problemas parecidos». Paralelamente, se rechazan los intentos de alumnos inmigrantes por colaborar en las tareas de explicación y argumentación, se les enseña a escuchar cómo otros alumnos explican y argumentan y se les sugiere el uso del contexto real. De los alumnos inmigrantes se espera un tipo de participación muy distinto al de los alumnos locales. La identidad cultural, pues, aparece como elemento diferenciador en la interpretación de las obligaciones de los alumnos en esta aula de matemáticas. La diferencia afecta tanto la interpretación y uso de normas sociales del aula como de normas específicas de la práctica matemática.

## CONCLUSIONES

Al asociar el fracaso con características intrínsecas de ciertos grupos étnicos, las explicaciones que relacionan el origen étnico con el fracaso escolar corren el riesgo de quedar reducidas a discursos «esencialistas». Para evitar caer en discursos de este tipo, hemos analizado el rendimiento matemático en el aula desde la perspectiva de las interacciones entre participantes. De este modo, hemos visto que el factor étnico actúa como factor diferenciador en las prácticas discursivas del aula. No se esperan los mismos comportamientos en el alumno local que en el alumno inmigrante, ni tampoco se les da el mismo trato. El impacto de las prácticas discursivas del aula en la participación de los alumnos inmigrantes es especialmente negativo. Los procesos de aprendizaje matemático de estos alumnos se encuentran con múltiples obstáculos procedentes del sistema de valores y valoraciones dominante en el aula. Identificar los procesos de selección del conocimiento matemático escolar y de las formas de participación en el aula de matemáticas ha de ayudar a indagar obstáculos de los alumnos de grupos minoritarios en el aprendizaje matemático.

Los resultados presentados no pretenden ser una generalización de lo que pasa en cualquier aula de matemáticas multiétnica. Sin embargo, permiten reflexionar sobre los modos en que se influencian mutuamente el macro-contexto social y el micro-contexto del aula. Nuestros datos confirman la importancia del efecto «Pygmalion» (Keddie, 1971) en la interpretación del fracaso matemático escolar generalizado en los grupos minoritarios. Parece razonable pensar que el carácter subjetivo de los criterios usados para la evaluación de los alumnos influye sobre su

rendimiento escolar y agrava las «distancias culturales» iniciales en el caso de alumnos inmigrantes. Las limitaciones de muchos alumnos inmigrantes en torno, por ejemplo, a las tareas de explicación y argumentación se pueden interpretar en función de la falta de acciones docentes que promuevan estas tareas en estos alumnos.

Aunque este artículo no trata de manera directa la noción de identidad, revela datos acerca del modo en que el profesor interpreta las identidades de sus alumnos desde las características de su propia identidad individual y sociocultural. Hay dos aspectos principales que se enseñan a los alumnos de formas diferentes: el contexto de referencia en la resolución de un problema y la forma de participación en la discusión matemática. El trato diferencial que el profesor da a sus alumnos no puede explicarse únicamente de acuerdo con las características individuales de los sujetos implicados. Ni los alumnos inmigrantes presentan un déficit generalizado que justifique dicho trato diferencial, ni los profesores tienden a reducir intencionadamente las oportunidades de aprendizaje matemático de algunos de sus alumnos. La existencia de un trato diferencial en el micro-contexto de un aula debe ser explicado en base a factores socioculturales más generales.

En una conversación informal con el profesor del aula tras la quinta sesión de clase, le hicimos notar que pedía tareas de un nivel de exigencia matemático muy distinto a unos y otros alumnos. El profesor respondió: «yo pido a cada cual según sus posibilidades e intento que todos avancen desde sus puntos de partida». Esta respuesta resulta muy significativa puesto que el profesor apenas había tenido tiempo de conocer a los alumnos en cinco sesiones de clase y, sin embargo, con sus prácticas distinguía claramente dos grupos de alumnos. En este contexto, la expresión «las posibilidades de cada alumno» no se refiere a una realidad cognitiva, sino a una construcción social. El profesor construye «las posibilidades de cada alumno» de acuerdo con ciertas representaciones sociales elaboradas en el macro-contexto. Este profesor pertenece al grupo social dominante y comparte con este grupo una representación social de los grupos de alumnos inmigrantes en situación de riesgo que cuestiona su capacidad académica, en general, y su capacidad matemática, en particular. Esta representación social forma parte de la identidad del profesor, influye sobre el desarrollo de las prácticas discursivas del aula y contribuye a delimitar el uso que cada alumno debe-puede hacer de las normas.

Diversas investigaciones han mostrado que las expectativas de los profesores acerca del rendimiento académico de sus alumnos están influenciadas por las representaciones sociales que tienen de ellos (ver, por ejemplo, Le Roux, 2001). Las expectativas negativas hacia alumnos cultural y socialmente diferentes en clases multiétnicas afectan el rendimiento de estos alumnos y dan lugar a dinámicas de aula donde se les obstaculiza el acceso a importantes espacios de participación. Las representaciones sociales hacen que los alumnos se distingan en función de su pertenencia a ciertos grupos socioculturales en lugar de distinguirse por su unicidad. A pesar de que no es posible considerar los alumnos aislados de sus grupos de pertenencia, la categorización e identificación de similitudes entre alumnos debe hacerse con mucho cuidado, especialmente en las aulas multiétnicas.

En el caso de nuestra aula, también deben plantearse las limitaciones que ciertas representaciones sociales suponen en las oportunidades de aprendizaje matemático de los alumnos locales. En otra conversación informal, en referencia a los alumnos locales y su rendimiento en clase matemáticas, el profesor nos dijo: «creo que estos alumnos se esfuerzan muchísimo. Les cuesta pero siempre intentan participar.

Son un buen ejemplo para sus compañeros, los alumnos inmigrantes». Los cinco alumnos locales del aula no pertenecen a grupos especialmente bien considerados dentro del discurso escolar. Aunque estos alumnos no tienen el «handicap» de ser inmigrantes, acumulan otros obstáculos importantes. Se trata de hijos de familias de clase trabajadora, con pocas expectativas de continuar sus estudios más allá de los años de escolarización obligatoria. La representación social construida por el grupo dominante acerca de estos grupos de alumnos, al igual que en el caso de los alumnos inmigrantes, no les asigna la capacidad/necesidad de actuar como agentes de su propio aprendizaje matemático. Esto explicaría, en parte, las prácticas docentes altamente dirigidas del profesor en unos y otros alumnos a lo largo de las cinco sesiones de clase analizadas. La mayoría de las interacciones en la fase de discusión conjunta son profesor-alumno. Cuando se inicia alguna discusión alumno-alumno, el profesor interviene rápidamente.

Tras nuestro análisis surgen algunas cuestiones prácticas relacionadas con el papel del profesor en el aula. A pesar de que el discurso del aula es una construcción muy compleja donde intervienen todos los participantes y diversos elementos mediadores, el profesor tiene una posición privilegiada en el establecimiento de categorías. Así pues, ¿cómo podemos ayudar a los profesores a observar el modo en que hablan y tratan a sus alumnos? ¿Cómo pueden analizar los profesores de manera efectiva sus intervenciones en el aula? Analizar el discurso de sus clases, es una tarea muy complicada para los profesores. Para empezar, se necesita una actitud favorable a la autocrítica y recursos técnicos para grabar la práctica docente. Además, el profesor de matemáticas necesita desarrollar una mirada retrospectiva de su práctica docente desde la consideración de nociones ajenas al tradicional discurso matemático escolar. Nociones como poder, posicionamiento, valoraciones o equidad han de ser incorporadas en el análisis de las categorías que se (re)construyen en el discurso del aula de matemáticas.

## BIBLIOGRAFÍA


ABREU, G.: «elationships between macro and micro socio-cultural contexts: Implications for the study of interactions in the mathematics classroom», en *Educational Studies in Mathematics*, 41, 1 (2000), pp. 1-29.

— «Towards a cultural psychology perspective on transitions between contexts of mathematical practices», en G. ABREU y otros (eds.): *Transitions between contexts of mathematical practices.* Dordrecht, Kluwer, 2002, pp. 173-192.

BOALER, J.: «Learning from teaching: Exploring the relationship between reform curriculum and equity», en *Journal for Research in Mathematics Education*, 33, 4 (2002), pp. 239-258.

COBB, P. y YACKEL, E.: «A constructivist perspective on the culture of the mathematics classroom», en F. SEEGER y otros: *The culture of the mathematics classroom.* Cambridge, Cambridge University Press, 1998, pp. 158-190.

COOK-GUMPERZ, J.: *Social constructions of literacy.* New York, Cambridge University Press, 1986.

COULTHARD, D. (ed.): *Advances in spoken discourse analysis.* London, Routledge, 1992.

FORMAN, E. A. y MC CORMICK, D. E.: «Discourse analysis, a sociocultural perspective», en *Remedial and Special Education*, 16, 3 (1995), pp. 150-158.

FORMAN, E. A. y ANSELL, E.: «The multiple voices of a mathematics classroom community», en *Educational Studies in Mathematics*, 46, 1/3 (2001), pp. 115-142.

GEE, J. P.: *An introduction to discourse analysis: Theory and method.* London, Routledge, 1999.

KLEIN, M.: «Teaching mathematics in/for new times: A poststructuralist analysis of the productive quality of the pedagogic process», en *Educational Studies in Mathematics,* 50, 1 (2002), pp. 63-78.

LERMAN, S.: «Accounting for accounts of learning mathematics: Reading the ZPD in videos and transcripts», en D. Clarke (ed.), *Perspectives on practice and meaning in mathematics and science classrooms.* Dordrecht, Kluwer, 2001, pp. 53-74.

LE ROUX, J.: «Social dynamics of the multicultural classroom», en *Intercultural Education,* 12 (2001), pp. 273-288.

MORGAN, C.: «Discourses of assessment-discourses of mathematic», en J. P. MATOS y M. SANTOS (eds.): *Proceedings of the 2nd International Mathematics Education and Society Conference.* Portugal, Montechoro, 2000, pp. 58-76.

MORGAN, C. y WATSON, A.: «The interpretative nature of teachers' assessment of students' mathematics: Issues of equity», en *Journal for Research in Mathematics Education,* 33, 2 (2002), pp. 78-110.

NKHOMA, P.: «What successful black South African students consider as factors of their success», en *Educational Studies in Mathematics,* 50, 1 (2002), pp. 103-113.

PLANAS, N.: *Ambient de resolució de problemes en una classe multiètnica: Identificació de norma social, norma sociomatemàtica i norma matemàtica.* Trabajo de maestría. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, 1999.

— *Obstacles en l'aprenentatge matemàtic: La diversitat d'interpretacions de la norma.* Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, 2001.

PLANAS, N. y CIVIL, M.: «Understanding interruptions in the mathematics classroom: Implications for equity», en *Mathematics Education Research Journal,* 14, 3 (2002), pp. 169-189.

PLANAS, N. y GORGORIÓ, N.: «Estudio de la diversidad de interpretaciones de la norma matemática en un aula multicultural», en *Enseñanza de las Ciencias,* 19, 1 (2001), pp. 135-150.

POTTER, J.: *Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction.* London, Sage, 1996.

VAN DIJK, T. A. (ed.): *Discourse as social interaction.* London, Sage, 1997.

WOOD, L. y KROGER, R.: *Doing discourse analysis: Methods for studying action in talk and text.* London, Sage, 2000.

YACKEL, E. y COBB, P.: «Sociomathematical norms, argumentation, and autonomy in mathematics», en *Journal for Research in Mathematics Education,* 27, 4 (1996), pp. 458-477.

YOUNG, M. F. D. (ed.): *Knowledge and control.* London, Collier MacMillan, 1971.

ZEVENBERGEN, R.: «Cracking the code of mathematics classrooms: School success as a function of linguistic, social and cultural background», en J. BOALER (ed.): *Multiple perspectives on mathematics teaching and learning.* Westport, Ablex, 2000, pp. 201-224.

# ¿POR QUÉ SE RECHAZAN LAS MATEMÁTICAS? ANÁLISIS EVOLUTIVO Y MULTIVARIANTE DE ACTITUDES RELEVANTES HACIA LAS MATEMÁTICAS

SANTIAGO HIDALGO ALONSO (*)
ANA MAROTO SÁEZ (*)
ANDRÉS PALACIOS PICOS (*)

**Resumen.** En este trabajo profundizamos, desde una perspectiva evolutiva, en algunos de los interrogantes planteados en el denominado *dominio afectivo matemático* tomando como eje principal el rechazo a las Matemáticas. Nuestros datos, con el referente de los resultados de un modelo de regresión logística, apoyarían la existencia de un círculo vicioso *dificultad-aburrimiento-suspenso-fatalismo-bajo autoconcepto-desmotivación-rechazo-dificultad* y, por tanto, las tesis de quienes piensan que lo cognitivo y lo afectivo mantienen relaciones de mutua dependencia.

**Abstract.** In this paper we focus, from an evolutionary standpoint, on some of the issues arising in the so-called mathematical affective domain, taking the rejection of mathematics as our main focal point. Our data, taking as their reference point the results of a logistic regression model, support the existence of a vicious cycle: difficulty - boredom - poor grades - fatalism - low self-perception - demotivation - rejection - difficulty. This analysis therefore supports the theses of those who think that there are relations of mutual dependence between the cognitive and the affective.

*«Hay dos maneras de mirar a un grupo de clase en la escuela. Una es mirar un grupo de cabezas y la otra es mirar un grupo de corazones».*

**A. S. Neill**

## INTRODUCCIÓN

En una de sus obras más conocidas dedicada a la inteligencia emocional Goleman dice que todos tenemos dos mentes, una mente para pensar y otra para sentir y que estas dos formas fundamentales de conocimiento interactúan para construir nuestra vida mental (Goleman, 1997, p.29).

Mente racional frente a mente emocional, reflexión versus sentimiento, cabeza y corazón conforman una de las dualidades más sugestivas de la existencia humana. Sin embargo, no son sino dos formas de conocimiento que se entrelazan.

Hemos tenido ocasión de leer recientemente en un artículo de título sugerente (*Las raíces afectivas de la inteligencia,* El

(*) Universidad de Valladolid.


Fecha de entrada: 22-01-2004 Fecha de aceptación: 17-02-2004

País, 22 de septiembre de 2003) que la proximidad padres-hijos redunda directamente en la inteligencia, en la capacidad motriz y en el equilibrio emocional. Los autores se hacían eco de los resultados de la psicóloga Schore, quien mantiene que el vínculo o apego maternal afecta directamente a zonas cerebrales encargadas del control de las emociones y del desarrollo de la memoria. A idénticas conclusiones habían llegado anteriormente otros psicólogos, incluido el ya citado Goleman. Para este último (Goleman, 1997, p.56), la explicación de esta mutua dependencia estaría en las conexiones existentes entre el sistema límbico y el neocortex, pues *constituyen el centro de gravedad de las luchas y de los tratados de cooperación existentes entre el corazón y la cabeza, entre los pensamientos y los sentimientos.*

Pese a todo, el sistema educativo ha dedicado todos sus esfuerzos de forma casi exclusiva al desarrollo de la mente racional, del conocimiento lógico y reflexivo y del conocimiento científico. Es como si se postulara que el progresar en el autoconocimiento y en el conocimiento de las demás personas no constituye una tarea necesaria para el desarrollo de la racionalidad (Gallego, 1998).

A partir de los años ochenta, al menos en lo concerniente a las Matemáticas, asistimos a un paulatino relanzamiento en la valoración de la dimensión afectiva sobre el conocimiento (Mandler, 1984; Mcleod, 1988, 1992, 1994; Hart, 1989; Gómez Chacón, 1998, 1999, 2000; Hidalgo, Maroto y Palacios, 1998, 2000a, 2000b; Campos, 2003). Surge de forma paulatina en los docentes la necesidad de descubrir dichos aspectos emocionales en la creencia de que el éxito en esas tareas permitirá comprender situaciones nada deseables, muchos fracasos, y poner las soluciones pertinentes.

Temas que hasta entonces apenas habían sido del interés de los investigadores surgen con fuerza en lo que se ha dado en llamar *el dominio afectivo*: capacidad de conocernos a nosotros mismos, atribuciones de causalidad sobre el éxito o el fracaso, perseverancia en el empeño y ante la dificultad, control de impulso, autoconcepto, capacidad de diferir las gratificaciones, miedos, regulación emocional, aburrimiento, empatía...

Encontrar definiciones claras de estos conceptos, que todos parecemos entender pero que pocos somos capaces de definir, ha limitado la comprensión del dominio afectivo. En este sentido, son especialmente significativas las palabras de Moreno:

> *Si alguien se entretiene en buscar en el diccionario de la lengua palabras como afecto, emoción, sentimientos y otros términos similares, no tardará en sentir la sofocante sensación de estar atrapado en un laberinto cuyos pasadizos se comunican entre sí sin conducir a ninguna parte.* (Moreno, 1998; p.15)

Pese a esta compleja maraña terminológica, podemos considerar como idea compartida que, cuando hablamos de *dominio afectivo*, lo hacemos para referirnos a un conjunto de aspectos entre los que se incluyen actitudes, creencias y emociones (Mcleod, 1989, 1992; Gómez Chacón, 1997).

Entendemos el término *actitud* como una predisposición evaluativa (es decir, positiva o negativa) que condiciona al sujeto a percibir y a reaccionar de un modo determinado ante los objetos y situaciones con las que se relaciona. Por tanto, consta de tres componentes: una *cognitiva,* que se manifiesta en las creencias subyacentes a dicha actitud, una *afectiva,* que se manifiesta en los sentimientos de aceptación o de rechazo de la tarea o de la materia y una componente *intencional* o de tendencia a un cierto tipo de comportamiento.

En el concepto de *actitud en la educación matemática,* se pueden distinguir dos grandes acepciones (NCTM, 1989, Callejo,

1994): actitudes hacia las Matemáticas y actitudes Matemáticas. Las *actitudes hacia las Matemáticas* se refieren a la valoración y al aprecio de esta disciplina y al interés por esta materia y por su aprendizaje, y subrayan más la componente afectiva que la cognitiva, la cual se manifiesta en términos de interés, satisfacción, curiosidad, valoración, etc. Para Gómez Chacón (2000), las actitudes que comprenden este grupo pueden referirse a cualquiera de los aspectos siguientes: actitud hacia las Matemáticas y los matemáticos (aspectos sociales de las Matemáticas), interés por el trabajo matemático o científico, actitud hacia las Matemáticas como asignatura, actitud hacia determinadas partes de las Matemáticas y actitud hacia los métodos de enseñanza. Las *actitudes Matemáticas*, por el contrario, tienen un carácter marcadamente cognitivo y se refieren al modo de utilizar capacidades generales como la flexibilidad de pensamiento, la apertura mental, el espíritu crítico, la objetividad, etc., que son importantes en el trabajo en Matemáticas.

Las *creencias Matemáticas* son una de las componentes del conocimiento subjetivo implícito del individuo sobre las Matemáticas y su enseñanza y aprendizaje. Este conocimiento está basado en la experiencia. Las creencias del estudiante se categorizan en términos del objeto de creencia: creencias acerca de las Matemáticas; acerca de uno mismo; acerca de la enseñanza de las Matemáticas; y creencias acerca del contexto en el cual la educación matemática acontece (Mcleod, 1992).

Las *emociones* son estados afectivos intensos, pero de corta duración. Desde esta perspectiva, son respuestas organizadas más allá de la frontera de los sistemas psicológicos, incluyendo lo fisiológico, cognitivo, motivacional y el sistema experiencial. Surgen en respuesta a un suceso, interno o externo, que tiene una carga de significado positiva o negativa para el individuo.

Pese a la juventud del papel de los afectos en Matemáticas, contamos con un número importante de investigaciones sobre el tema. Algunas han hecho referencia a su significado en el contexto general de las Matemáticas, aunque son más numerosas aquellas que se han dedicado al análisis de aspectos más concretos, como la relación entre actitudes y sexo, la incidencia de la familia como determinante de actitudes Matemáticas o el papel del profesor y sus métodos en las emociones de sus alumnos.

Entre las primeras, las más generales, destaca el interés por relacionar afectos y rendimiento escolar (Schoenfeld, 1992; McLeod, 1992, Valdez, 1998; Gómez Chacón, 2000; Hidalgo, Maroto y Palacios, 1999, 2000a, 2000b). Los aspectos más importantes relativos a las consecuencias de los afectos sobre el rendimiento son: el impacto poderoso que tienen en cómo los alumnos aprenden y utilizan las Matemáticas, el establecimiento del contexto personal dentro del cual funcionan los recursos y las estrategias heurísticas, la influencia en la estructura del autoconcepto como aprendiz de Matemáticas, la importancia para la estructuración de la realidad social del aula y el obstáculo que es, en algunos casos, para el aprendizaje eficaz.

Para Gómez Chacón (2000), la relación que se establece entre los afectos (emociones, actitudes y creencias) y el rendimiento es cíclica: por una parte, la experiencia que tiene el estudiante al aprender Matemáticas le provoca distintas reacciones e influye en la formación de sus creencias. Por otra, las creencias que sostiene el sujeto tienen una consecuencia directa en su comportamiento en situaciones de aprendizaje y en su capacidad para aprender.

En las investigaciones realizadas sobre la incidencia del sexo en el aprendizaje de las Matemáticas se ha detectado que no aparecen diferencias entre ambos sexos hasta los 12 ó 13 años (Fennema y Sherman, 1977); estas diferencias, cuando se

producen, podrían atribuirse a los cambios que acompañan a la pubertad y la adolescencia si no fuera porque se mantienen en edades posteriores. Afectan, además, a la elección posterior de itinerarios formativos y a los rendimientos que obtienen los alumnos. Actualmente se tiende a dar mayor importancia a los factores educativos y culturales. Se ha comprobado que, controlando los factores afectivos y motivacionales, no se aprecian diferencias entre sexos.

El estudio de las variables escolares se ha clasificado mayoritariamente diferenciando las relativas al profesor, a las estrategias y métodos y al rendimiento del alumno.

Las actitudes y opiniones del profesor de Matemáticas y su incidencia en las que muestran los alumnos han sido motivo de debate. La mayor parte de los estudios indican una ausencia de correlación entre actitudes del profesor y actitudes del alumno. Sin embargo, Aiken y Jonson (1976) entre otros, ofrecen experiencias en las que constatan una apreciable correlación entre estos dos complejos actitudinales: profesor y alumno. El ya mencionado informe Crockoft señala que esa relación es más apreciable entre los alumnos más inteligentes y capacitados.

Las investigaciones sobre la relación actitud-método, apuntan una mayor incidencia del método sobre la conformación de las actitudes del profesor que sobre las del alumno. Taylor (1989) y Aiken (1970), entre otros, no observan diferencias en cuanto a la mejora actitudinal del estudiante utilizando métodos tradicionales o más experimentales. Turégano (1985) constata que una actitud negativa del 92% hacia las Matemáticas en alumnos de Magisterio se logra reducir al 46% después de usar metodologías específicas: charlas-coloquio sobre las Matemáticas y su importancia, conocimiento por parte del alumno de la programación didáctica, combinación del método expositivo y activo, cambio y diversidad de materiales de trabajo, etc. En esta misma línea, Chamoso y otros (1997) constatan que el rendimiento del alumno cuando se utilizan métodos tradicionales (clases magistrales) es inferior al conseguido con métodos participativos. Además, observan mejores actitudes en los alumnos cuando se sigue una enseñanza más participativa.

Hidalgo, Maroto y Palacios (2000a) han estudiado el papel de las actitudes en uno de los periodos educativos más difíciles de analizar en el tema que nos ocupa como es el segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años). Entre otros resultados destacan que las actitudes Matemáticas en ese nivel educativo no están consolidadas y que la creatividad en el trabajo del profesor es un elemento clave en el grado de aceptación o simpatía hacia la actividad en el aula.

Los estudios longitudinales sobre las actitudes hacia las Matemáticas son escasos. Si nos centramos en los trabajos que tratan la evolución de la actitud hacia las Matemáticas, es general la conclusión de que se van haciendo menos favorables al avanzar la edad (Fennema, 1978; Fennema y Sherman, 1977; ICECE, 2002). Esta tendencia no es exclusiva de las Matemáticas y se ha observado en otras materias y en las actitudes hacia la escuela en general. Es más, como sugieren Bell, Costello y Küchemann (1988), puede ser sólo el reflejo de un enfoque más crítico de muchos aspectos de la vida. Los trabajos llevados a cabo por Gairín (1987) y Fernández (1986) con alumnos de EGB confirman que la reducción de las actitudes favorables se manifiesta particularmente durante la adolescencia, siendo a los 11 años cuando empiezan a consolidarse las actitudes que se han desarrollado durante la enseñanza primaria y que están fuertemente polarizadas.

En este trabajo pretendemos profundizar en algunos de los interrogantes anteriormente planteados tomando como eje principal el rechazo hacia las Matemáticas.

Nos ocuparemos tanto de la determinación del momento en el que se consolidan las actitudes negativas hacia las Matemáticas (entendemos que esta determinación será trascendental para la elaboración de estrategias encaminadas a generar actitudes positivas), como de la estructura y las relaciones que mantiene con otras variables intervinientes en la dimensión afectiva.

Para ello, realizamos un exhaustivo estudio del dominio afectivo, confrontando el gusto o rechazo hacia las Matemáticas como función multivariable de las componentes básicas de la mencionada dimensión afectiva. Así, a partir de más de 40 variables relacionadas con las creencias, gustos, sentimientos, atribuciones de causalidad, influencia del entorno familiar, actitudes hacia las Matemáticas, autoconcepto matemático, opinión sobre los profesores y métodos utilizados por ellos, elaboramos un modelo predictivo, utilizando técnicas de regresión logística, con objeto de realizar predicciones sobre cuáles de esas variables y en que cuantía pueden explicar mejor y sin información redundante el rechazo o gusto por las Matemáticas. Todo ello desde una perspectiva evolutiva, desde el Primer Ciclo de Educación Primaria hasta el primer curso de Universidad.

Un modelo de esta naturaleza permitirá, pues, cualificar y cuantificar elementos determinantes en el gusto o rechazo hacia las Matemáticas, discriminando, ordenando y priorizando factores de la dimensión afectiva matemática de los estudiantes.

## MUESTRA Y MATERIALES

### Muestra

La selección de alumnos que forman parte de la muestra se realizó tomando los colegios como elemento de asignación sobre la base de la aleatoriedad tanto en el sexo como en el resto de variables socioeconómicas. No obstante, se decidió realizar dos grandes estratos por el tipo de colegio: público o privado (concertado), cuantificando cada uno por el peso que tiene en las diez provincias que participan en el muestreo, así como por el lugar de ubicación del colegio: rural o urbano.

La toma de datos se realizó a lo largo de tres cursos escolares (1999-00, 2000-01, 2001-02), el primero fundamentalmente dedicado a la validación y depuración de los cuestionarios y pruebas.

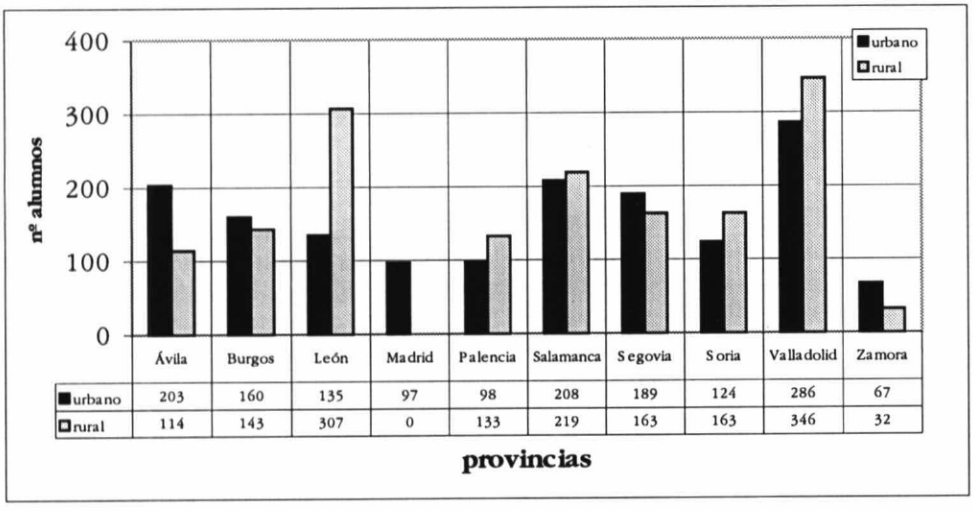
El número de alumnos participantes fue de 3.187, pertenecientes a los inicios de Ciclo y de Nivel, es decir, 3º y 5º de primaria, 1º y 3º de ESO, el primer curso de Bachillerato y el primer curso de universidad (Cuadro I). Los alumnos de este último nivel cursaban titulaciones de las típicamente consideradas de *letras* y de *ciencias* de forma compensada.

CUADRO I
*Número de alumnos de la muestra por provincias*

| | Ávila | Burgos | León | Madrid | Palencia | Salamanca | Segovia | Soria | Valladolid | Zamora | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3º Prim | 108 | | 119 | | 22 | 39 | 95 | 47 | 124 | 50 | 604 |
| 5º Prim | 71 | 44 | 214 | | 104 | 69 | 108 | 46 | 208 | 49 | 913 |
| 1º ESO | 45 | 79 | 31 | | 39 | 105 | | 47 | 68 | | 414 |
| 3º ESO | 46 | 83 | 59 | | 40 | 73 | | 57 | 61 | | 419 |
| 1º Bachi. | 47 | 54 | 19 | | 26 | 83 | | 30 | 98 | | 357 |
| 1º Univer | | 43 | | 97 | | 58 | 149 | 60 | 73 | | 480 |
| TOTAL | 317 | 303 | 442 | 97 | 231 | 427 | 352 | 287 | 632 | 99 | 3187 |

FIGURA I

*Número de alumnos de la muestra por provincias y zona geográfica*




| | Ávila | Burgos | León | Madrid | Palencia | Salamanca | Segovia | Soria | Valladolid | Zamora |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| urbano | 203 | 160 | 135 | 97 | 98 | 208 | 189 | 124 | 286 | 67 |
| rural | 114 | 143 | 307 | 0 | 133 | 219 | 163 | 163 | 346 | 32 |

**INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS**

Es conocido que para medir aspectos concretos de la dimensión afectiva existen dos formas bien diferenciadas: o bien se diseñan escalas estandarizadas, contrastadas y fiabilizadas, o se opta por cuestionarios abiertos con pretensión de recabar informaciones individualizadas. La primera fórmula aporta un valor cuantitativo al asignar a cada alumno un número que, en función de la escala, le posiciona en comparación con el resto del colectivo. La segunda opción incorpora una mayor flexibilidad y la posibilidad de interpretación que se puede dar a las distintas preguntas, pero a costa de una pérdida en la precisión de la medida.

De cualquier manera, la mayoría de las escalas relativas a la dimensión afectiva se ha centrado en la medida de las actitudes hacia las Matemáticas y, más en particular, en la actitud hacia el contenido matemático (Corbalán, Gairín y López, 1984; Martínez, 1984; Villar, 1984; Turégano, 1985; Gómez Chacón, 1998; Chamoso y otros, 1997; Morales, 2000).

En esta ocasión hemos optado por cuestionarios abiertos de contenido más amplio que las escalas de actitudes al uso, con el objeto de obtener una mayor información de las variables determinantes del rechazo de las Matemáticas, en concreto, y de la dimensión afectiva, en general.

Se han elaborado seis cuestionarios dirigidos a los estudiantes de Educación Primaria, ESO, Bachillerato y primer curso de universidad. El cuestionario número 1 recaba información del 1er Ciclo de Educación Primaria y lo cumplimentan los alumnos que lo han concluido, es decir, los estudiantes de 3º de Educación Primaria en los primeros meses del primer cuatrimestre. El cuestionario número 2 está dirigido a los estudiantes del 2º Ciclo de Educación Primaria y cumplimentado por los alumnos que lo han terminado, es decir, los de 5º de Educación Primaria. El cuestionario número 3 está formulado para los estudiantes del 3er Ciclo de Primaria y realizado por los alumnos que lo han concluido, es decir, los de 1º de ESO. El cuestionario número 4 está dirigido a los alumnos que han superado el

1er ciclo de ESO y cumplimentado, por tanto, por los estudiantes de 3º de ESO. El cuestionario número 5 está formulado para los alumnos que han superado el 2º ciclo de ESO y cumplimentado por los estudiantes de 1º de Bachillerato. Finalmente, nos interesa obtener información sobre los estudiantes que ya han concluido el Bachillerato. Para ello, formulamos el cuestionario número 6, que cumplimentaron los alumnos de 1er curso de Universidad.

Aunque diferentes en contenidos, mantienen una estructura idéntica con siete ejes fundamentales que han guiado la elaboración de los algo más de 35 ítems que, por término medio, componen los diferentes cuestionarios: atribuciones causales sobre el éxito o el fracaso, autoconcepto matemático para las Matemáticas, gusto o simpatía hacia las Matemáticas, creencias respecto de las Matemáticas, actitudes hacia las Matemáticas referidas a la valoración y aprecio de esta disciplina y sus dificultades en el aprendizaje en comparación con las otras materias curriculares, creencias sobre la influencia del entorno familiar y creencias sobre la personalidad e influencia de los profesores de Matemáticas.

Todos los cuestionarios fueron depurados a partir de modelos iniciales a lo largo del curso escolar 1999-2000 con alumnos de características similares a los que luego formaron parte de la muestra.

## Resultados

### Determinación del modelo

Como es conocido, la *regresión logística* es un tipo de regresión en la que la variable dependiente sólo admite dos valores. Permite construir modelos predictivos mediante los cuales, a partir de una o más variables, se pronostican los resultados en otra. A diferencia de la regresión general, la variable dependiente se ajusta a una distribución binomial, o dicho con otras palabras, está medida según una escala dicotómica: sí o no ha respondido a una pregunta, sí o no trabaja, ausente o presente, sano o enfermo, rechaza o no rechaza las Matemáticas, etc.

La *regresión logística* toma la forma de:

$$P(A)= 1/1+e^{-[b_0+c_1X1+d_2X2+.....+z_nX_n]}$$

Para obtener el valor final de P(A), hay que estimar los pesos $b_0$ (constante), $c_1$, $d_2$,...,$z_n$. Con éstos y los valores de las variables independientes ($X_1$, $X_2$.... $X_n$), se determina la probabilidad de que suceda el evento «A» siendo «e» la *base de los logaritmos neperianos.*

En nuestro caso, la utilidad de estos cálculos se centrará, no tanto en la posibilidad de realizar pronósticos, como en la ayuda que representa para el investigador poder determinar las variables pertinentes en la explicación de un hecho.

En todo este proceso es especialmente importante elegir un *criterio* que nos permita determinar la validez del modelo. Necesitamos un procedimiento fiable y válido de identificación de los alumnos que rechazan las Matemáticas. Hecha esta asignación, elaboraremos la ecuación que mejor predice esta situación inicial con el conjunto de variables estudiadas (extraídas de los diferentes cuestionarios). Las que formen parte de esta ecuación (modelo) serán las que estamos buscando: las que mejor predicen el *rechazo de las Matemáticas.*

La importancia de disponer de un criterio de rechazo o de gusto lo más sólido posible, ha motivado el uso de conjuntos de respuestas de los cuestionarios en lugar del más sencillo de dividir a los alumnos en función de las respuestas a una sola (*¿Te gustan las Matemáticas?*). Para ello, hemos realizado un *escalamiento multidimensional* con todas las variables utilizadas en el estudio. Pretendíamos seleccionar aquellas más cercanas a la mencionada «si te gustan las Matemáticas» (preguntas que formarían un factor de gusto o rechazo).

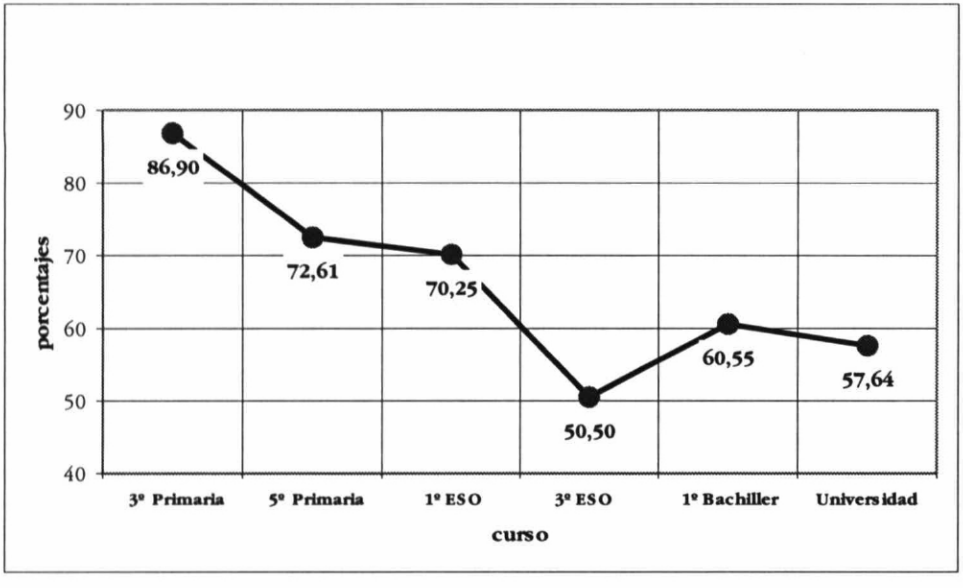
Las respuestas a estas preguntas permiten puntuar a cada uno de los alumnos conjunta y debidamente ponderados según este factor de rechazo (puntuaciones factoriales), de tal manera que altas puntuaciones en dicha variable se asocian con alumnos que rechazan las Matemáticas y bajas puntuaciones con alumnos de manifiesto gusto por dicha asignatura. Sólo nos quedaría para determinar nuestro *criterio dicotomizado* seleccionar a los unos (quienes abiertamente la rechazan) y los otros (quienes abiertamente les gusta), a partir de las puntuaciones en la variable. Con este sistema perdemos alumnos (aquellos que ni les gusta ni la rechazan), pero ganamos en claridad pues el modelo sólo trabaja con «alumnos de juicios asentados».

Previamente al desarrollo del modelo de regresión, comentamos nuestra variable dependiente *gusto por las Matemáticas* en los diferentes niveles educativos.

El rechazo a las Matemáticas está determinado, entre otros factores, por el nivel educativo de los alumnos. Entre los que han terminado el primer ciclo de Primaria se hace difícil encontrar rechazos; probablemente, estamos ante una de las asignaturas preferidas (junto a la Educación Física). Esta situación no se modifica sustancialmente, al final del segundo y tercer ciclo de este mismo nivel de primaria, aunque apreciamos una tendencia descendente en el grado de aceptación (Figura II).

Sin embargo, a partir de la Educación Secundaria se produce un claro descenso en dicho gusto y un aumento en el número de alumnos a quienes no gustan las Matemáticas. Este punto de inflexión que se produce en la ESO, está presente en otros aspectos, tales como la percepción de dificultad o el grado de apetencia por las Matemáticas, como tendremos ocasión de analizar más adelante. El aumento en el grado de aceptación que se produce en Bachillerato y Universidad es, obviamente, relativo teniendo en cuenta la mayor «cualificación» de los alumnos en estos niveles.

FIGURA II
*Gusto por las Matemáticas*



Otro dato confirma la presencia tardía del rechazo de las Matemáticas a lo largo de la escolarización. Cuando se pregunta a los estudiantes de Bachillerato desde cuando sienten antipatía a las Matemáticas, si es que la tienen, ocho de cada diez la sitúan en la ESO; afinando un poco más, de esos 8 alumnos, 6 situarían en el segundo ciclo de la ESO (3º y 4º) el origen de la antipatía hacia las Matemáticas.

Este descenso en la percepción positiva de las Matemáticas no le encontramos en otras asignaturas. Con pequeñas diferencias, la opinión que los alumnos tienen de las diferentes materias parece ser bastante consistente a lo largo de la escolarización, dato éste que nos permite considerar que la disminución en el gusto por las Matemáticas es más propia de la disciplina que de la edad o del paso a niveles educativos superiores (Figura III).

Diríamos, utilizando un lenguaje metafórico, no del todo correcto, que el alumno al que no les gustan las Matemáticas «no nace» sino que «se hace».

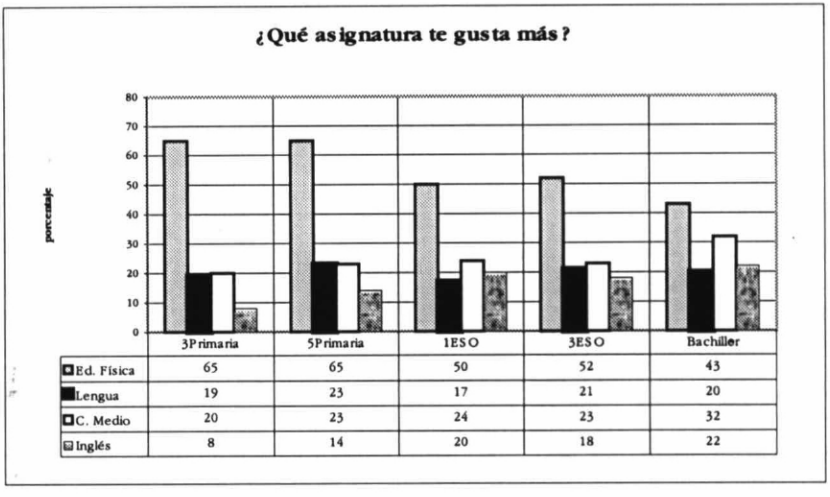
Como hemos indicado anteriormente, es nuestro propósito determinar los factores que pudieran estar en el fondo de este rechazo hacia las Matemáticas, que aparece tardíamente en el devenir escolar del alumno. Para ello, retomamos la construcción de la ecuación de regresión, cuyos resultados resumimos en el Cuadro II.

De todos los posibles, el mejor modelo, el que mejores predicciones hace con el menor número de variables posibles, está formado por siete (las respuestas a siete preguntas del cuestionario). Estas variables ordenadas por sus pesos son: AC9 (percepción de materia aburrida-divertida), AC10 (percepción de materia fácil-difícil), AC15 (percepción de competencias para las Matemáticas), AC23 (influencia del profesor sobre el rechazo), AC1 (atribución de causalidad de éxito en Matemáticas), AC8 (competencia percibida para el cálculo mental) y AC17 (dificultad percibida para el aprendizaje matemático).

La validez del modelo está asegurada no sólo por los índices estándar de Hosmer y Lemeshow (Cuadro III), sino también por la altísima capacidad predictora que el modelo tiene (Cuadro III).

FIGURA III

*Preferencias por asignaturas y niveles educativos*



CUADRO II

*Valores del modelo de regresión logística*

Resumen de los modelos

| Paso | *-2 log de la verosimilitud* | *R cuadrado de Cox y Snell* | *R cuadrado de Negelkerke* |
|---|---|---|---|
| 1 | 375,841 | ,673 | ,878 |

Prueba de Hosmer y Lemeshow

| Paso | Chi-cuadrado | gl | Sig. |
|---|---|---|---|
| 1 | 7,597 | 8 | ,474 |

Variables en la ecuación

| | | B | E.T. | Wald | gl | Sig. | Exp(B) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Paso 1(a) | AC1 | -,390 | ,270 | 4,089 | 1 | ,049 | ,677 |
| | AC8 | -,691 | ,291 | 5,660 | 1 | ,017 | ,501 |
| | AC9 | 5,312 | ,320 | 274,774 | 1 | ,000 | 202,857 |
| | AC10 | 1,616 | ,339 | 22,729 | 1 | ,000 | 5,032 |
| | AC15 | ,792 | ,228 | 12,092 | 1 | ,001 | 2,208 |
| | AC17 | -,802 | ,349 | 5,280 | 1 | ,022 | ,448 |
| | AC23 | -,154 | ,192 | 3,642 | 1 | ,423 | 1,166 |
| | CConstante | -9,348 | 1,174 | 63,402 | 1 | ,000 | ,000 |

(a) Variable(s) introducida(s) en el paso 1: AC1, AC8, AC9, AC10, AC15, AC17, AC23.

CUADRO III

*Tabla de clasificación producto de las predicciones del modelo*

**Tabla de clasificación[a]**

| Observado | | Pronosticado | | |
|---|---|---|---|---|
| | | gusto | rechazo | Porcentaje correcto |
| | gusto | 805 | 26 | 96,9 |
| | rechazo | 26 | 419 | 94,2 |
| Porcentaje global | | | | 95,9 |

a. El valor de corte es ,500

Como se refleja en la tabla de clasificación, si hubiésemos utilizado con los alumnos de la muestra el modelo predictivo que acabamos de presentar, de los 831 que han manifestado que les gustan las Matemáticas, 805 serían pronosticados como tales, cometiendo error únicamente con los 26 restantes. Nuestro grado de acierto es del 97%.

En el otro sentido, de los 445 alumnos que rechazan las Matemáticas, 419 serían

pronosticados como tales (acierto del 94%) y 26 como alumnos con gusto por la asignatura (6% de error). De forma conjunta, el grado de acierto del modelo es pues del 96%.

Utilizando la ecuación de regresión logística con las variables discriminadas por el modelo y con sus pesos respectivos, resultaría:

$$P(A)=1/1+e^{-Z}$$

$$Z=[-9'35-(AC1)(0'39)-(AC8)(0'69)+(AC9)(5'31+(AC10)(1'62)+(AC15)(0'7)-(AC17)(0'80)-(AC23)(0'15)]$$

Lo que permitiría, aún no siendo nuestro objetivo prioritario, calcular el pronóstico particularizando sin más que cuantificar las variables con el valor correspondiente a la respuesta elegida por el alumno en cada una de ellas.

## Análisis de las variables intervinientes en el modelo

### Atribuciones

Entendemos por *atribuciones* las explicaciones que nos damos sobre el funcionamiento de las cosas o de las personas. Mediante ellas, pensamos que tales eventos se han producido por esas causas o que en el fondo del porqué de tal tema están tales causas. Generalmente, estas atribuciones o explicaciones están basadas en *teorías ingenuas*, no comprobadas, pero que están fuertemente arraigadas en la mentalidad de las personas.

Ha sido habitual organizar todo este sinfín de explicaciones posibles según unos sistemas de los que, sin duda, el más conocido es el elaborado por Wiener (Wiener, 1986). Para este autor, todas las atribuciones sobre el éxito o el fracaso pueden resumirse en tres grandes bloques o ejes: respuestas que centran el origen en factores internos frente a los externos, respuestas de carácter estable en el tiempo frente a respuestas inestables y respuestas en las que el sujeto posee un cierto control frente a las respuestas incontrolables.

Según este sistema, cualquier respuesta ante el suspenso en Matemáticas podría ser catalogada de acuerdo con dichos tres ejes. Pensemos, por ejemplo, en la frase «Me han vuelto a suspender y ya no sé qué hacer». En ella encontramos un ejemplo de una respuesta de carácter externo (la causa es externa a mí): «me han...», estable (como viene siendo habitual) e incontrolable (no soy capaz de cambiar el rumbo de los acontecimientos).

Para analizar estas atribuciones o explicaciones causales a lo largo de la escolarización obligatoria y bachillerato, nos hemos servido de tres preguntas (Cuadro IV).

CUADRO IV
*Atribuciones de éxito o fracaso*

| **Preguntas** | **Alternativas** |
|---|---|
| - Cuando obtengo buenas notas en Matemáticas se debe a: *(todos los cursos)*<br><br>- Cuando obtengo malas notas en Matemáticas se debe a: *(todos los cursos)* | Suerte<br>Dedicación y estudio<br>Mis propias capacidades |
| - Las dificultades con las Matemáticas se deben fundamentalmente a: *(sólo en la ESO, Bachiller y Universidad)* | Falta de estudio<br>Mis propias limitaciones<br>La dificultad de las Matemáticas |

Este tipo de atribuciones permanece, según nuestros datos, constante a lo largo de la escolarización. Es decir, la *dedicación y el estudio* se consideran las principales causas del éxito o del fracaso tanto para alumnos de primaria, como de Secundaria o de Bachillerato. Esta homogeneidad inter-grupos la encontramos dentro de cada sujeto, en las diferentes respuestas que da a las atribuciones de éxito, fracaso o dificultad. Así, por ejemplo, si un alumno considera que es la capacidad la causa de sus buenas notas en Matemáticas, tenderá a considerar su falta de inteligencia como causa de sus suspensos, y sus posibles dificultades en la comprensión de la asignatura se deberán a sus «pocas luces».

Pues bien, según el valor de la variable en la ecuación de regresión, quienes rechazan las Matemáticas consideran que sus notas finales no se deben tanto al esfuerzo o a las horas de estudios, como al cociente intelectual o a las aptitudes que se tengan.

Un cierto grado de falta de control (¿indefensión?) estaría presente de manera significativa en los alumnos a los que no les gustan las Matemáticas. Probablemente, no han llegado a encontrar en su experiencia académica una clara relación entre horas de estudio y notas finales. Por el contrario, quienes gustan de las Matemáticas han hecho del esfuerzo y del estudio la explicación de sus éxitos y en la falta de ambos, la explicación de sus fracasos, factores todos ellos controlables por el propio alumno.

Resultados parecidos obtiene Gómez Chacón (2000) para quien uno de los elementos que caracterizaría a los alumnos que rechazan las Matemáticas sería la vivencia de falta de confianza en sus posibilidades para enfrentarse a los problemas matemáticos. Señala, además, que las atribuciones causales tienen un impacto significativo en los aspectos metacognitivos y en el manejo de estos procesos.



En el modelo final hay tres variables (*percepción de capacidad para el cálculo mental, percepción de competencias Matemáticas* y *dificultad percibida de comprensión de las Matemáticas*) relacionadas con el autoconcepto matemático, fiel indicador del relevante papel que juega en el proceso.

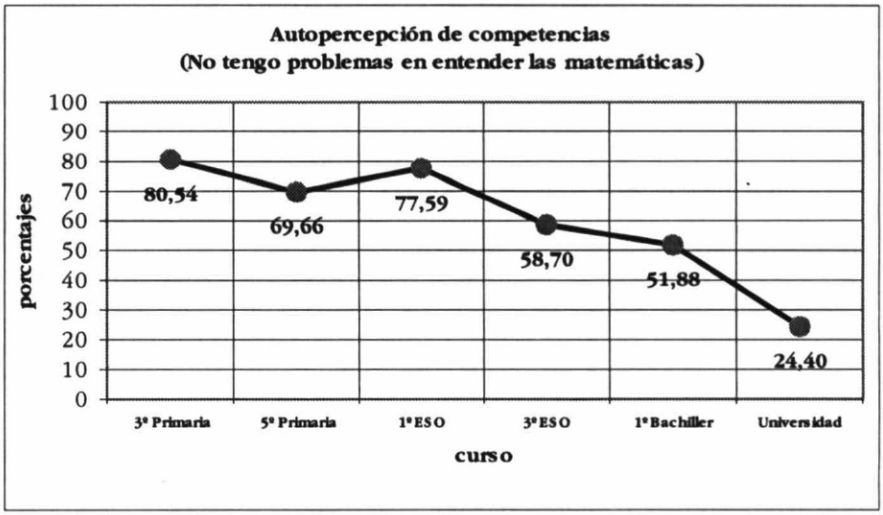
De las tres, la *percepción de competencias Matemáticas* es la que mayor peso tiene en el modelo. Se trata de las respuestas que los alumnos dan a la pregunta «*me considero para la asignatura de Matemáticas: bueno, normal, regular o malo*». La relación es de orden directo, dado que cuanto mayor es esta percepción de competencias Matemáticas, más probabilidad hay de que se trate de un alumno con gusto por las Matemáticas. Los datos no pueden ser más concluyentes: de los alumnos a quienes les gusta las Matemáticas, el 93% se consideran buenos o normales para dicha asignatura; de entre los que la rechazan abiertamente, sólo el 40% estarían dentro de este intervalo de buenos o normales, a los que se sumarían un 20% que se declaran malos para las Matemáticas

Esta percepción de capacitación o de competencias disminuye de manera progresiva al aumentar la edad de los alumnos. Tal es así que si en 3º de primaria el 50% de los alumnos se consideran buenos para las Matemáticas, cuando llegamos al primer curso universitario esta cifra ha disminuido hasta el 4%. Sin embargo, debemos ser cautos, pues en esta disminución debemos ver, además de otros aspectos, un aumento en el grado de madurez de los alumnos que hacen juicios más ajustados de la realidad y, muy frecuentemente, menos optimistas que en edades anteriores.

Otra de las variables que forman parte del modelo y que se relacionarían con este factor amplio que hemos denominado *autoconcepto matemático* es la *dificultad*

FIGURA IV

*Autocompetencia y gusto por las Matemáticas (por niveles educativos)*




*percibida de comprensión de las Matemáticas*, medida a través de las respuestas a la pregunta *«¿Me considero bueno para las Matemáticas?»* La relación que se establece según el modelo es del tipo: mayor dificultad percibida, mayor rechazo de las Matemáticas y viceversa. Además, como en el factor anterior, existe un aumento importante en la percepción de dificultad de la asignatura al ascender el nivel educativo (Figura IV).

La *percepción de capacidad para el cálculo mental* es la tercera variable relacionada con el *autoconcepto matemático*. Resaltemos que estamos trabajando con una variable subjetiva, por cuanto, poco importa si el alumno opera mentalmente con lentitud o con rapidez; nos interesa lo que el alumno cree al respecto de sus capacidades.

La dirección en el pronóstico es: aumento de la probabilidad de rechazar las Matemáticas al disminuir la percepción de capacidad de cálculo mental. Como no podía ser de otra manera, un importante número de alumnos a los que les gusta las Matemáticas manifiestan operar bien mentalmente; este mismo dato desciende de forma acusada entre los que la rechazan.

La explicación de esta relación entre percepción de eficacia para el cálculo mental y gusto por las Matemáticas posiblemente radica en la importancia que esa percepción tiene con el constructo que hemos denominado *autoconcepto matemático* y de éste con el gusto o el rechazo. Hacemos frecuentemente juicios sobre nuestras competencias matemáticas basadas en lo bien o mal que se nos da realizar cálculos mentales. En cierto sentido, uno de los elementos más fáciles de enjuiciar sobre nosotros mismos es la rapidez y eficacia en realizar operaciones mentalmente. Así los alumnos que se consideran hábiles calculando mentalmente tendrán mejores autoconceptos, los cuales, a su vez, producirán juicios más positivos de las Matemáticas y un menor número de rechazos.

Detrás de todas estas apreciaciones subjetivas que realizan los alumnos sobre sus

capacidades podrían existir verdaderas diferencias en las aptitudes mentales generales de los unos y los otros. Al menos así lo sugieren nuestros datos.

Concretamente, trabajando exclusivamente con los alumnos de 5º de primaria, hemos encontrado diferencias estadísticas significativas entre quienes les gustan las Matemáticas y quienes las rechazan en una prueba de conocimientos matemáticos y varios tests de aptitudes (aptitudes para el cálculo, visión espacial, razonamiento y capacidad de abstracción).

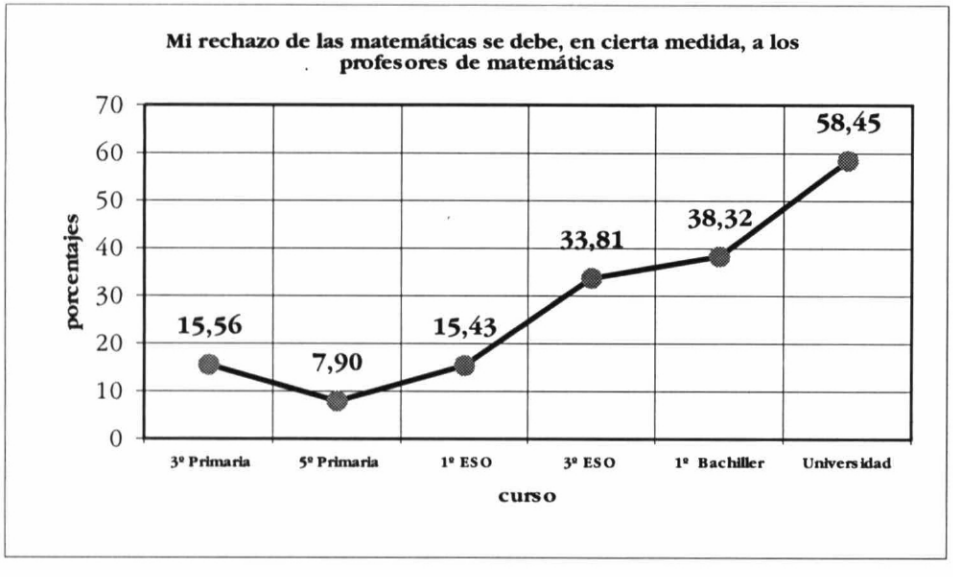
Tanto en la prueba de conocimientos como en las aptitudes encontramos rendimientos mejores entre los alumnos que manifiestan gustarles las Matemáticas; diferencias que en algunos casos, como en las aptitudes numéricas, llegan a ser importantes. Se trata, pues, de alumnos con mayores capacidades al menos en aspectos tan importantes para las Matemáticas como son el razonamiento, el cálculo elemental o la visión espacial.

### Influencia de los profesores en el rechazo a las Matemáticas

De las seis variables relacionadas con la influencia del profesor y sus métodos sobre el rechazo a las Matemáticas sólo está presente como significativa en el modelo la que hace referencia a la influencia que los alumnos suponen que han tenido sus profesores en este rechazo. La relación que se establece entre esta variable («*Mi rechazo hacia las Matemáticas se debe, en cierta medida, a los profesores de Matemáticas*») y dicho rechazo es: mayor probabilidad de rechazo, mayor influencia de los profesores en el mismo y viceversa. En el otro sentido, el mayor gusto por las Matemáticas se acompaña de un menor número de «reproches» hacia el profesorado de la asignatura y viceversa. Entre los que rechazan las Matemáticas, uno de cada dos alumnos considera al profesor causante de una visión más negativa de las Matemáticas, mientras que entre los que les gustan las

FIGURA V

*Importancia del profesor en el gusto por las Matemáticas (por niveles educativos)*



Matemáticas solo hay 3 de cada 10 que atribuyen a los profesores sus actitudes positivas hacia las Matemáticas.

Por tanto, los profesores son vistos como determinantes de los rechazos a la materia en mayor proporción que como inductores de aceptación por la asignatura. Es decir, cuando el alumno fracasa, una parte de culpa la tiene el profesor; sin embargo, cuando el alumno sale exitoso, lo importante es el propio alumno.

El sentimiento de influencia negativa de los profesores sobre el gusto por las Matemáticas aumenta a la par que lo hace el nivel educativo (Figura V).

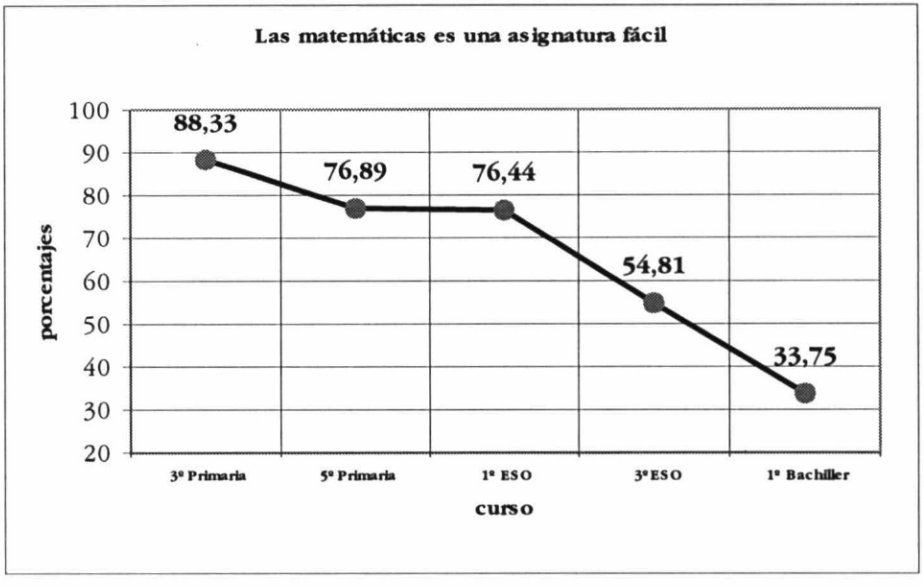
### Factores intrínsecos de las Matemáticas

Pero si existen dos variables con peso en el pronóstico del gusto por las Matemáticas esas son, por un lado, *la consideración de una materia aburrida o divertida* y, por otro, las *creencias sobre la facilidad o dificultad de su aprendizaje*. Ellas solas podrían realizar pronósticos con un grado de acierto de algo más del 90%, lo que refleja, sin duda alguna, la gran importancia que sobre el gusto por la asignatura tienen estas dos opiniones. Algunos datos abundarán sobre lo que acabamos de decir.

De entre aquellos que manifestaron su rechazo por las Matemáticas, sólo 6 de cada 100 la consideran una asignatura divertida y, por consiguiente, el 94% aburrida. Entre quienes les gustan, solo 3 de cada 100 la considera aburrida y 97 de cada 100 divertida. Por otra parte, es destacable la influencia que sobre esta opinión tiene el momento educativo: en 3º de primaria el 90% de los alumnos considera a las Matemáticas una asignatura divertida y, en Bachillerato, sólo el 58%.

Respecto a la *percepción de dificultad*, su relación con el rechazo es, igualmente, clara: frente a una percepción de asignatura difícil del 82% que rechazan las Matemáticas, sólo el 14% mantienen esta opinión

FIGURA VI
*Percepción de dificultad (por niveles educativos)*



entre los amantes de las Matemáticas. La influencia del nivel educativo es bastante evidente: del 88% de percepción de facilidad en 3º de primaria, al 34% en el nivel de Bachillerato (Figura VI).

La importancia de estas dos variables sobre el gusto por las Matemáticas y, probablemente, sobre el concepto más general de *actitud hacia las Matemáticas*, queda igualmente patente cuando pedimos a los alumnos que asocien lo que consideran más cercano con la palabra «matemática». Aquellos alumnos que rechazan las Matemáticas citan con frecuencia palabras como *suspenso, agobio, trabajo, quebraderos de cabeza, operaciones que no sé hacer, monotonía, aburrimiento, nerviosismo, liosas, estudio, esfuerzo mental* y, por encima de todas, *dificultad y suspenso*. Por el contrario, entre los que manifiestan sentirse a gusto con la asignatura, tienden a asociar con las Matemáticas palabras tales como *ajedrez, cálculo mental, dedicación y esfuerzo, destreza, diversión, lógica y entendimiento, números y operaciones* y, más frecuentemente, *pensar, razonar y utilidad*.

Sobre esta última, la *percepción de utilidad*, cabe considerar que, aunque está presente en mayor medida entre quienes les gustan las Matemáticas, el porcentaje no se diferencia significativamente de aquellos que la rechazan. De cualquier manera, la percepción de utilidad es grande, tanto para unos como para otros. Esta creencia, además, es menos sensible que otras al avanzar el nivel educativo.

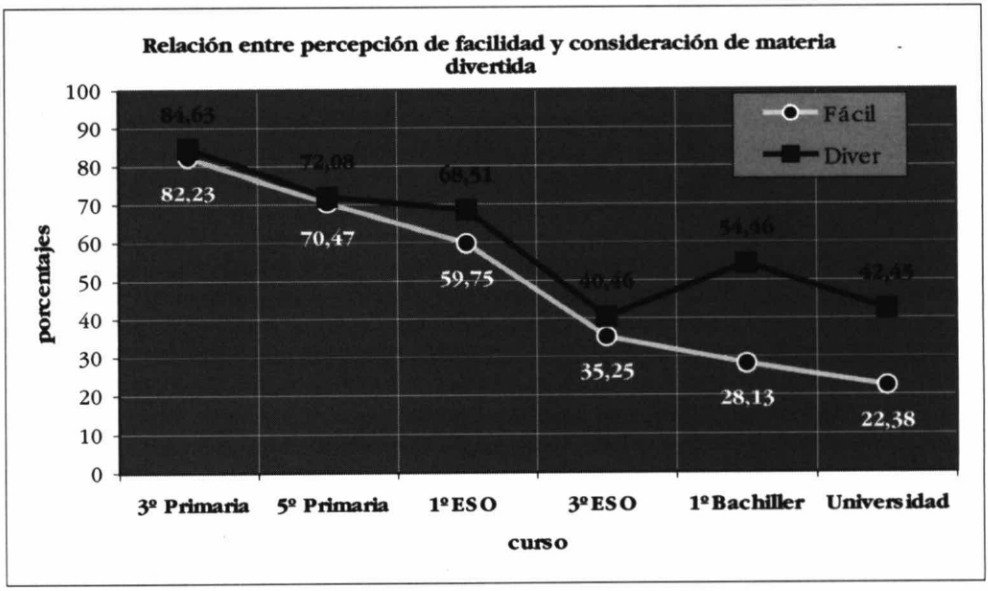
Estos resultados estarían en línea con las opiniones de Dienes (1964), quien resume en estos términos lo que venimos analizando:

> *Actualmente son muy pocos los profesores de Matemáticas, cualquiera que sea el nivel en que trabajan, que se encuentren satisfechos del modo en que transcurre su enseñanza. Efectivamente, son muchos los niños que sienten antipatía por las Matemáticas –antipatía que aumenta con la edad– y muchos los que encuentran dificultades casi insuperables en las cuestiones más sencillas. Hay que reconocer que la mayor parte de los niños nunca llegan a comprender la significación real de los conceptos matemáticos. En el mejor de los casos, se convierten en consumados técnicos en el arte de manejar complicados conjuntos de símbolos, pero la mayor parte de las veces acaban de desistir de comprender las imposibles situaciones en que las exigencias de las Matemáticas escolares de hoy les colocan. La actitud más corriente consiste, simplemente, en esforzarse en aprobar un examen, tras lo cual nadie dedica a las Matemáticas ni un pensamiento más. Con muy pocas excepciones, esta situación se puede considerar lo bastante general como para llamarla normal.*
>
> Dienes (1970; p. 5)

Es interesante resaltar las concomitancias que estas dos variables (aburrimiento y dificultad) tienen entre ellas, así como con el *autoconcepto matemático*.

Con respecto a las primeras, tras la realización de un escalamiento multidimensional, podemos observar el solapamiento de ambas variables en un espacio de una única dimensión. Este espacio, que representa las distancias entre ambas variables en cada uno de los sujetos, nos permite asegurar que el alumno que considera a las Matemáticas aburridas también opina que es una materia difícil y, en el otro sentido, aquellos que manifiestan su gusto por la asignatura la consideran fácil de aprender. Como suele suceder en estos casos, desconocemos si el aburrimiento es consecuencia de la dificultad o la dificultad causa del aburrimiento. Sin embargo, no es aventurado considerar como más plausible la idea de buscar en la dificultad de entendimiento de una materia (la ausencia de comprensión de un determinado material), la causa del aburrimiento y el rechazo, aunque siempre desde una perspectiva dinámica de mutua influencia. Apoyaría esta dependencia el desarrollo en paralelo de ambas creencias a lo largo de la escolarización de los alumnos (Figura VII).

FIGURA VII
*Dificultad y aburrimiento (por niveles educativos)*




Con relación a las otras concomitancias mencionadas, destacan las encontradas entre *percepción de dificultad* y de *aburrimiento* con el *autoconcepto matemático,* utilizando la misma técnica de reducción de datos.

En un espacio de dos dimensiones de este escalamiento multidimensional observamos la existencia de tres tipos de alumnos. Uno de esos grupos, estaría formado por aquellos que dicen se les da muy mal las Matemáticas, con un autoconcepto matemático muy pobre, que consideran esta asignatura para gente inteligente, difícil de aprender, con un cálculo mental muy pobre y que se aburren. Un segundo grupo de alumnos, se consideran normales en sus capacidades (se les da regular las Matemáticas y el cálculo mental), consideran las Matemáticas difíciles y, dado que es un grupo muy heterogéneo, para algunos es una asignatura aburrida pero para otros no. El tercer grupo, el más homogéneo y mejor identificado, se corresponde con los alumnos que se consideran buenos para las Matemáticas y el cálculo mental, no les cuesta entender la asignatura, la consideran fácil y no sólo no se aburren sino que incluso se divierten.

Alrededor de estos ejes (de valoración positiva y de valoración negativa) se situarían las diferentes opiniones sobre el profesor de Matemáticas y sus métodos pedagógicos. Los más cercanos al polo « asignatura divertida y que «me gusta» opinan de sus profesores y maestros en estos términos: no son especialmente diferentes a los demás, no se ocupan especialmente de los alumnos más aventajados o sus métodos no son más aburridos que los de otros profesores. Por supuesto, consideran falsa la afirmación de que «casi nunca han tenido buenos profesores».

En el polo contrario, se sitúan los alumnos que rechazan la asignatura y la consideran, además, difícil de aprender. Este grupo, más homogéneo en sus respuestas, dice «casi nunca han tenido un buen profesor de

Matemáticas», éstos son algo diferentes del resto, se ocupan más de los que más saben y parte de la culpa de su antipatía se la deben a ellos y, además, cuando en alguna ocasión han tenido un buen profesor de Matemáticas, han visto la asignatura con otro sentido, con otra motivación.

Estas posiciones críticas con relación al papel del profesor en la formación del gusto por las Matemáticas se hacen más radicales al avanzar el nivel educativo. Para los alumnos de primaria, sólo un 10% considera al maestro responsable en algún grado del rechazo, en 1º de ESO esta proporción es del 17%, el 35% al final de este nivel educativo, el 40% en Bachiller y el 60% en alumnos de 1º de universidad. Algunas de las quejas más frecuentes en estos niveles superiores son el aburrimiento, el exceso de teoría, la ausencia de relación entre lo que explican y las situaciones cotidianas y la dedicación casi exclusiva a los alumnos aventajados.

La controvertida influencia del entorno familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje se contrastó a través de la variable *influencia del entorno familiar sobre el gusto o rechazo a las Matemáticas,* medida a través de las respuestas a las dos preguntas: «En mi familia las Matemáticas es una materia que consideran...» y «Cuando tengo alguna dificultad con las Matemáticas suelo pedir ayuda a mis padres o hermanos...». Para nuestro modelo no resultó discriminativa, no obstante por la importancia que la sociedad atribuye a este factor vamos a terminar comentando brevemente algunos aspectos observados sobre esta variable.

La implicación y apoyo del entorno familiar en el aprendizaje de las Matemáticas es muy alto tanto en el grupo de alumnos que rechazaron las Matemáticas como en el que les gustan. No existe, pues, diferencia apreciable entre ambos grupos.

En otro aspecto, el 80% del global de los alumnos cree que en su entorno familiar consideran las Matemáticas muy importantes para su formación. En este aspecto, observamos que el porcentaje es mayor en el grupo de alumnos que les gusta las Matemáticas que en el contrario (sin llegar a ser una diferencia significativa estadísticamente). Es decir, el gusto a las Matemáticas conforma en el alumno una creencia más positiva sobre la consideración que su familia tiene respecto de las Matemáticas.

## CONCLUSIONES

El rechazo a las Matemáticas es la consecuencia de la influencia sobre el alumno de variables de naturaleza cognitiva y emocional, muy frecuentemente entrelazadas, que nos recuerda la idea expuesta en Goleman de las dos mentes.

El elemento vertebrador de este complejo sistema es la *dificultad de las Matemáticas* y *la vivencia de dicha dificultad.* De modo que estaríamos hablando de un mismo tema pero a dos niveles: la *dificultad objetiva* de las Matemáticas como disciplina y la manera *subjetiva* con que el alumno afronta esta dificultad. Ante un mismo problema, la vivencia puede ser un reto del intelecto que merece la pena o la ocasión enésima de fracaso que hay que evitar. Aunque en origen la situación objetiva sea la misma, la *mente emocional* de ambos alumnos desencadena situaciones reales diferentes.

Todas las disciplinas tienen unas características que les son propias, un «modo de hacer» que las diferencian del resto de materias. A este modo de actuar en Matemáticas se le denomina *Método Matemático.* En gran medida, las dificultades que el alumno vivencia en dicha disciplina están relacionadas con el mayor o menor grado de conexión entre dicho alumno y el modo matemático.

En dicho método, algunos autores (ver Peralta 1995, pg.35), establecen tres fases fundamentales e ineludibles: la abstracción, el desarrollo lógico-deductivo y la concreción o aplicabilidad. Abstraer es par-

tir de algo concreto para prescindir de ello progresivamente hasta formar conceptos definidos por algunas de sus propiedades (pérdida sucesiva de la realidad). El *Método Matemático* requiere, además, una exigencia sistemática en términos de rigor, reflexión, jerarquización, deducción inductiva y globalización acumulativa (todo se relaciona, no hay partes independientes). Existiría una última exigencia especialmente problemática porque en ella confluyen todos los aspectos negativos anteriores: el paso de las teorías matemáticas mediante un proceso de concreción a la aplicabilidad y a la generalización de lo aprendido.

Es obvio que estamos hablando de una asignatura que requiere para su asimilación de estrategias cognitivas de orden superior. Y así se percibe por los alumnos. A ello se suma el hecho de que los aprendizajes matemáticos son acumulativos, como lo son también las dificultades. Los problemas de primaria se heredan en el primer ciclo de ESO y se hacen insuperables a partir de 3º de ESO.

Son estas dificultades y la imposibilidad de su superación lo que genera el rechazo y el aburrimiento en un perfecto ejemplo de la relación entre lo cognitivo y lo afectivo. El alumno se siente indefenso, a disgusto, ante una materia de la que piensa que se requieren capacidades intelectuales que él no tiene. Sus atribuciones no pueden ser más peligrosas: si se requieren capacidades intelectuales que yo no tengo y que no puedo conseguir, de nada vale el esfuerzo y el trabajo; atribución de causalidad que es el mejor pronostico del fracaso futuro. De esta manera, entramos en un peligroso círculo vicioso: la dificultad intrínseca y acumulativa de las Matemáticas produciría en el devenir escolar alumnos con lagunas importantes que desembocan, más tarde o más temprano, en unos rendimientos escolares insatisfactorios, lo que determina una disminución progresiva del autoconcepto matemático y atribuciones de causalidad negativas (fatalistas) a la par que una desgana que genera aburrimiento y rechazo que, no sólo no ayuda, sino que empeora la comprensión de la asignatura que es percibida, de año en año, como un tormento.

En el otro extremo, para los alumnos que gustan de las Matemáticas, la dificultad representará retos asociados al éxito, que es, a su vez, consecuencia del esfuerzo y del estudio. El autoconcepto mejora y con él, la motivación del logro; situación que se convierte en el mejor predictor de éxito. Además, para mayor abundamiento en el tema, se potencia la percepción de facilidad (retos del ingenio y del esfuerzo) ahí donde los demás sólo encuentran dificultades y problemas.

Sin duda, estamos en presencia de un alumno que, como ya hemos indicado, se «hace» en el rechazo a las Matemáticas y no «nace», lo cual explicaría su aparición tardía a lo largo de la escolarización y en este proceso tiene mucho que ver la dificultad intrínseca de las propias Matemáticas.

En este proceso es de suma importancia el autoconcepto matemático. Hemos tenido ocasión de identificar dentro de ese concepto general tres variables como más explicativas que el resto: *la percepción de competencias matemáticas, la percepción de capacidad para el cálculo mental y la dificultad percibida de comprensión*. En todas ellas la dirección es la misma: el rechazo de las Matemáticas va emparejado con autoconceptos bajos y con autoestimas no muy positivas en lo que a la percepción de competencias matemáticas hace referencia. Se trata de alumnos que perciben sus capacidades cognitivas por debajo de sus compañeros –creen, por ejemplo, que operan mentalmente despacio y con errores– y que tendrán dificultad para entender las Matemáticas. Se consideran, así, malos para las Matemáticas y con problemas constantes para entenderlas.

Sin embargo, no hemos encontrado constatación alguna de que realmente existan menos capacidades en estos alumnos

que en el resto de compañeros. Hemos detectado mejores destrezas en los alumnos que manifiestan gusto por la asignatura, pero esta presencia de capacidades podría explicar el gusto por las Matemáticas, no el rechazo.

Quisiéramos poner de manifiesto, en contra de esa imagen estereotipada, que para los estudiantes las Matemáticas es una asignatura difícil pero no más rechazada que otras. Una asignatura, además, bien valorada por los alumnos en su utilidad, idea compartida por el entorno familiar, que apoyaría abiertamente este mensaje: difícil sí, pero útil.

En cuanto a la influencia del maestro o del profesor en la formación de actitudes de rechazo, surge como idea en un periodo escolar tardío (2º ciclo de ESO) y es compartida casi en exclusividad por los alumnos que aborrecen las Matemáticas.

En este sentido, pudiera no ser un factor desencadenante de rechazo pero sí modelador del devenir de los alumnos que comienzan a manifestar actitudes hostiles y negativas. El papel que el docente puede ejercer como *catalizador emocional* en este proceso es de enorme importancia. Si, como hemos leído recientemente, el papel de la investigación y del desarrollo de la Ciencia en un país está en manos de quienes educan en el método matemático, merece la pena plantearse cómo hacer para que ese círculo vicioso *dificultad-aburrimiento-suspenso-fatalismo-bajo autoconcepto-desmotivación- rechazo-dificultad,* se rompa.

## BIBLIOGRAFÍA


AIKEN, L. R: «Attitudes toward Mathematics», en *Review of Educational Research,* 40, (1970), pp. 239-257.

AIKEN, L. y JOHNSON, L: «Update on attitudes and other affective variables in learning mathematics», en *Review of Educational Research, 46,* (1976), pp. 535-556.

BELL, A. W., COSTELLO, J. y KÜCHMANN, D.: «Attitudes», en *Research on Learning and Teaching.* Oxford, Nfer-Nelson, 1988, pp. 239-257.

CALLEJO, M. L.: *Un club matemático para la diversidad.* Madrid, Narcea, 1994.

CAMPOS, J. : *Alfabetización emocional: un entrenamiento en las actitudes básicas.* Madrid, San Pablo, 2003.

CHAMOSO, J. y otros: «Evolución de las actitudes ante la enseñanza-aprendizaje de las Matemáticas en la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. Análisis de las causas que inducen dicha actitud». MEC: Proyectos de investigación. CIDE, 1997.

CORBALÁN, F., GAIRIN, J. M., y LÓPEZ, J.: *Las Matemáticas al finalizar la EGB.* Zaragoza, ICE., 1984.

DIENES, Z. P: *La construcción de las Matemáticas.* Barcelona, Vicens-Vives, 1970.

FENNEMA, E: «Sex Related Differences in Mathematics Achievement and Related Factors: a Further Study», en *Journal for Research in Mathematics Education,* 9 (3), (1978), pp. 189-203.

FENNEMAN, E. y SHERMAN, J. A. «Sex-related differences in mathematics achievement, spatial visual and affective factors», en *American Educational Research Journal,* 12, (1977), pp. 52-71.

FERNÁNDEZ, M.: *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar.* Madrid, Morata, 1986.

GAIRÍN , J.: *Las actitudes en educación. Un estudio sobre Matemáticas.* Barcelona, PPU, 1987.

GALLEGO, C.: «Por los caminos de la inteligencia», en *Cuadernos de Pedagogía,* 271, (1998), pp. 38-49

GOLEMAN, D.: *Inteligencia emocional.* Barcelona, Kairós, 1997.

GÓMEZ CHACÓN, I. M: «La alfabetización emocional en educación matemática», en *Revista Uno,* 13, (1997), pp. 13-15 .

— «Procesos de aprendizaje en Matemáticas con poblaciones de fracaso escolar en contextos de exclusión social. Las

influencias afectivas en el Conocimiento de las Matemáticas», en *Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa*, Colección Investigación, Madrid: Ministerio de Educación y Cultura-CIDE, 1999, pp. 333-358.

— *Matemática emocional: los afectos en el aprendizaje matemático*. Madrid, Narcea, 2000.

HAAVELSRUD, M.: «La reflexión sobre el futuro de la escuela» en *Perspectivas*, París, 1, XIII, 1983, pp. 9-20.

HIDALGO, S., MAROTO, A. Y PALACIOS, A.: «La presencia de la cultura icónica en una propuesta de acción educativa en Matemáticas», en *Actas del II Congreso Internacional de Formación y Medios*. Universidad de Valladolid, 1998, pp.- 213-217

— «Basic skill improvement at mathematics». Finlandia, EECERA Conference, 1999.

— «Mathematical profile of Spanish school children moving on from pre-school to Primary Education». *10th Conference on Quality early childhood Education*. University of London. Londres, 2000a.

— «Simpatía hacia las Matemáticas, las aptitudes y el rendimiento de los alumnos: un complicado triángulo». *Actas del IV Simposio de Formación Inicial del Profesorado*. Oviedo, Universidad de Oviedo, 2000b, pp.- 213-217

ICECE (Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa): *Estudio longitudinal de la ESO: avance de resultados*. Gran Canaria, Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa, 2002

INFORME COCKROFT, MEC, 1985

MANDLER, G.: *Mind and body: Psychology of emotion and stress*. New York, Norron, 1984.

MCLEAN, L. D.: *Willing but not enthusiastic*. Toronto (Ontario), Institute for Studies in Education, 1982.

MCLEOD, D. B.: «Affective issues in mathematical problem solving: Some theoretical considerations», en *Journal for Research in Mathematics Education*, 19, (1988), pp.134-141.

MCLEOD D. B.: *Beliefs, attitudes, and emotions: new view of affect in mathematics education*. Springer-Verlag, 1989.

MORALES, P. : *Medición de actitudes en psicología y educación: construcción de escalas y problemas metodológicos*. 2ª ed. rev., Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, Madrid, 2000

MORENO, M.: «Sobre el pensamiento y otros sentimientos», en *Cuadernos de Pedagogía*, 271, (1998), pp. 12-19

NCTM: *Estándares Curriculares y de Evaluación para la Educación Matemática*. Publicado en Castellano por Sociedad Andaluza para la Educación Matemática «THALES», 1991.

PERALTA, J.: *Principios didácticos e históricos para la enseñanza de las Matemáticas*. Madrid, Huerga y Fierro, 1995

SCHOENFELD, A. H.: «Learning to think mathematically: problem solving, metacognition, and sense-making in mathematics, en D. A. GROUWS (Ed.): *Handbook 01 Research on Mathematics teaching and learning*. New York, Mac Millan P. C., 1992, pp. 334-370.

TAYLOR, L.: «American female and male university professor mathematical attitudes and life histories» en L. BURTON: *Gender and Mathematics education: an international perspective*. London, Cassell, 1989, pp. 47-59

TURÉGANO, P.: «Experiencia sobre un cambio de actitud hacia las Matemáticas en alumnos de Magisterio». Zaragoza, Actas de las III Jornadas sobre enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas, 1985.

VALDEZ, E.: *Rendimiento escolar y actitudes hacia las Matemáticas: una experiencia en la escuela secundaria*. México, D.F., IPN Centro de Investigación y Estudios Avanzados, 1998

WEINER, B.: *An atributtional theory o/ motivation and emotion*. Nueva York, Springer- Verlag, 1986.

# estudios

M. JOSEP VALLS, MONTSERRAT VILÁ y MARÍA PALLISERA
La inserción de las personas con discapacidad en el trabajo ordinario. El papel de la familia

TERESA SUSINOS y SUSANA ROJAS
Notas para un debate sobre los servicios de apoyo en la universidad española

ISABEL GRANA GIL
La historia de la educación de las mujeres en España: líneas actuales de investigación

ISABEL LÓPEZ VERDUGO, PILAR RIDAO RAMÍREZ y JOSÉ SÁNCHEZ HIDALGO
Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos

CARLES SERRA SALAMÉ
Etnografía escolar, etnografía de la educación

RAFAEL JÉREZ MIR
Eloy Terrón (1919-2002) personalidad intelectual y estudio de la educación

# LA INSERCIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL TRABAJO ORDINARIO. EL PAPEL DE LA FAMILIA[1]

M. JOSEP VALLS (*) - MONTSERRAT VILÀ (*) - MARIA PALLISERA (*)

**Resumen.** La colaboración entre familia y profesionales es imprescindible en todos los procesos educativos, sobre todo en aquellos que conllevan una especial dificultad. Actualmente los procesos de transición a la vida adulta son complejos para la mayoría de los jóvenes, y esta situación afecta especialmente a las personas con discapacidad. En el presente artículo, y sobre la base de las aportaciones de los profesionales que trabajan en los servicios que utilizan la metodología del trabajo con apoyo, analizamos qué aspectos relacionados con el ámbito familiar pueden contribuir a facilitar los procesos de inserción laboral de las personas con discapacidad en contextos ordinarios. Entre otros, la colaboración entre la institución familiar y los servicios y la generación de expectativas realistas respecto a las posibilidades laborales de las personas con discapacidad, se configuran como aspectos esenciales para favorecer la inserción en el mercado laboral ordinario a las personas con discapacidad.

**Abstract.** Cooperation between families and professionals is essential in all educational processes, particularly in those entailing special difficulties. The process of transition into adult life is normally complex for most young people, and this situation particularly affects disabled individuals. In this article, on the basis of the contributions of professionals working in services that use supported work methods, we analyse what family-related aspects may help to facilitate the process of inclusion in the labour market of disabled individuals in ordinary contexts. Among others, the cooperation between the family and the professional services and the generation of realistic expectations regarding the work possibilities of disabled individuals stand out as essential aspects to favour the inclusion of disabled individuals in the ordinary labour market.

(1) Este trabajo ha sido parcialmente financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología a través del proyecto BSO2000-321.

(*) Universidad de Girona.



Fecha de entrada: 23-07-2002 Fecha de aceptación: 17-01-2003

## INTRODUCCIÓN

Establecer canales de cooperación entre los distintos ámbitos en los que se desarrolla la experiencia vital de una persona puede comportar múltiples ventajas: conectar las distintas orientaciones que se pretenden en cada uno de éstos, conocer los distintos procesos y estados vividos a través de diferentes vías de información, ampliar las fuentes formativas e informativas para poder desarrollar acciones que tiendan a optimizar la calidad de vida de las personas, etc. Esta cooperación debe interpretarse como un apoyo mutuo entre las diferentes instituciones, apoyo que tiene que ser definido por la deliberación compartida y el debate constructivo que ha de permitir una auténtica participación democrática; sólo así es posible asegurar una coherencia entre las diferentes actuaciones implementadas en los diferentes contextos donde la persona vive y convive.

En este sentido, creemos que la cooperación entre instituciones toma una importancia clave en el tránsito de los jóvenes a la edad adulta. Desde diferentes sectores (instituciones públicas y el tejido asociativo implicado en cuestiones de juventud) y en diferentes investigaciones (Brunet, 2001), se están percibiendo cambios rápidos en los procesos vitales que describen los jóvenes de las generaciones actuales. Modificaciones a todos los niveles: en la escolarización y la formación para la transición escuela-trabajo, en el dinamismo del mercado laboral, en las formas de producción cultural, en el impacto de los medios de comunicación, en las conductas de los jóvenes en el tiempo libre, etc. Transformaciones que no son otra cosa que manifestaciones concretas de un cambio mucho más global, al que Casal (2001) llama capitalismo informacional.

Si estos cambios implican una complejidad creciente en los procesos de transición de los jóvenes a la vida adulta, evidentemente esta situación afecta de manera especial a los jóvenes de colectivos con especiales dificultades para la inserción laboral. No podemos olvidar que la estructura social actual conlleva un proceso de escisión social caracterizado por una polarización que se ha denominado sociedad dual o de los dos tercios (dos tercios son los que tienen conexiones favorables con el mercado laboral y el tercio restante estaría formado por las personas que no tienen estas relaciones) (Gorz, 1995; Flecha, 2001). Sin duda, las personas con discapacidad constituyen uno de los sectores con especiales dificultades para incorporarse al mercado laboral ordinario.

Con la finalidad de facilitar los procesos de inserción laboral en el mercado ordinario a las personas de este colectivo, sociolaboralmente en franca desventaja, surgen en nuestro país, a partir de los años 90, proyectos o servicios que utilizan la metodología del trabajo con apoyo (del inglés *supported employment*) (Wehman, 1981, Verdugo et al, 1998).

El trabajo con apoyo consiste concretamente en ofrecer acciones formativas a colectivos con especiales dificultades para su inserción, en hacer prospección en el mercado laboral para identificar puestos de trabajo, y posteriormente realizar las colocaciones y el seguimiento en el lugar de trabajo para facilitar a la persona con discapacidad los aprendizajes que les permitan desarrollarse correctamente en el lugar de trabajo.

Se trata de un modelo que utiliza estrategias de formación para la inserción con la intervención de profesionales de la formación expertos en el análisis del lugar de trabajo y en la formación en el lugar de trabajo. En este modelo, los profesiones de los centros de trabajo con apoyo ofrecen la ayuda necesaria tanto al trabajador con discapacidad como al entorno laboral que lo acoge (agentes laborales y compañeros de trabajo).

El trabajo con apoyo constituye, pues, una medida destinada a facilitar a personas

con especiales dificultades para la inclusión laboral el acceso a un mercado laboral caracterizado por una desocupación endémica y una progresiva tecnificación, aspectos que pueden conllevar que los procesos de tránsito a la vida adulta de los jóvenes con discapacidad sean arduos y dificultosos.

Esta complejidad es, pues, la que nos remite a la necesidad de colaboración entre las diferentes instituciones donde la persona se desarrolla a lo largo de toda su vida, con la finalidad de poder impulsar políticas y actuaciones coherentes que tiendan hacia la construcción de una sociedad para todas y para todos. Entendemos, pues, que es necesario analizar cómo se establecen estas cooperaciones y cómo éstas, en el caso que se lleven a cabo, pueden dificultar o facilitar los procesos de inserción laboral de las personas con discapacidad.

A través de un estudio realizado por el Grupo de Investigación en Atención a la Diversidad de la Universidad de Girona hemos tenido la oportunidad de poder analizar los aspectos de la relación entre los diferentes entornos de las personas con discapacidad que pueden contribuir a facilitar sus procesos de inserción laboral en contextos ordinarios. En estas páginas queremos presentar las principales ideas analizadas acerca de esta cuestión.

## LA INTEGRACIÓN LABORAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD MEDIANTE EL TRABAJO CON APOYO EN EL ESTADO ESPAÑOL. CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

El trabajo que presentamos se enmarca en una investigación que se está llevando a cabo por parte del Grupo de Investigación en Atención a la Diversidad del Departamento de Pedagogía de la Universitat de Girona. Este trabajo tiene como objeto de estudio los procesos de inserción laboral de personas con discapacidad llevados a cabo en el Estado español durante el período 1995-2000. Nos interesa especialmente el análisis de los factores que favorecen los procesos de inserción, para así plantear posteriormente las orientaciones que han de permitir incidir positivamente en la mejora y la continuidad de estos procesos. Esta investigación consta de varias fases:

La primera fase de la investigación tiene como objetivos conocer la distribución de los servicios de trabajo con apoyo (STA) en el estado español en el momento actual (consideramos como referencia el periodo 1995-2000), así como las características básicas de éstos proyectos (modalidad jurídica y organizativa, finalidades, colectivo destinatario –tipología de discapacidad–, número de usuarios atendidos, inserciones realizadas) *(Obj.1)*; y realizar una aproximación al colectivo de personas con discapacidad que, en el periodo estudiado, ha sido objeto de acciones formativas e inserción laboral por parte de los proyectos de trabajo con apoyo en el estado español: características descriptivas del colectivo, tipos de itinerarios de inserción que aparecen y relación entre diversas variables explicativas de estos itinerarios *(Obj. 2)*.

Para la consecución de dichos objetivos, y desde un punto de vista metodológico, se ha optado por la elaboración de un cuestionario como instrumento básico de recogida de información, revisándose 40 cuestionarios correspondientes a servicios que trabajan para facilitar la inserción laboral de personas con discapacidad en el estado español.

Esta fase de la investigación ya está finalizada. Apuntamos, a continuación, algunas tendencias que se derivan del análisis realizado.

- En primer lugar, se ha podido ver que aunque la mayoría de los servicios tienen ya una cierta trayectoria, e incluso los hay con cerca de 20 años de funcionamiento, no se da una proyección exterior suficiente de su existencia. Incluso por parte

de profesionales del ámbito educativo, en muchas ocasiones se desconoce la labor que realizan estos servicios, a pesar de que desde estos se trabaje para dar continuidad a las acciones de integración escolar.

- En segundo lugar, el hecho dominante de que el financiamiento de la mayoría de los servicios sea irregular y bajo fórmulas de subvención, condiciona su continuidad y, por tanto, su supervivencia al logro de las subvenciones y todo ello implica una cierta precariedad en su funcionamiento, así como inseguridad en su futuro.
- En tercer lugar, se ha observado en los distintos servicios un funcionamiento bastante similar en cuanto al proceso seguido para la inserción laboral. Inicialmente, hay una fase de *formación* previa que puede estar orientada a unos sectores laborales determinados, con contenidos bastante comunes aunque puede variar el tiempo dedicado a cada uno de ellos: *conocimiento del mundo laboral, habilidades sociopersonales, técnicas de búsqueda de empleo, habilidades laborales específicas, refuerzo de aprendizajes académicos básicos, etc.*

  La siguiente fase del proceso de inserción sería la *prospección de puestos de trabajo*, teniendo en cuenta para ello la formación y las necesidades de atención del trabajador, y por otro lado, las características del puesto de trabajo. Ello significa que el servicio funciona, por un lado, como servicio de orientación al trabajador, y como bolsa de empleo, por otra.

  *El acompañamiento* constituye una fase del proceso de inserción que no todos los servicios/proyectos estudiados realizan de forma habitual. Algunos de los servicios contemplan acciones de seguimiento presencial en la empresa, mientras que otros realizan el seguimiento a partir de contactos telefónicos u otros sistemas no presenciales. El seguimiento mediante acciones presenciales por parte del preparador laboral (u otro profesional) constituye la modalidad de apoyo a la inserción mayoritaria en estos servicios.
- En cuarto lugar, constatamos un aumento progresivo de los servicios (de trabajo con apoyo o inserción laboral). Aunque la subsistencia de estos servicios, como ya se ha comentado, es precaria, la realidad muestra que las experiencias de inserción laboral de personas con necesidades educativas especiales se están extendiendo progresivamente.
- Finalmente, en algunos casos se ha constatado un acceso del medio laboral ordinario al centro especial de trabajo. Desconocemos exactamente las causas, aunque apuntamos algunas hipótesis:
  - El trabajo protegido ofrece servicios complementarios (apoyo en la vivienda, tiempo libre,...) a los que los usuarios de servicios de inserción laboral en el medio ordinario tienen un acceso difícil (puesto que éstos servicios generalmente se centran en el apoyo al trabajo)
  - La percepción, por parte de la familia y de los propios trabajadores, de que el trabajo protegido es más estable y seguro que las ocupaciones obtenidas en el entorno ordinario.
  - En algunos casos puede ser la consecuencia de haber realizado una mala asociación entre el puesto de trabajo y el trabajador.

La segunda fase de la investigación se dirige a conocer los factores que favorecen

los procesos de inserción laboral en el mercado ordinario de personas con discapacidades, factores relacionados con las dimensiones familiar, laboral, formativa y personal, que hacen referencia directa al trabajador y a las inserciones realizadas.

En dos estudios realizados anteriormente por el Grupo de Investigación en Atención a la Diversidad del Departamento de Pedagogía de la Universitat de Girona (Pallisera et al. 2001, Pallisera et al. 2002) se percibe que el éxito o el fracaso (y entre los dos extremos, todos los matices con los que se puede valorar el sentido más o menos positivo de las inserciones) es consecuencia de la confluencia y la interacción de diversos factores: el apoyo de la familia, la formación previa y la realizada en el servicio de trabajo con apoyo, el seguimiento realizado en el puesto de trabajo y el propio entorno laboral, se configuran como los más importantes.

Es muy difícil extraer dimensiones concretas que puedan explicar, por ellas mismas y de forma aislada, el sentido de cada una de las inserciones. A pesar de ello, lo cierto es que a lo largo de la realización de estos estudios hay unos elementos que se configuran como dimensiones importantes que, de forma reiterada, aparecen como factores explicativos del éxito de los procesos de inserción. *Uno de ellos es la familia.*

Con el objetivo de confirmar el peso específico de los elementos favorecedores de los procesos de inserción en el mercado ordinario de personas con necesidades especiales, hemos llevado a cabo esta tercera fase de la investigación, un estudio de casos centrado en los servicios que realizan acciones de inserción laboral en el contexto de Catalunya.

El objetivo de este estudio es contrastar con los profesionales de estos servicios las tendencias observadas en las investigaciones previas. Para recoger la información, se ha diseñado una entrevista semiestructurada, entendiendo que es el instrumento que nos permite conocer las experiencias y opiniones de los profesionales que trabajan en este tema, para posteriormente analizar y contrastar estas manifestaciones. Se han realizado concretamente 19 entrevistas a los responsables de los servicios y/o a las personas directamente relacionadas con los procesos de inserción laboral, en el periodo comprendido entre octubre del 2001 y febrero del 2002. Se han visitado 2 servicios de las comarcas de Girona, 15 de las comarcas de Barcelona y 2 de Tarragona[2]. Es necesario matizar que no se han visitado todos los servicios existentes, pero si prácticamente la mayoría de los que constan en la base de datos que disponemos.

Nos gustaría remarcar que los servicios son muy diversos, tanto por lo que se refiere a los aspectos más específicos de su funcionamiento, como a los colectivos destinatarios de las acciones de formación y inserción. Hay servicios –la mayoría– que utilizan específicamente la metodología del trabajo con apoyo (nueve de éstos están asociados a ACTAS[3]), otros que realizan acciones de seguimiento en casos puntuales, y otros –los menos– que realizan un seguimiento poco significativo. Por lo que se refiere a la tipología de destinatarios, nos encontramos con servicios que trabajan con un único colectivo –entre estos, una mayoría trabajan fundamentalmente con personas con discapacidad psíquica–, pero también nos encontramos con servicios que trabajan con colectivos de personas con discapacidad motriz y otros con personas con problemas de salud mental; tres servicios realizan acciones con diferentes colectivos.

(2) En Lérida, en el momento de realizar este estudio, no existe ningún servicio que trabaje directamente en temas de inserción laboral de personas con discapacidad en entornos ordinarios.

(3) Asociación Catalana de Trabajo con Apoyo (*Treball amb suport*, en catalán).

Todas las entrevistas son transcritas íntegramente. El proceso de transcripción se realiza durante el periodo comprendido entre febrero y abril del año 2002. Finalizado este proceso, se realiza el análisis de la información.

Seguidamente, presentamos los resultados del análisis de los datos obtenidos centrándonos específicamente en el papel de la familia en los procesos de inserción. En el texto se incluye también algunas de las manifestaciones más significativas de los profesionales entrevistados, con la finalidad de conocer con más detalle los argumentos que ellos mismos plantean en relación con las cuestiones estudiadas.

## LA FAMILIA COMO ELEMENTO FAVORECEDOR DE LOS PROCESOS DE INSERCIÓN LABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Entendemos que las familias que han de hacer frente a la inserción laboral de una persona con discapacitad necesitan orientación que les pueda proporcionar apoyo, así como la confirmación de que están llevando la situación con normalidad. Esto nos plantea una cuestión fundamental *¿Qué significa llevar a cabo la situación con normalidad? ¿Qué respuesta y que adaptación se pueden considerar normativas para una familia que vive y convive con una discapacidad?.*

Si buscamos una definición única y universal de una familia sana en términos de su capacidad para manejar problemas relacionados con, en nuestro caso, la inserción laboral de un familiar con discapacidad, como opuesta a una familia disfuncional, la investigación documenta que existe una amplia gama de formas y estilos familiares de funcionamiento, multiculturales y diversos que son compatibles con un desarrollo familiar normal y saludable (Rolland, 2000). Esto indica que hay diversas maneras en que las familias se pueden adaptar con éxito a las posibles problemáticas surgidas de una determinada situación (inserción laboral de una persona con discapacidad) y que es necesario repensar los modelos rígidos y monolíticos de la *familia ideal* (Walsh, 1993).

Como consecuencia entendemos que, de entrada, no existen familias más susceptibles que otras de poder asumir las posibles dificultades derivadas del fenómeno de la discapacidad de un familiar durante el período de la inserción laboral (difícil para todos los jóvenes pero especialmente para las personas con discapacidad), sino que es posible contribuir a reorientar las dinámicas familiares para que puedan llegar a ser posibilitadoras y no limitadoras de la inclusión a la sociedad de las personas, y no sólo como trabajadores, sino también como ciudadanos.

En este sentido, Giné (2000) afirma que es muy importante que se establezca una colaboración entre las familias y los profesionales que proporcionan los apoyos a las personas con discapacidad. Apunta que actualmente se apuesta por superar la visión de la relación centrada en la «formación de padres» ya que se considera que este enfoque indica que la información fluye unidireccionalmente (desde el que sabe –el profesional– al que no sabe –la familia–) y se impone una concepción diferente basada en la cooperación entre los padres y los profesionales, en la que los padres no sólo son receptores sino también proveedores de la información (*partnership education)* (Turnbull et al, 1999). Este autor afirma que una perspectiva ecológica de la calidad de vida de las personas y las familias implica admitir que no toda la experiencia reside en los profesionales...; así los profesionales necesitan en gran manera no sólo la experiencia de los padres sino también la de otros miembros de la comunidad.

En este mismo sentido, y en una investigación realizada por Caleidoscopia (1997) con el objetivo de describir los factores personales y sociales que afectan a la inte-

gración laboral de las personas con discapacidad, se afirma que si la familia colabora en el proceso de integración, éste tiene muchas posibilidades de realizarse con éxito.

En otro estudio (Colectivo IOE,1998) se declara que la familia es la instancia fundamental de mediación entre los individuos con discapacidad y el resto de entramados sociales y, como consecuencia, a partir de los casos que se estudian se deduce que, salvo raras excepciones, la inserción social y laboral de las personas con discapacidad es más un asunto de familia que una cuestión individual.

En nuestra investigación, y a través de las entrevistas realizadas a profesionales que trabajan en servicios de inserción laboral de personas con discapacidad en el marco territorial de Catalunya, hemos podido establecer algunos de los factores relacionados con la familia que pueden favorecer los procesos de inserción laboral de las personas con discapacidad en contextos ordinarios. Estamos convencidas de que tenerlos en cuenta nos puede ayudar a orientar a las familias en el proceso de inserción laboral de un familiar con discapacidad. Sintetizamos, a continuación, los aspectos más relevantes extraídos del análisis de las entrevistas realizadas en esta investigación.

## Establecer canales de cooperación y colaboración entre la familia y el servicio que realiza la inserción

### La colaboración de la familia es una exigencia ineludible

La mayoría de los servicios afirman que el papel de la familia es fundamental para favorecer los procesos de inserción laboral. Si la familia se interesa, coopera con el servicio cuando se detectan posibles dificultades, proporciona apoyo, etc. hay más posibilidades de que la inserción sea continuada.

> Las personas que han tenido éxito, que han realizado una inserción y que la mantienen, suelen tener detrás una familia que da apoyo
> (Centro 5)

> En el mayor número de inserciones que funcionan, detrás hay el apoyo familiar.
> (Centro 1)

> Nuestra experiencia es que si la familia colabora y lo tienen claro, la cosa va mucho mejor que si la familia no lo tiene claro. La familia tiene un papel importante en los procesos de inserción. A veces no tienen porque ser los padres. Pueden ser los hermanos.
> (Centro 8)

En esta línea, en la mayoría de los servicios se percibe como una exigencia ineludible el hecho de establecer canales de cooperación entre la familia y ellos. Los profesionales constatan una distancia entre la necesidad y la realidad. A pesar de que mantienen relación con la familia opinan que ésta tendría que ser más continuada y sistemática. Comentan que generalmente se da prioridad a los aspectos relacionados con la inserción laboral propiamente dicha (formación, inclusión, seguimiento) lo cual conlleva que otros factores (como por ejemplo, el trabajo con la familia) queden relegados a un segundo término. Por tanto, se reivindica la necesidad de establecer estos canales de cooperación y optimizar el factor tiempo (el gran problema de todas las instituciones) para poder implementar acciones de cooperación.

Sostienen, además, que para poder evitar conflictos con la diferencia entre el futuro deseable por parte de las familias y el futuro posible y con la diferencia de motivaciones, intereses y expectativas que pueden existir entre las familias de las personas con discapacidad y los servicios que realizan la inserción laboral, es necesario que la familia esté de acuerdo con los objetivos y los itinerarios diseñados desde los servicios.

> Es importante que la familia comparta el itinerario que tu diseñas. Para garantizar un cierto éxito es importantisimo marcar un itinerario y que la familia esté de acuerdo con aquel itinerario.
> (Centro 4)

> Tienen que estar de acuerdo con todo el proceso. Que estén seguros de los profesionales y de los servicios de inserción.
>
> (Centro 8)

> Les transmitimos este mensaje: su interés y el nuestro es el mismo, ¿no?. Usted se dirige a nosotros porque quiere que su hijo o su hija tengan un lugar de trabajo, preferentemente en una empresa ordinaria. Nosotros, si lo tenemos como usuario, tendremos el mismo objetivo. Por tanto, entiendan que tenemos el mismo objetivo, que perseguimos lo mismo y, por tanto, tenemos que estar de acuerdo y colaborar.
>
> (Centro 5)

La mayoría de los servicios, en el inicio del proceso, realizan reuniones con la familia con la finalidad de informarles del itinerario laboral que seguirá su hijo o su hija. A pesar de esto, explicitan que en el inicio casi nunca surgen los conflictos, sino que éstos suelen aparecer a lo largo del proceso y como consecuencia, muchas veces, de un exceso de expectativas producidas por la desinformación acerca de las posibilidades y los limites laborales de las personas con discapacidad.

> Hemos encontrado un lugar de trabajo, ¿qué os parece?. Raramente te ponen objeciones . No, no. Ya está bien. Las objeciones suelen salir después.
>
> (Centro 5)

En este sentido, los profesionales opinan que es necesario realizar un trabajo informativo con las familias para intentar amortiguar éstas situaciones conflictivas, cuando surgen. Manifiestan que si las familias tuviesen más información sobre *el qué y el porqué* de los procesos de inserción laboral, probablemente se podrían anticipar ante diversas situaciones problemáticas que surgen durante el proceso.

> Cuándo hay un incidente en concreto... citamos a la familia y lo hablamos, pero vemos que se hubiese tenido que trabajar antes.
>
> (Centro 7)

Nosotros añadimos que es necesario no única y exclusivamente informar a las familias sino intentar llevar a cabo un trabajo cooperativo con éstas. Entendemos que representa una exigencia básica coordinar los objetivos de las diferentes instituciones que trabajan con la persona con discapacidad (en este caso: familia y servicio de inserción laboral), así como también es imprescindible implicar a la persona con discapacidad para consensuar pautas de actuación que, en definitiva, afectan a su vida.

### La colaboración desde el ámbito escolar

Mantener la colaboración entre familia y profesionales en procesos de inserción laboral es posible si esta dinámica colaborativa se ha iniciado en la etapa escolar. Por esta razón, desde algunos servicios se apunta la necesidad de trabajar todos los aspectos relacionados con la inserción social y laboral con la familia en la etapa escolar:

> Lo que es aceptar un hijo con ciertas dificultades... Seria interesante comenzar a trabajarlo desde pequeños.
>
> (Centro 7)

> Se podría trabajar con la familia desde la escuela. Entonces tendríamos chicos y familias que hubiesen mejorado en muchos aspectos. Es importante que de forma previa a la inserción laboral haya un trabajo en temas de autonomía y independencia.
>
> (Centro 1)

> ...Y también en el tema de la discapacidad en sí, ¿no?. Que muchos pienso que vienen habiendo pasado por un cedazo. Y bueno, él sabe que tiene dificultades, porque ha ido a un aula de educación especial, pero en casa nunca se ha hablado del tema y han pasado los años, y aquel chico se ha hecho mayor y nunca se ha hablado de estas limitaciones. Entonces nos encontramos que aquí comenzamos a hablar del tema. De lo que puedes hacer, de lo que no puedes hacer, del motivo, de lo que tienes, etc. Y con la familia también pasa esto. Hay muchas reflexiones que se tendrían que hacer y que no se han hecho todavía.
>
> (Centro 6)

En este sentido, entendemos que es importante estructurar articuladamente y

coordinadamente las actuaciones profesionales a lo largo de toda la vida de la persona, construyendo lo que se llama *a bridge from school to work* (puente entre la escuela y el trabajo). Y esto, evidentemente, también en relación a las actuaciones con las familias de las personas con necesidades educativas especiales. Si ya desde el ámbito escolar se potencian actuaciones con las familias desde un punto de vista sistémico, si se implica a los padres y a los hermanos en la planificación de objetivos, en la distribución de los roles familiares, en la comprensión de lo que puede suponer una discapacidad en la vida de una persona y en la dinámica de una familia, etc., probablemente las familias estarán más preparadas para asumir las consecuencias que se pueden derivar de los conceptos discapacidad/inserción socio-laboral, y, en consecuencia, tendrán más estrategias para hacer frente a las posibles problemáticas surgidas durante el proceso. Esto no significa, evidentemente, eximir de responsabilidades a los servicios de inserción laboral en relación con el trabajo con las familias, sino plantear la necesidad de establecer una dinámica de colaboración que asegure las responsabilidades compartidas entre padres y profesionales.

### La colaboración en aspectos no relacionados directamente con la inclusión laboral

Una de las ideas que se apunta desde los servicios es la necesidad de que las familias puedan colaborar en los aspectos no directamente relacionados con el ámbito laboral pero que inciden en la adecuada realización de un trabajo: puntualidad, control de la higiene, posibilidad de autonomía, etc.

> Es importante que la familia colabore desde casa. Hay cosas que nosotros no podemos hacer, como por ejemplo, poner un despertador a las seis de la mañana o controlar que la persona vaya limpia y arreglada.
>
> (Centro 2)

> La relación con la familia es importante para ir asumiendo el rol del trabajador. La sensación de normas, sobre todo, hábitos y apoyo en el transporte
>
> (Centro 7)

> Les pedimos los tres requisitos básicos que son: que los ayuden en el tema de la autonomía, que les dejen asumir el rol de trabajadores y que les den independencia en cuanto al salario.
>
> (Centro 18)

Las últimas tendencias en los procesos de inserción laboral (Echeverría, 1988, 1991, 1994, 1995, 1996) afirman que es muy importante que los trabajadores, además de las competencias técnicas propias de una profesión, tengan desarrolladas también competencias sociales, metodológicas y participativas. Estas, además de ser abordadas directamente con los trabajadores en sesiones de formación previas a la inserción laboral (donde se incide en la importancia de, por ejemplo, ser puntual o ir limpio a trabajar), se ejercitan continuamente a lo largo de la inserción y, como consecuencia, han de estar constantemente reforzadas. De la misma manera que las personas que están en la empresa (empresarios, supervisores naturales, etc.) tienen un papel destacado para incidir en las competencias técnicas que el trabajador con discapacidad tendrá que desarrollar, la participación de la familia es importante para reforzar estas competencias que son susceptibles de ser impulsadas y trabajadas desde el ámbito familiar. Ahora bien, para ello la familia ha de disponer de información acerca de *qué hacer, del porqué* y de las estrategias sobre *cómo hacerlo.*

### Poniendo algunos límites a la colaboración...

Algunos de los servicios afirman que el contacto con la familia en los procesos de inserción laboral es mayoritariamente innecesario, ya que su opción parte de la idea

de que su trabajo va dirigido a personas adultas. Como consecuencia, y amparándose en el concepto de normalización, opinan que en los procesos de inserción laboral de las personas con discapacidad, la familia no tendría que implicarse, y dejar paso así a las capacidades de independencia y autonomía de las personas en situación de inserción al trabajo.

> A veces pensamos, ¿no estamos normalizando? Pues se ha acabado. Esta persona tiene un lugar de trabajo. Es una persona adulta, tiene más de veinte años. ¿Por qué tenemos que hablar con la familia?
>
> (Centro 5)

> En tanto que la persona es autónoma procuramos que la familia no intervenga. Son personas mayores de edad y, en el caso de que no tuviesen una discapacidad la familia no intervendría. Por tanto, procuramos que sea igual
>
> (Centro 9)

Básicamente estas opiniones vienen dadas por los servicios que trabajan mayoritariamente con personas con discapacidad física y/o sensorial, es decir, con personas que no tienen asociada una discapacidad intelectual o una enfermedad mental.

A nuestro entender, en general, el apoyo de la familia se puede considerar como un apoyo para la inclusión social y laboral. Favorecer la vida normalizada de las personas es prioritario, y debe analizarse caso por caso. No tener en cuenta el papel de la familia aludiendo a aspectos relacionados sólo con la edad cronológica, puede conducir a una actuación basada en la política de abandono.

## Generar expectativas realistas en relación a las posibilidades de inclusión social y laboral

### Acerca de las expectativas por exceso

Muchos estudios mencionan la influencia de las expectativas que la familia tiene en relación al familiar con discapacidad. La expectativa de que la persona con discapacidad podrá tener responsabilidades y que tendrá posibilidades de autonomía, se asocia a una mejor integración de ésta a la familia a largo término (Rolland, 2000). Algunos autores (Bishop y Epsein, 1980) demostraron que las familias se enfrentan a dificultades para conformar expectativas realistas respecto a la persona con discapacidad, como consecuencia de que no se tienen claros los roles familiares que la persona con discapacidad debe asumir.

En este sentido, en la mayoría de los servicios se afirma que las expectativas respecto a las posibilidades laborales de sus hijos y de sus hijas son excesivamente altas.

> Las expectativas son siempre más altas que las posibilidades reales.
>
> (Centro 5)

> No hay coincidencia entre expectativas y realidad. Las expectativas son más altas.
>
> (Centro 2)

Según los profesionales que trabajan en los servicios de inserción, este exceso de expectativas puede atribuirse a varias razones:

- En primer lugar, puede venir condicionado por la formación profesional que han recibido los chicos y las chicas, en el sentido de que las familias tienen la tendencia a pensar que puede haber una relación directa entre la formación realizada y el lugar de trabajo que se va a acabar ocupando. Por ejemplo, si una persona ha realizado una formación profesional de la rama administrativa, las familias suelen esperar que su hijo o su hija acabe incorporado a algún lugar de trabajo relacionado con el ámbito de la administración cualificada.

  > Hay muchos centros de formación profesional adaptada con especialidades de auxiliares administrativos o archivos. Entonces esta gente llegan

con la expectativa de que podrán trabajar de lo que se han formado. Y claro, las posibilidades reales vendrán determinadas por el entorno laboral.

(Centro 2)

- El hecho de que no exista una información adecuada en relación al qué y al porqué de la formación previa a la inclusión laboral puede provocar que las familias se hagan falsas expectativas en relación al futuro laboral de sus hijos y de sus hijas. En este sentido, entendemos que es necesario establecer canales de cooperación conjunta entre familia y servicio con la finalidad de ofrecer el apoyo necesario a las familias de las personas con discapacidad para que estas puedan desarrollar expectativas realistas (ni por exceso ni por defecto) respecto a las posibilidades de integración social y laboral de las personas con discapacidad.
- En otros casos, porque puede existir, a nivel general, la concepción de que la coyuntura económica del momento actual es favorable, lo que puede producir que sea más asequible para personas con poca cualificación profesional encontrar un lugar de trabajo.

  Es posible que hace unos años estas personas no tuviesen expectativas laborales claras. Ni ellos ni sus familias. Al bajar el paro puede parecer que las expectativas económicas del país en general han mejorado y esto puede crear falsas expectativas para ellas y sus familias.

  (Centro 11)

- En otros casos, por el conocimiento por parte de las familias de las mejores condiciones laborales que gozan algunos usuarios, dependiendo del puesto de trabajo que estén ocupando.

  Nos hemos encontrado que muchas familias tienen falsas expectativas porque hay servicios que ofrecen pocas horas y buen sueldo. Es una cuestión engañosa: cinco horas, noventa mil pesetas.

  (Centro 3)

- La falta de información real sobre las posibilidades laborales de sus hijos y de sus hijas también puede generar un exceso de expectativas. En algunos casos se hace referencia a que en el ámbito escolar se han sobrevalorado las posibilidades de las personas con discapacidad, y esto ha generado en las familias expectativas por exceso, al no tener un conocimiento adecuado sobre los puntos fuertes y los puntos débiles de la persona con necesidades educativas especiales.

  Parece que hay una limitación en saber explicar a los padres que es tener un hijo con disminución. Llegan aquí desde la escuela y hay padres que te dicen: es que a mi nadie me ha dicho que mi hijo es deficiente.

  (Centro 4)

- En este sentido, se confirma la necesidad apuntada en el apartado anterior, acerca del trabajo en común entre familia y profesionales en la etapa escolar.
- En algunos servicios se apunta que el hecho de haber conseguido un puesto de trabajo en el mercado laboral ordinario ha podido generar un exceso de expectativas elevadas a las familias que ya no contaban que su hijo o su hija pudiese conseguir un trabajo en un ámbito no restringido

  Al principio se les abre la puerta del cielo. Pueden entrar aquí, tienen la posibilidad de insertarse en el mercado laboral, las familias están llenas de agradecimiento. Todo es muy bonito, todo esta muy bien. Y pasa el tiempo y todo está lleno de objeciones. Todo son problemas. Entonces o está mal pagado o hacen demasiadas horas.

  (Centro 5)

El exceso de expectativas puede conllevar, entre otras cosas, exigencias excesi-

vas desde la familia hacia el familiar discapacitado; decremento de la autoestima del trabajador al no verse nunca cumplidas sus expectativas ni las de su familia; culpabilización al servicio de limitar las posibilidades reales de los trabajadores, etc.

A veces, la discrepancia en las expectativas de futuro respecto a las personas con discapacidad entre la familia y los profesionales conlleva dificultades de relación entre dos sistemas que, en principio, tendrían que ser complementarios. Sería interesante que las familias y los profesionales llegasen a trabajar bajo unas mismas directrices, con un objetivo común, con la finalidad de llegar a una relación de colaboración que beneficiase, en primer término a la persona con discapacidad.

Por otro lado, también se manifiesta la idea de trabajar expectativas realistas, no sólo con la familia sino también con las propias personas con discapacidad.

> El chico tiene poca conciencia de su realidad... y a él siempre le parece que va rápido, y ya lo sabemos que no va rápido, pero a él siempre le parece que va rápido, porque claro, él hace muchas cosas, no? Entonces él llega a casa y dice «Yo trabajo más que nadie». Y la familia, en lugar de decirle «Hombre, es verdad que trabajas mucho pero,....» pues automáticamente cogen el teléfono y dicen «Es que me lo explotan», y si no ayudan en este proceso...
>
> (Centro 4)

Deducimos, por tanto, que es imprescindible que haya una plataforma de colaboración entre los servicios, las familias y las personas con discapacidad, concretada en acciones de información/formación, establecimiento de objetivos y pautas de actuación comunes, concreción de itinerarios, etc. En lo que concierne al ofrecimiento de información, nos posicionamos en la idea de que los servicios tendrían que ser capaces de proporcionar información útil o un apoyo eficaz que ayudase a la familia y a la persona con discapacidad a afrontar y adaptarse a la situación de incorporación y mantenimiento laborales.

Desde algunos servicios se confirma esta idea. Se explicita que para que la familia constituya un elemento favorecedor de los procesos de inserción laboral de las personas con discapacidad es imprescindible que tengan información de todo el proceso.

> La información es básica para las familias. O sea, informarles de todo el proceso: de cuales serán los pasos, lo que esperamos, de lo que puede realizar... La información es básica para la familia. Es muy importante que la familia esté bien informada y sobre todo, la información ha de ser muy clara.
>
> (Centro 12)

Por ejemplo, si se tiene información sobre el lugar de trabajo negociado entre el empresario y el servicio que ha de ocupar el trabajador y, por tanto, adecuado a las posibilidades laborales del trabajador, es más probable que desde la familia se generen expectativas realistas; o si se tiene claro que la persona, en el caso que la inserción no funcione, puede volver a recibir la pensión y puede continuar utilizando los servicios que ofrecen las agencias de inserción laboral, es más probable que se fomente la seguridad de la familia en relación con estos procesos y, como consecuencia, que la familia llegue a ser un apoyo a la inserción laboral. Tampoco hay que olvidar que no se trata simplemente de ofrecer información desde el servicio a la familia, sino que igual o más importante puede ser en determinados casos, la información de la familia al servicio (características personales, itinerario escolar, relación con el entorno, actitudes y aptitudes...). Sin este intercambio bidireccional de información no hay posibilidad de interpretar adecuadamente como ha de plantearse el proceso de inserción al mundo laboral.

### Acerca de las expectativas por defecto

Por otro lado, en cuanto a expectativas por defecto con relación a las posibilidades laborales de las personas con discapacidad,

nos gustaría hacer referencia concreta a un servicio en el que trabajan con personas con problemas de salud mental, el cual nos comenta que las expectativas de la familia por lo que se refiere a la inserción laboral de su hijo son generalmente bajas. Se explicita que lo que importa a algunas familias es que la persona esté emocionalmente estable, que la inserción laboral se ve más como un medio hacia esta estabilidad que como una finalidad en si misma y, como consecuencia, la ocupación laboral es lo que menos acaba importando a la familia.

> Muchas veces nos dicen: si él esté bien ya es suficiente. Si trabajando va a estar mejor, bien. Pero yo lo que quiero es que esté estable emocionalmente, que esté tranquilo, que no tenga crisis, descompensaciones. Entonces, las expectativas generalmente son bajas.
>
> (Centro 12)

Las familias de las personas con problemas de salud mental pueden llegar a tener una especificidad diferente respecto a las familias de los trabajadores que no tienen asociada una enfermedad de este tipo. La discapacidad provocada por una enfermedad mental puede haber aparecido una vez instaurada la estructura y dinámica familiar. Y este hecho exige un mayor grado de adaptabilidad a una nueva situación y la constante puesta en marcha de estrategias de resolución de nuevos problemas. Como consecuencia, las familias de personas con enfermedad mental pueden necesitar una atención psicosocial, así como también orientación que les pueda proporcionar apoyo para poder incorporar adecuadamente estrategias de actuación positivas a la dinámica familiar.

Para finalizar con el tema de las expectativas, nos gustaría referenciar un estudio donde se ha puesto de manifiesto que los diferentes miembros de una familia en entrevistas al inicio de los diferentes procesos vitales (inicio de la escolaridad, inserción laboral, jubilación, etc.) se dan cuenta que tienen expectativas muy diferentes con relación a las posibilidades y limitaciones del familiar con discapacidad. Este proceso de revelación de discrepancias tendría que permitir que se discutiesen de forma preventiva, entre todos los miembros de una familia, las áreas de conflicto a potenciar antes de que se pusiesen en funcionamiento pautas de adaptación negativas. Con esto queremos decir que es muy importante no solo establecer pautas conjuntas entre los profesionales, la persona con discapacidad y su familia, sino que también se estructura como una necesidad incuestionable el hecho de clarificar y consensuar las expectativas que tienen los diferentes miembros de la familia en relación, en este caso, a las posibilidades laborales de la persona con discapacidad, ya que esto permitirá una coherencia en los planteamientos familiares.

### Fomentar, desde el ámbito familiar, la autonomía del trabajador

La mayoría de los servicios consultados opinan que, para poder realizar una adecuada inserción laboral, es imprescindible que la persona sea lo más autónoma posible.

> Nosotros lo enfocamos en el sentido de que la persona tiene que ser autónoma mentalmente, en el sentido que no siempre necesite una persona a su lado.
>
> (Centro 13)

En algunos casos, los profesionales de los servicios responsabilizan directamente a la familia en todo el trabajo de la autonomía y llegan a afirmar que la integración será positiva siempre y cuando desde la institución familiar se potencie este aspecto.

> La inserción será positiva siempre y cuando desde la familia se trabaje la autonomía de la persona.
>
> (Centro 14)

Como consecuencia, entienden que representa una exigencia ineludible que, desde la familia, se potencien comportamientos independientes y autónomos y se dejen de lado actuaciones caracterizadas por la sobreprotección.

Es importante que desde la familia se potencie la autonomía... que la familia sea un acompañamiento.

(Centro 3)

El tema de la sobreprotección. Casos como, por ejemplo, no dejar un chico, que es muy autónomo, de 40 años coger el transporte público porque tienen medio que le pase alguna cosa. Nos hemos encontrado algún caso. Se tiene que ir trabajando poco a poco porque es un aprendizaje.

(Centro 17)

Ahora bien, nos podríamos plantear que el tema de la autonomía fuese de responsabilidad compartida entre el servicio y la familia. Es evidente que la colaboración de la familia es básica y fundamental en todo el tema del trabajo de la independencia en todos los ámbitos y situaciones posibles. Pero entendemos, también, que, desde el servicio, los profesionales tienen un papel destacado en la orientación a las familias en este aspecto. En este sentido, alguno de los servicios manifiestan que han visto necesario establecer relación con la familia para trabajar el desarrollo de las habilidades directamente vinculadas con la autonomía.

Por nuestra parte lo remarcamos. Le decimos que se levante antes... que sea él quien se levante, que no sea su madre.

(Centro 3)

Otra de las ideas que nos interesa remarcar es que desde algunos servicios se constata la necesidad de que la autonomía se trabaje no sólo cuando las personas se incorporen al ámbito social y laboral, sino que sería interesante diseñar e implementar anteriormente actuaciones dirigidas a favorecer este aspecto, tanto en el ámbito escolar como en el período de transición a la vida adulta

Seria interesante que desde la escuela se trabajasen todos los temas de independencia y autonomía.

(Centro 1)

Para que las personas se puedan incorporar a la sociedad es imprescindible la adquisición de autonomía, entendida como el conjunto de habilidades y capacidades que le permitirán desarrollarse funcionalmente, tanto a nivel personal como a nivel social.

El concepto de autonomía es amplio y multidimensional. Hace referencia a la adecuación del comportamiento en un determinado contexto. Para que una persona pueda llegar a desarrollarse de manera autónoma en el ámbito personal es imprescindible que adquiera todo tipo de habilidades que le proporcionaran una independencia en los diferentes ámbitos donde se desarrolla. De la misma manera, para potenciar una competencia en autonomía social, representa una exigencia ineludible fomentar actitudes de colaboración, así como también comportamientos posibilitadores de relaciones interpersonales.

Las habilidades se adquieren mediante un proceso de aprendizaje. Ninguna persona nace socialmente hábil. Durante toda la vida se aprende a ser de una forma determinada. La concepción de que las habilidades sociales son comportamientos aprendidos implica aceptar que delante de un problema de competencia social se planteen estrategias de aprendizaje. De ahí se deriva la necesidad de planificar estrategias educativas para incidir positivamente en mejorar el funcionamiento de las personas con discapacidad psíquica en los diversos ámbitos de la sociedad, contribuyendo a hacer que cada persona se desarrolle en el entorno menos restrictivo (o más normalizado) posible, de acuerdo a sus potencialidades individuales.

Mediante el aprendizaje de estas habilidades se proporcionará las herramientas y los recursos necesarios para que se llegue a un comportamiento autónomo en el ámbito social y como consecuencia, que mejore su calidad de vida.

### Proporcionar apoyo a las familias en aspectos de inclusión laboral e inclusión social

En todos los servicios se pone de manifiesto que la inclusión laboral es fundamental pero insuficiente para que las personas se

puedan incorporar plenamente a la sociedad, puesto que la integración laboral no es sinónimo de la integración social.

Las diferentes afirmaciones realizadas por los profesionales que se dedican a la inclusión laboral de personas con discapacidad nos hacen pensar que comienza a estar en crisis en el ámbito profesional la idea de que a través de la integración laboral se conseguirá automáticamente la integración social. Por ejemplo, desde los servicios se afirma que los trabajadores tienen dificultades para disfrutar de todas las oportunidades que les ofrece su contexto social. Uno de los aspectos en los que hacen más incidencia es el hecho de que los trabajadores con discapacidad no tienen suficientes habilidades para gestionar su tiempo libre.

> Nosotros, la limitación más grande que encontramos una vez están insertados es el tema del tiempo libre. Les cuesta muchísimo, y no hay espacios adecuados.
>
> (Centro 8)

> Y el resto de entornos, el entorno más afectivo, más de actividades,... pues no funciona. Es una persona que le preguntas «Y tú el sábado ¿qué haces?, o, el domingo ¿qué haces?. Y no hacen nada. Se quedan en casa.
>
> (Centro 11)

Y este aspecto, aparte de influir determinantemente sobre su calidad de vida, puede determinar e influir también los procesos de inserción laboral.

> Hay chicos que tienen dificultades para establecer relaciones... pasan muchas horas en el trabajo y si no tenemos trabajados todos los aspectos relacionales, fuera del trabajo, las relaciones no las tienen cubiertas... pues evidentemente, difícilmente encuentran una relación en el trabajo. Estará bien integrado pero no encontrará amistades ni encontrará relaciones, nosotros tenemos que vigilar para que esto lo encuentre, porque si no se compensan todos estos aspectos, tendrá problemas en el trabajo.
>
> (Centro 4)

> La mala gestión del tiempo libre afecta al trabajo: ¿para que quiero trabajar y ganar dinero?, si después no tienen ninguna actividad social rica, donde poderse gastar el dinero o construir su vida?
>
> (Centro 18)

Por tanto, se afirma que es muy importante trabajar igualmente todos los aspectos relacionados con la inclusión laboral, pero que también es necesario trabajar los aspectos relacionados con la inclusión social. Sus manifestaciones van dirigidas a constatar que el hecho de que las personas estén insertadas en el ámbito laboral es esencial para ir construyendo la sociedad para todos y para todas, pero totalmente insuficiente. Se deben trabajar aspectos relacionados con la gestión del tiempo libre, la relación con los otros, la planificación de gastos, etc. Es decir, incidir en aspectos que permitirán a las personas incorporarse a la sociedad no sólo como trabajadores, sino también como ciudadanos y como personas.

Abordar el tema de la integración sociolaboral implica forzosamente hacer alusión a la integración social, que conlleva una aceptación de los individuos por parte de la comunidad, estructurando un sistema que les permita participar activamente en ésta en un plano de igualdad absoluta respeto a los derechos y a los deberes que la sociedad determina para cualquier individuo, y a la integración laboral, que conlleva considerar a la persona como una fuerza activa de trabajo, competente y eficaz, realizando actividades laborales en ambientes no restrictivos.

La integración social y laboral hace referencia, por tanto, a la participación activa de los individuos en entornos propios de su vida adulta. Consecuentemente, plantear la integración laboral y social de la persona con discapacidad implica conceptualizarla como un adulto. Según Martínez (1997), adulto es aquel considerado como tal en la sociedad en la que vive (criterio social); que esto se produce en la medida que se reali-

zan determinadas funciones y prácticas que ésta misma sociedad considera «de adulto»; que esta consideración está en constante proceso de revisión; y que de la misma manera que un estudiante se considera como tal porque va a la escuela, el adulto se tendría que considerar como tal en la medida que hace cosas de adulto con otros adultos. Por lo tanto, creemos que seria necesario que los diferentes servicios plantearan un trabajo desde proyectos más globales que no sólo ofrecieran apoyo a la inserción laboral sino también a la inserción social.

#### Ofrecer seguridad a las familias en los procesos de inserción laboral

Desde algunos servicios se afirma que la búsqueda de seguridad de las familias puede condicionar los procesos de inserción laboral

> Las familias buscan seguridad. «¿Que será de él o de ella cuando nosotros faltemos?». Buscan una seguridad, buscan algo que tu no les puedes dar y que te ves impotente.
> (Centro 5)

El hecho de tener detrás una entidad que dé respuesta en el caso de que los procesos de inserción no funcionen, da seguridad a las familias. Los profesionales afirman que los padres, y algunas veces los propios trabajadores, tienen miedo a perder la pensión que reciben del estado por el hecho de ser considerados *personas con discapacidad.*

> Y después nos encontramos que hay chicos que cobran una pensión y ellos mismos dicen que para según que trabajo prefieren seguir cobrando la pensión y no trabajar.
> (Centro 17)

Desde los servicios, se asegura que, si hay complicaciones a nivel de inserción laboral, las personas con discapacidad podrán volver a disfrutar de los servicios que se les ofrece por parte de la entidad. Y esto da seguridad a las familias. Opinan que si no se asegurase a las familias que, en el caso de que la inserción laboral no funcione, las personas pueden volver a utilizar el servicio, las inserciones laborales de las personas con discapacidad serían mucho más complicadas.

> El miedo de perder la pensión obstaculiza el proceso. A veces, personas que tienen una pequeña pensión, que no les asegura, ni mucho menos el futuro, pero desde la familia tienen miedo a perder esta pensión y, por este miedo, no llegan a acceder al lugar del trabajo que les hemos proporcionado.
> (Centro 16)

> Dicen: bien, si yo empiezo a trabajar perderé la pensión. Hacemos una reunión informativa y les decimos que si esta persona vuelve a estar en el paro puede volver a cobrar esta pensión, pero es difícil que pierdan el miedo.
> (Centro 13)

Y probablemente, los familiares de las personas con discapacidad se acabarían decantando por opciones laborales más seguras, como por ejemplo, los centros especiales de trabajo:

> Las familias lo han pasado muy mal. Hacen recorridos turísticos por mil servicios, mil orientaciones, mil profesionales. Cuándo llegan a la etapa adulta: «lo pongo en un centro y me olvido». El trabajo con apoyo es muy inseguro. El centro especial de trabajo les da muchas más garantías.
> (Centro 8)

Los servicios, además, consideran que la información en relación con los temas económicos es importante para fomentar la seguridad de las familias. Es decir, es necesario que la familia esté asesorada con relación a los temas de las pensiones, los contratos de trabajo, etc. Opinan que esta falta de información puede venir condicionada porque el marco legal sobre el tema no acaba de estar bien definido. Ante esta indefinición, las familias se sienten dudosas y desde los servicios se manifiesta que una de las soluciones es proporcionar asesoramiento laboral para facilitar esta información.

> Hay muchos aspectos sobre jurisprudencia en los que no hay una ley clara y hay recelos y, a veces, está justificado, no? ¿Qué

pasa si después recaigo para cobrar la pensión y tal?». Y que realmente hay una maraña legal que es normal que la gente tenga esta desconfianza, ¿no?. Aquí tenemos un servicio de asesoramiento laboral, hay un abogado que les informa... pero el desconocimiento normativo, tampoco nos lo facilita mucho

(Centro 12)

### Algunas propuestas para mejorar, desde la dimensión familiar, los procesos de inserción laboral de las personas con discapacidad en entornos ordinarios

La investigación realizada confirma, pues, tanto las tendencias observadas en los anteriores estudios del Grupo de Investigación como la bibliografía existente acerca del papel de la familia en los procesos de inserción. Está claro que se impone la colaboración de la familia con el servicio que realiza la inserción laboral, la generación de expectativas realistas respeto a las posibilidades laborales de las personas con discapacidad, el fomento de la autonomía de las personas con discapacidad, así como un apoyo global no sólo en relación con la inserción laboral, sino con la inserción social.

Como propuestas de mejora, y sobre la base de las aportaciones realizadas por los profesionales de los servicios que han participado en esta fase del estudio, sintetizamos los aspectos que consideramos que han de potenciarse necesariamente desde el entorno familiar para mejorar las inserciones laborales de las personas con discapacidad.

- *Considerar a la familia como una unidad agente de salud y no a la persona discapacitada como unidad central de atención.* Este planteamiento se enmarca dentro de un modelo biopsicosocial, definido desde una perspectiva sistémica, que aborda las necesidades psicosociales de todos los miembros de la familia y no únicamente las necesidades de la persona con discapacidad. Entendemos que es importante tener en cuenta la interacción entre el comportamiento de la familia y las características de la discapacidad y como ésta interacción puede tener una influencia negativa o positiva a lo largo del ciclo vital.
- *Proporcionar información a las familias sobre los procesos de inserción laboral, así como sobre las posibilidades y las limitaciones de las personas con discapacidad.* La falta de información sobre las competencias de las personas puede generar una falta de clarificación sobre qué exigencias y qué concesiones se pueden realizar y, consecuentemente, puede provocar que las familias no potencien al máximo las posibilidades de independencia de la persona con discapacidad en su contexto social y cultural.
- *Establecer canales de cooperación conjunta entre la familia y el servicio* con la finalidad de:

– *desde los profesionales,* ofrecer el apoyo necesario a las familias de las personas con discapacidad para que estas puedan desarrollar expectativas realistas (ni por exceso ni por defecto) respecto a las posibilidades de integración social y laboral de los chicos y las chicas con discapacidad. Reivindicamos la necesidad de trabajar sistemáticamente con la familia con la necesidad de coordinar objetivos, de impulsar acciones de formación con los padres, etc. Ofrecer a la familia de la persona con discapacidad, la oportunidad, como procedimiento de rutina, de poder realizar una reunión con los servicios en el inicio de la inserción, así como tener acceso ininterrumpido a estos servicios durante el decurso de la inserción. Esta cuestión todavía es más

necesaria si tenemos en cuenta que la mayoría de los autores postulan la importancia de la coordinación entre todas las instituciones que atienden a las personas con discapacidad para poder plantear óptimos procesos de inclusión social y laboral.

- *desde las familias*, exigir a los profesionales información, el establecimiento de canales de cooperación y el diseño, la organización y la implementación de alternativas de normalización a todos niveles (no sólo en el ámbito laboral).

La complejidad en los procesos de inserción laboral de las personas con discapacidad pasa obligatoriamente por la existencia de plataformas de colaboración entre las personas con discapacidad, sus familias y los servicios. Si en los diferentes ámbitos se impulsan actuaciones que potencien la calidad de vida de las personas, si existe relación, cooperación y conexión entre las diferentes partes implicadas, y si esta coordinación es de calidad, estaremos sentando las bases para que las personas con discapacidad puedan incorporarse satisfactoriamente en todos los contextos de la vida adulta. En este sentido toma importancia el consenso en relación a las actuaciones que es necesario implementar en cada uno de los ámbitos para favorecer los procesos de inserción laboral y, a partir de ahí, impulsar actuaciones continuadas y coherentes en todos los entornos donde la persona vive, se educa y trabaja a lo largo de su experiencia de vida.

Es también fundamental seguir trabajando, desde los propios servicios en colaboración con la universidad y/o otras entidades públicas o privadas, en el estudio y el análisis de aquellas pautas que definen hoy la relación familia-proyectos de inserción laboral de la persona con discapacidad, con el propósito evidente de optimizar la globalidad del proceso de incorporación al mundo laboral y al entorno social de todos los ciudadanos y ciudadanas.

## BIBLIOGRAFÍA


BISHOP, D.S.; EPSTEIN, N.B.: «Family problems and disability», en BISHOP, D.S. (Comp.): *Behavior problems and the disabled: assessment and management*. Baltimore, Williams and Wilkins, 1980.

BRUNET, I. (Dir): *Joves i transició al mercal laboral*. Barcelona, Pòrtic, 2001.

CALEIDOSCOPIA: *La integración laboral y las personas con discapacidad(es)*. Madrid, Real Patronato, 1997.

CASAL, J.:«La transició dels joves a la vida adulta en el marc d'una societat en canvi», en BRUNET, I. (Dir): *Joves i transició al mercal laboral*. Barcelona, Pòrtic, 2001.

COLECTIVO IOÉ: *Discapacidad y Trabajo en España*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1998.

DYBWAD,G.; BERSANI, H.: *Self advocacy by people with disabilities*, Cambridge, Brookline Books, 1996.

ECHEVERRÍA, B.: «Orientación, formación y empleo», en GRAÓ, J. (Coord.): *Planificación de la educación y mercado de trabajo*. Madrid, Narcea, 1988.

ECHEVERRÍA, B.: «Actitudes de los jóvenes ante el trabajo», en ACOEP: *La orientación profesional ante la unidad europea*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

— «Los programas de garantía social», en ACOEP, *V Jornades d'orientació psicopedagògica i atenció a la diversitat*. Barcelona, Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional, 1994.

— «L'orientació i els processos de transició», en AUBERNÍ, S. (Comp.): *L'Orientació professional*. Barcelona, Institut Municipal d'Educació, 1995.

— *Orientació professional*. Barcelona, UOC, 1996.

FLECHA, R.: «Orientació escolar, profesional y social dels joves», en BRUNET, I. (Dir): *Joves i transició al mercal laboral*. Barcelona, Pòrtic, 2001.

GINÉ, C.: «Las necesidades de la familia a lo largo del ciclo vital», en VERDUGO, M.A. *Familias y discapacidad individual.* Madrid, FEAPS, 2000.

GORZ, A.: *Metamorfosis del trabajo.* Madrid, Sistema, 1995.

NOVAK AMADO, N.: *Friendships and Community Connections between peoploe with and without developmental disabilities.* Baltimore, Paul Brookes, 1993.

PALLISERA, M: «Integración laboral de personas con discapacidad. Aportaciones para la comprensión de estos procesos a partir de la investigación», en BUENO, J. J.; NÚÑEZ, T.; IGLESIAS, A. *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio* (XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial). A Coruña, Universidad A Coruña, (2001), pp. 211-232.

PALLISERA, M., BARRACHINA, S., FULLANA, J., LOBATO, J., VILÀ, M.: «Estudi sobre la integració laboral de persones amb discapacitat mitjançant el treball amb suport a les comarques de Girona», en *Suports, Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat.* 5 (1), (2001), pp. 55-67.

PALLISERA, M., FULLANA, J., SOLER, P., VILÀ, M.: *Estudi sobre la integració laboral de persones amb discapacitat intel-lectual anomenats «borderlines».* Lleida, Associació Catalana Nabiu/Diputació de Lleida, (2002).

PORTER, G.: *A change to belong.* Ontario, Canadian association for community living, 1995.

RAMCHERAM, P.: *Empowerment in everiday live.* London, Jessica Kingsley, 1997.

ROLLAND, J.: *Familias, enfermedad y discapacidad.* Barcelona, Gedisa, 2000.

STAINBACK, S. B.; STAINBACK, W. C.: *Curriculum considerations in inclusive classrooms: facilitating learning for all students.* Baltimore, Paul Brookes, 1992.

THURNBULL, A. P. et al: «From parent education to partnership education: a call for transformed focus», en *Topics in Early Childhood Special Education,* num. 19:3, (1999) pp.164-172.

VERDUGO, M. A., JORDAN, F. B., BELLVER, F. Y MARTINEZ, S.: «Supported employment in Spain», en *Journal of Vocational Rehabilitation,* 11, (1998), pp. 223-232.

WALSH, F.: «Conceptualization of normal family processes» en WALSH, F. (Comp.): *Normaly family processes.* New York, Guilford, 1993.

WEHMAN, P.: *Competitive Employment: New Horizons for Severely Disabled Individuals.* Baltimore, Paul H. Brookes, 1981.

# NOTAS PARA UN DEBATE SOBRE LOS SERVICIOS DE APOYO EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

TERESA SUSINOS (*)
SUSANA ROJAS (*)

**Resumen.** En este artículo se debate sobre cómo las universidades españolas están organizando en estos últimos años la atención a sus alumnos con discapacidad; atención que generalmente se coordina a través de servicios denominados genéricamente servicios de apoyo. Se presentan algunas reflexiones sobre la estructura y las funciones que debieran tener estos servicios, de forma que contribuyan a promover la autonomía de los alumnos y no a generar más dependencia. También se hacen propuestas para que se organicen de acuerdo a un modelo de apoyo menos directivo o experto.

**Abstract.** This article discusses how Spanish universities have organised assistance to disabled students in recent years. This assistance is generally coordinated through services that are generically called support services. A number of reflections on the desirable structure and functions of these services are made, so that they may contribute to promote the autonomy of students rather than generating greater dependence. Proposals are also made for the support services to be organised according to less directive or expert support models.

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo se propone debatir por qué las universidades españolas empiezan a ocuparse de la atención a sus alumnos con discapacidad y qué modelos organizativos y funcionales utilizan para tal fin. En realidad, aunque el patrón de asistencia utilizado en todas ellas no es uniforme, muchas universidades han optado por la creación de un servicio universitario para estudiantes con discapacidad que genéricamente podemos denominar *Servicio de Apoyo* (SA) (aunque ya veremos que recibe múltiples denominaciones). Sin embargo, creemos que esta elección no está exenta de dudas (tal y como trataremos de demostrar aquí), por lo cual pretendemos con este texto contribuir al debate (que nos parece pertinente y hasta urgente) sobre la composición y funciones de estos servicios y, en especial, sobre la coherencia entre los medios y los fines de los mismos.

Por otra parte, nos parece que esta reflexión es particularmente oportuna puesto que muchas universidades están en

(*) Universidad de Cantabria.


Fecha de entrada: 21-08-2002 Fecha de aceptación: 14-02-2003

una fase inicial de definición de estos servicios y las decisiones que se adopten en este momento inicial van a influir decisivamente en la capacidad de los servicios para ser verdaderos agentes de integración, que promuevan la autonomía y aumenten la capacidad de elección o, tal y como señaló Booth (1981), incrementen la participación de la persona en la vida educativa y social. Por otra parte, existe ya numerosa literatura en los últimos años que, desde la interpretación social de la discapacidad, denuncia o advierte que con frecuencia las respuestas de política social y educativa destinadas a las personas con discapacidad tienen el efecto de crear más que de reducir la dependencia (Oliver, 1990). Por tanto, si acordamos que el objetivo esencial de los SA es fomentar la autonomía de la persona, respetar la capacidad y el derecho a elegir por sí mismo y aumentar su participación en las decisiones que le afectan, conviene reflexionar sobre el modo en que los SA trabajan para tal fin. De otra forma no haremos más que generar dependencia o renunciar al derecho de autodeterminación en los usuarios (Wehmeyer et al., 1998).

Entendiendo que la autodeterminación es un resultado deseable para cualquier persona, debemos considerar que ésta sólo será factible si se le garantizan a la persona las oportunidades suficientes para que aprenda y ponga en práctica las habilidades necesarias que le permitan experimentar el control sobre lo que sucede en su vida y es, por tanto, inviable desde instituciones que, tratando de justificar su necesidad, ejercen un control excesivo sobre quiénes lo utilizan o demandan. Así, los apoyos ofrecidos desde estos servicios debieran servir para que las personas que los requieren se sientan agentes causales de las decisiones que se vayan tomando y, en ningún caso, generar o perpetuar relaciones que incrementen la dependencia respecto a éstos, dentro y fuera de la universidad.

Así pues, en un esfuerzo de síntesis, hemos resumido el debate que aquí queremos ilustrar en varios interrogantes sobre los que existe una gran confusión y que, sin embargo, son esenciales para definir de forma clara qué modelo de SA queremos.

## DUDA CERO: ¿POR QUÉ AHORA ESTA PREOCUPACIÓN POR LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD?

No es posible contestar a esta primera pregunta con una única explicación porque la situación actual es sin duda el resultado de la interacción de muchos factores. Así, en primer lugar, la proliferación de estos servicios para los alumnos en las universidades no es un fenómeno ajeno a influencias del macrocontexto, tales como: la tendencia de las universidades a ofrecer un amplio abanico de servicios para-académicos destinados a sus estudiantes, la influencia de modelos de universidades europeas y estadounidenses, o incluso, el más reciente movimiento de calidad universitaria[1].

En segundo lugar, parece un hecho incontestable que el número de alumnos con diverso tipo y grado de discapacidad es cada vez más numeroso en las aulas universitarias (aunque es posible que este argumento basado en la cantidad no sea por sí mismo suficiente para explicar el fenómeno que nos ocupa). Sin duda, en nuestro país (como ha sucedido en otros países del entorno occidental) esta situación es en gran parte el resultado obtenido tras la regulación de la integración educati-

(1) Se podría reflexionar también sobre cómo la presión del movimiento de *accountability* y la competitividad interuniversitaria pueden ser políticas difícilmente compatibles con la atención a la diversidad y en concreto con algunas de las preocupaciones que aquí se expresan sobre el apoyo, como ya se ha comprobado en otros niveles educativos (Kushner, 1997; Poussu-olli, 1999).

va que desde 1985 caracteriza a los niveles pre-universitarios. Este hecho, que es sin duda una conquista social, fruto de los esfuerzos de numerosos colectivos y profesionales para conseguir que el derecho a acceder a la educación sea efectivo también para las personas con discapacidad, ha sorprendido a las instituciones universitarias, las cuales no están preparadas para recibir a *todos* los alumnos, incluidos aquellos con algún tipo de discapacidad. Esta falta de previsión y de provisión de la universidad se refiere tanto a su estructura física o arquitectónica como a su regulación normativa y, lo que es más importante, a aspectos estrictamente curriculares o de organización docente. En nuestra opinión, esta situación trata de solucionarse con demasiada frecuencia a través de la creación de servicios de apoyo, los cuales a su vez actúan en muchas ocasiones como sustitutos de emergencia que en condiciones muchas veces precarias tratan de resolver asuntos que seguramente corresponden a otras instancias.

El ejemplo más evidente de lo anterior lo encontramos en la preocupación por las condiciones de accesibilidad de los centros universitarios. Algunos estudios que analizan específicamente el asunto de la adaptación física o arquitectónica de la universidad (Touza, 2000; Chard y Couch, 1998) constatan que, en general, existen todavía numerosas barreras y las condiciones de accesibilidad son en muchos casos muy deficientes. Se confirma, además, que en las universidades con edificios históricos la adaptación es mucho más costosa y delicada. Y se comprueba, por último, que es frecuente que muchos SA se vean involucrados en cómo resolver las dificultades de accesibilidad, lo cual constituye en muchas ocasiones una tarea que excede las posibilidades de un servicio como este y seguramente debiera ser asumida por otras instancias universitarias.

## DUDA 1: LOS DESTINATARIOS, ¿QUIÉNES Y CUÁNTOS? SOBRE TASAS, CENSOS Y OTROS ESTUDIOS CUANTITATIVOS

En primer lugar, nadie discute y es para todos incuestionable que estos servicios forman parte de la red de prestaciones que las universidades ofrecen a sus estudiantes. Sin embargo, esta decisión inicial limita la acción del servicio a las demandas y necesidades de los alumnos, obviando a otros colectivos universitarios quienes, a lo mejor, también debieran beneficiarse de algunas acciones compensatorias.

Por otra parte, el hecho de que los servicios sean entendidos exclusivamente como servicios para alumnos conlleva que, para profesionales del apoyo en las universidades resulte poco menos que inevitable cuantificar este fenómeno y ofrecer sus propias tasas o ratios de alumnos con discapacidad a los que dan servicio. Sin embargo, y a pesar de que este afán concentra los esfuerzos de muchos de ellos[2], debiéramos saber que un estudio de este tipo no llevará a conclusiones indiscutibles ni a resultados comparables entre sí por varios motivos.

Una primera explicación de las enormes variaciones que se aprecian en los estudios consultados es que los resultados en cada uno de ellos dependen de las definiciones de discapacidad y de los sistemas de medición o evaluación de la misma

(2) He aquí algunos ejemplos de estos estudios: Chard y Couch (1998) refieren un 2,14% para la Universidad de Liverpool; Borland y James (1999) hablan del 4,8% para una universidad cuyo nombre no precisan del mismo Reino Unido. En el mismo país, Konur (2000) habla de un 3,8% de alumnos con discapacidad entre todos los matriculados en primer curso. En el contexto estadounidense, Thomas (2000) indica que el porcentaje aumentó desde un 2,6% en 1978 hasta un 9% en 1998. En Finlandia, Poussu-oli (1999) habla de un 0,5%.

adoptados en cada país. Es decir, el primer y principal escollo a la hora de cuantificar el fenómeno del que venimos hablando es de orden teórico y se refiere a la propia definición de discapacidad. Naturalmente, no vamos a resolver aquí este debate sobre el que se ha escrito profusamente en la literatura especializada (Farrell, 2001; Norwich, 1999; Gimeno, 1999; Booth, 1985), pero hemos de reconocer que en este punto nos topamos frontalmente con dicho problema. Como se sabe, esta definición es más el resultado de una decisión de carácter político, ligada a la disponibilidad de recursos que un sistema objetivo de medición. Esto hace que, por ejemplo, en las universidades del ámbito anglosajón consideren en sus tasas de alumnos con discapacidad las discapacidades ocultas o invisibles (*hidden impairments*) que son mucho más frecuentes en cualquier población, tales como diabetes, epilepsia, asma, las enfermedades de larga duración, determinadas enfermedades mentales (p. ej. depresión) o alteraciones en la conducta alimenticia o las denominadas dificultades de aprendizaje (particularmente la dislexia). Mientras tanto, en los estudios realizados en otros países se aprecian tasas notablemente más bajas porque se están aplicando sistemas de evaluación de la discapacidad más restrictivos que únicamente consideran las discapacidades permanentes y con un porcentaje de minusvalía elevado.

En este sentido surge la segunda dificultad que consiste en decidir quién y cómo se determina el grado de minusvalía que se aceptará para que el alumno con discapacidad obtenga los beneficios acordados. Como se sabe, este proceso de valoración no es indiscutible ni fácilmente objetivable[3], y hoy por hoy, en nuestro país, se resuelve acudiendo a las certificaciones de minusvalía expedidas por el IMSERSO o instancia regional similar (RD 704/1999).

Por otro lado, hay que reconocer que siempre existirá un número indeterminado de alumnos con discapacidad que permanecen en el anonimato durante todos sus estudios universitarios porque no acceden a la universidad por un cupo especial reservado para personas con discapacidad o adquieren la condición de minusvalía durante sus estudios universitarios; no demandan ningún servicio, ni hacen uso de sus derechos especiales (bien por desconocimiento, bien por cualquier otro motivo). En nuestra opinión este hecho ha de ser respetado radicalmente en todas las acciones de la universidad y por ello es necesario ser altamente escrupuloso en el diseño de cualquier programa o en la elaboración de censos o estudios similares para que sea respetado este derecho individual al anonimato. Así, nos parece que los servicios debieran emplearse en asegurar una buena difusión de la existencia del mismo entre los alumnos, de sus funciones y las ayudas que ofrece.

En fin, de lo anterior debiéramos resolver que las tasas o censos que se obtengan de alumnos con discapacidad siempre serán discutibles. Sin embargo, esto no invalida en absoluto la necesidad de los SA universitarios porque su existencia no debe hacerse depender del número de usuarios potenciales, sino que se justifica más bien por razones de respeto y defensa de la igualdad de oportunidades dentro de la institución universitaria.

## DUDA 2: LA REGULACIÓN NORMATIVA POSIBLE, PROBABLE Y DESEABLE

Las políticas favorables a la Integración Educativa adoptadas en gran parte de Europa y

(3) Valga como ejemplo el comentario de Giampiero Grifo: «En Italia la persona que os habla ha sido evaluada como inválida al 100%. Dos son las posibilidades: la primera es que yo soy un zombie, porque el 100% de invalidez creo que para todos es la muerte. El segundo que los sistemas de evaluación basados en una evaluación de minusvalía mediante un porcentaje sobre una escala de 100 es una tontería» (Griffo, G., 1999, p.71).

EEUU a raíz del Movimiento de Normalización han sido encuadradas por algunos dentro del Principio de Igualdad de Oportunidades. Este principio, desarrollado a partir de la segunda mitad de este siglo, se ha plasmado en ciertas normativas que adoptan la perspectiva de compensación como favorecedora de la igualdad o equiparación de oportunidades. Así,

> se establecen políticas que establecen lo que se denomina «discriminación positiva» y que afectan a colectivos a los que el mundo de la educación y del trabajo les asigna cuotas, exenciones y complementos que no tienen otras personas (Rivas, 1997, p. 7).

Este mismo autor, citando a Peces Barba, añade que se atribuyen estos derechos

> a estos colectivos específicos, con la finalidad de restablecer la igualdad, a través de lo que algunos llaman la discriminación inversa o positiva, pero yo prefiero denominar menos escandalosamente de igualdad como diferenciación, tratando desigualmente a los desiguales, es decir construyendo derechos no para todos, sino sólo para los que necesitan el restablecimiento de la igualdad. No estamos en una universalidad de punto de partida, sino de punto de llegada (Rivas, 1997, p.8).

Dicho lo anterior, y reconociendo que el principio de igualdad tiene efectivamente un sentido compensatorio, de nivelación de las desigualdades de partida o de diferenciación positiva, no conviene olvidar que hay también otros sentidos que se pueden otorgar al principio de igualdad y que pueden resultar en alguna medida incompatibles o contradictorios con este significado. Nos referimos al reconocimiento del mérito individual o a la necesidad de respetar la igualdad de trato dentro de la institución académica (Gimeno, 2001). En realidad, todos estos sentidos de la igualdad han de combinarse, a veces en un equilibrio inestable, a la hora de tomar decisiones compensatorias tales como la adaptación del currículum universitario.

Probablemente con la intención de hacer tangible el principio de igualdad como compensación, algunas universidades han decidido redactar su propia normativa para alumnos con discapacidad. En nuestro país, a diferencia de lo que ocurre en otros países europeos[4], no existe una *normativa* común que afecte a los estudios universitarios y todo lo legislado con carácter general se resume en lo que dice la LOU[5]. Sin embargo, cada vez más universidades españolas van introduciendo normativas específicas[6] o añadiendo artículos concretos en los nuevos estatutos que se van elaborando. Por otra parte, es aún poco frecuente (y sin duda discutible) la exención total de pago de matrícula para quienes demuestren una minusvalía. Ciertamente, no está claro si es posible o conveniente legislar más allá de esto, pero, además, al regular sólo para las personas con discapacidad ignoramos a otros grupos de alumnos igualmente en desventaja y, por

---

(3) En el Reino Unido todas las universidades tienen la obligación de elaborar un *disability statement* que detalla qué servicios se ofrecen a los alumnos con discapacidad. Por su parte, en los EEUU se desarrolló un Código Ético en 1996 y también en Australia existe un código de prácticas (1997) específicamente referidos al ámbito universitario (Parker, 2000a).

(5) «Disposición adicional vigésima cuarta. *De integración de estudiantes con discapacidad en las Universidades*. Las Universidades en el desarrollo de la presente Ley tendrán en cuenta las disposiciones de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos, y Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, en lo referente a la integración de estudiantes con discapacidades en la enseñanza universitaria, así como los procesos de selección de personal al que se refiere la presente Ley».

(6) Las Universidades españolas que tienen alguna reglamentación interna son, según Carbó (2002), la Universidad de Almería, la Universidad Jaume I, la Universidad Rovira y Virgili y la Universidad de Santiago de Compostela que tienen alguna referencia en los estatutos. Por su parte las universidades con un reglamento o normativa específica son: Universidad de Alicante, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Córdoba, Universidad de Extremadura y Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

tanto, olvidamos que el principio de igualdad ha de serlo para todos o no será.

En realidad, uno podría argumentar que las anteriores reglamentaciones son muy generales y no servirán para resolver algunos antagonismos que puedan surgir (o que de hecho ya han surgido) en las instituciones universitarias. En nuestra opinión, difícilmente una norma común podrá regular estas situaciones de desencuentro entre distintos agentes universitarios porque casi siempre estamos hablando de situaciones extremadamente individualizadas que no es fácil comparar entre sí y que, por tanto, son imposibles de regular con carácter general. Por eso las normativas que se elaboren únicamente podrán servir como marco general de principios, pero no como pauta de actuación.

## DUDA 3: ¿UN SA EN LA UNIVERSIDAD SÓLO PUEDE ADOPTAR UN MODELO EXPERTO Y ASISTENCIAL?

Como decimos, las universidades españolas han ido dotándose de Servicios de Apoyo a los estudiantes con discapacidad, hasta el punto de que hoy en día casi todas las universidades poseen ya un servicio con estas funciones. Estos servicios de apoyo casi siempre responden a un *modelo experto y directivo*[7], esto es que de su funcionamiento se desprende una idea del apoyo como un proceso especializado, a cargo de profesionales o técnicos que son quienes mantienen todo el control sobre la toma de decisiones. Según lo anterior, es muy frecuente que exista una fuerte centralización del servicio, o sea, una dependencia orgánica de los vicerrectorados de estudiantes o similar y una atribución de funciones extensible a todos los centros universitarios. Es cierto que en algunos casos, siguiendo el modelo británico, es posible encontrar algunas medidas de descentralización que generalmente consisten en la designación de un profesor-tutor en los centros donde existe algún alumno con discapacidad (como sucede en la Universidad Autónoma de Barcelona). Sin embargo, con esta medida no se cuestionan en nada las prácticas y los supuestos teóricos del modelo experto y, por tanto, se perpetúa la idea de que el apoyo es una actividad «especial», en el sentido de marginal y ajena a la docencia ordinaria, y que, por tanto, ha de proveerse externamente por parte de una «agencia o profesional experto».

De nuevo, encontramos que este modelo experto y centralizado está muy extendido[8] y abunda en otros países del entorno. Así, por ejemplo, como decimos, todas las universidades del Reino Unido designan a un profesor que asesora a los alumnos con discapacidad («Disability coordinator» ó «Disabled Students advisor»). Este tutor ayuda en la búsqueda de apoyo personal o financiero al alumno con discapacidad (SKILL, 2001), aunque, según afirma Parker (2000a), este coordinador no existe de facto en todas las universidades.

A pesar de lo anterior, ya sabemos que sólo a través de sistemas más colaborativos de apoyo es posible llegar a co-responsabilizar a los profesores en la toma de decisiones sobre sus alumnos con discapacidad, muy especialmente en lo que se refiere a los cambios curriculares o de la organización docente. Este paso hacia sistemas de apoyo más basados en los profesores y en los centros particulares permitirá, además, que sean respetadas en cada caso las características propias de la cultura de cada centro (contextualización) y que las soluciones adoptadas sean elaboradas de forma conjunta, consensuada entre el SA y los profesores del centro y no se perciban como una

(7) Para una descripción detallada de las características del apoyo directivo o experto, ver Parrilla (1996).

(8) No sólo el modelo es frecuente, si no que está muy arraigado entre los profesionales, de forma que se considera el único modo aceptable («científico») de prestar apoyo. Ver por ejemplo, Parker (2000a).

imposición. Así, los servicios de apoyo tendrían que asumir sobre todo funciones de animación, asesoramiento y apoyo a los profesores y centros.

Por todo lo anterior, antes de emprender cualquier acción particular, los SA debieran preguntarse sobre cómo conseguir aumentar la participación de centros y profesores en cada programa concreto, identificando qué cosas debieran realizar por sí mismos y que, por tanto, no tiene que asumir el SA. Sólo con esta progresiva implicación de centros y profesores conseguiremos un cambio gradual en la cultura del apoyo dentro de la universidad.

Igualmente, es posible que en muchos casos las universidades hayan optado por un *modelo asistencial de apoyo*, esto es, exclusivamente centrado en la prestación de determinados servicios o exenciones a cada alumno individual que así lo solicite. Así, el SA se convierte casi exclusivamente en un centro de recursos y en una gestoría asistencial al servicio de estos alumnos, y prácticamente toda su actividad consiste en proporcionar tecnología adaptada, intérpretes de Lenguaje de Signos, facilitar el transporte o el alojamiento... Si esta actividad se convierte en la única, esto provoca, a nuestro parecer, un efecto altamente indeseable y es que el SA contribuye a fomentar una «cultura de la dependencia» en las personas con discapacidad, bien sustituyéndoles en las decisiones que les son propias, bien sobreprotegiéndoles. A la vez, en ocasiones, desde los SA se adopta una posición en exceso partidaria hacia los alumnos con discapacidad, lo cual claramente no beneficia en nada a su necesaria independencia, hace que descienda la credibilidad del SA dentro de la institución universitaria y contribuye a que se descuide su función de garante de la igualdad de oportunidades.

Así pues, las tareas de asistencia individual, con ser necesarias, no pueden ser las únicas en un SA, de tal forma que definan la actividad principal del servicio y, en cambio, debiéramos darles a estos servicios universitarios una dimensión de apoyo más amplia, menos restricitiva y más curricular.

## DUDA 4: ENTONCES, ¿LOS SA DEBEN SER «OFICINAS APARTE» O PUEDEN ESTAR INCLUIDOS EN OTROS SERVICIOS PARA ESTUDIANTES?

De todas las respuestas que venimos dando a las anteriores preguntas es posible deducir que defendemos que los SA deben formar parte de la estructura de un servicio para *todos* los alumnos, preferentemente de los servicios que tienen a su cargo las funciones de orientación académica, personal y/o laboral. Esta sería la adscripción más coherente con el modelo que venimos defendiendo y nos parece que este es el único camino para conseguir que sean verdaderos instrumentos de integración. La opción de crear oficinas aparte, de especializarse en la discapacidad o de agrupar en una única agencia la atención a todos los grupos «especiales»de la universidad en forma de servicios sociales difícilmente puede contribuir al objetivo final de la normalización.

Como se sabe, estos servicios de orientación al estudiante existen en casi todas las universidades españolas coincidiendo bien con el modelo de *Career Services* del Reino Unido, cuyas funciones están limitadas a la orientación profesional o vocacional, bien con los *Counseling Centers* (EEUU) que tienen un perfil más bien próximo a la orientación psicológica, clínico-terapéutica[9].

En todo caso, las acciones de orientación universitaria son un marco excelente

(9) Tenemos que aclarar que, al contrario de lo que defendemos aquí, en este país los servicios para alumnos con discapacidad están en la mayoría de las universidades separados de los servicios para alumnos en general (Goad y Robertson, 2000).

para incluir estos servicios como una actividad más de orientación. Esta opción implícitamente nos conduce a desarrollar el apoyo o la orientación a los alumnos con discapacidad en las mismas etapas que el resto de los alumnos: la orientación para el acceso a la universidad, la orientación durante la carrera y la orientación a la salida al mercado laboral. Esta actividad, en cada una de las etapas indicadas, tiene solo algunos matices diferentes en el caso de que se trate de personas con discapacidad, pero sigue esencialmente los mismos principios que para el resto de los alumnos.

Además de lo anterior, se nos ocurre que como servicios autónomos, los SA tienen los riesgos de la precarización y de la inestabilidad dentro de la institución universitaria, muy especialmente en Universidades pequeñas. Por otra parte, incluir el apoyo como un programa dentro de los servicios de orientación a los alumnos resolvería la duda de cómo denominar un SA universitario, denominación que no es en absoluto homogénea en las universidades de nuestro país en las que, de hecho, conviven muy distintos nombres[10]. Este asunto no nos parece irrelevante porque, como se sabe, nombrar las cosas es, en gran medida, describirlas, decidir lo que son y lo que no son, lo que hacen, quiénes son sus usuarios, ... es, en definitiva, una tarjeta de presentación.

## DUDA 5: ¿CUÁLES PUEDEN SER LAS FUNCIONES DEL APOYO EN LA UNIVERSIDAD O QUÉ OTRAS COSAS PODRÍA HACER UN SA?

Como se sabe, el apoyo no es necesariamente ni exclusivamente una actividad que se dirige de forma directa e individual a una persona, sino que entendido de una forma más completa, engloba o comprende todas las acciones que indirectamente o de forma secundaria benefician a esa persona o colectivo (Nieto Cano, 1996). Este apoyo indirecto o institucional es sin duda más eficaz y, además, potencia a los agentes naturales (en particular los profesores), dotándoles de mayores recursos para trabajar con *todos* los alumnos. Para ser más precisos podemos asegurar que todas las actividades que incrementan la capacidad de la institución (y de los profesores) para responder a las demandas de *todos* sus alumnos pueden ser consideradas como acciones de apoyo (Booth et al., 2000). Así visto el asunto, estamos en disposición de asegurar que las tareas de los SA se pueden ampliar y diversificar, tal y como tratamos de ilustrar en el siguiente cuadro:

(10) Por ejemplo: Centro Universitario de Asesoramiento a Estudiantes con Discapacidad, Programa de Normalización de Discapacitados, Programa de Integración de los Universitarios con Necesidades Especiales, Centro de atención al disminuido, Servicio de Trabajo Social,...

| Apoyo como... | Consiste en... | Se dirige a... | Agentes | Posibilidades |
|---|---|---|---|---|
| **Intervención o asistencia** | Prestación de servicios concretos de apoyo. Responde a la concepción clásica del apoyo, a su versión asistencial o centrada en el alumno. | Ad | SA<br>P | Resuelve las demandas particulares de adaptación que necesita un alumno. |
| **Asesoramiento y Formación** | Informar y coordinar a profesores, decanos y al propio alumno.<br>Tomar decisiones en común sobre las adaptaciones curriculares o cambios organizativos.<br>Formación en y para la práctica docente con alumnos con discapacidad | P<br>Ad<br>A<br>AA | SA<br>P<br>Ad | Esta función enfatiza las posibilidades y capacidades de los agentes primarios (de los profesores, principalmente).<br>Cuando se dirige al Ad, potencia su autonomía y la autodeterminación, siempre que se contemple la opinión del mismo.<br>Posibilidad de trabajar el apoyo o la tutoría entre iguales.<br>Mejora de las habilidades docentes y de las habilidades sociales de los profesores. |
| **Arbitraje, mediación** | Resolución de conflictos no normativizados. | P<br>Ad<br>AA | SA<br>P<br>Ad | Garantía de una decisión justa, que ha tomado en cuenta los múltiples argumentos e intereses implicados. |
| **Provisión de recursos** | Supone actividades mediadoras de búsqueda, elaboración o adaptación y difusión de recursos y materiales. | Ad<br>P | SA<br>AE<br>A<br>Ad | Ahorro de tiempo y trabajo al P.<br>Utilización de recursos ajustados a las necesidades particulares de un alumno que le permitirán obtener un mejor rendimiento en sus tareas académicas o en su vida universitaria en general. |
| **Coordinación** | Actividades desarrolladas conjuntamente entre el apoyo y otras personas o instituciones asumiendo una responsabilidad compartida. Se desarrolla con instituciones externas a la universidad y/o con otros niveles educativos (especialmente secundaria). | P<br>Ad<br>A<br>AA | SA | Rentabilización de recursos materiales y humanos.<br>Apertura de la Institución Universitaria al entorno y fomento de las relaciones Inter-institucionales.<br>Favorece el tránsito entre los niveles educativos. |
| **Sensibilización y garantía del respeto a los derechos individuales** | Acciones de sensibilización o denuncia sobre los derechos individuales | CU | SA<br>AA<br>Ad | Promover la cultura del respeto a la diversidad<br>Contribuye a "reconstruir" la visión dominante sobre la discapacidad. |

SA: Servicios de Apoyo; P: Profesores; Ad: Alumnos con discapacidad; A: Alumnos, en general; AA: Autoridades Académicas; AE: Agentes Externos; CU: Toda la Comunidad Universitaria

Así, el SA deja de mantener una actividad exclusivamente dirigida al alumno con discapacidad para comprender un vasto conjunto de funciones (mediación, orientación, formación...) en las que colaboran, de la que participan y se benefician los diferentes miembros de la Comunidad Universitaria.

Por otra parte, no debemos olvidar que gran parte de las dificultades que encontramos en las universidades hacen referencia a asuntos nucleares del diseño del currículum y de la pertinencia de su flexibilización o adaptación o a las formas habituales de organización docente (Borland y James, 1999). En nuestra opinión, en este modelo de prestación de apoyo más curricular y con mayor implicación de los profesores particulares es cuando es posible plantear el debate de las adaptaciones curriculares en la universidad, puesto que al margen de la discusión sobre qué objetivos y contenidos se pueden/deben adaptar en el nivel universitario, lo que sí es indiscutible es que en el diseño y desarrollo de dichas adaptaciones deben participar los profesores del centro. En este proceso es cuando pueden producirse desacuerdos o intereses encontrados y por ello una de las funciones de los SA puede ser la mediación en tales procesos de negociación.

En cualquier caso, conviene advertir en este punto que un modelo más colaborativo de SA, en la línea que aquí defendemos, a veces se ve obstaculizado por condiciones de partida derivadas de la organización de los SA, tales como el perfil profesional de técnico encargado del SA y por su tipo de vinculación laboral con la Universidad. En nuestro país, al igual que sucede por ejemplo en Reino Unido, los servicios tienen una estructura de personal (y, por tanto, un grado de institucionalización) muy heterogéneo. Así, encontramos personal de la universidad (docentes o PAS), personal contratado, personal de asociaciones privadas o, incluso voluntariado organizado ó espontáneo (SKILL, 2001). Esta reflexión nos devuelve al punto de partida de este artículo en el que ya anunciábamos que conviene meditar sobre la estructura y funciones que tendrá un SA si queremos que sirva con eficacia y fidelidad a los objetivos para los que son creados.

## BIBLIOGRAFÍA


ALCANTUD, F. y otros: *La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores.* Valencia, Universidad de Valencia, 2000.

BARTON, L. (COMP.): *Discapacidad y sociedad.* Madrid, Morata, 1998.

BOOTH, T.: «Demystifiying integration», en W. SWANN (ed.): *The practice of special education*, Oxford, Blackwell, 1981.

—«Labels and their consequences», en LANE, D. y STRATFORD, B. (Eds.): *Current approaches to Down´s Syndrome.* London, Holt, Rinehart and Winston, 1985.

BOOTH, T. et al.: *The Index of inclusion: developing learning and participation in schools.* London, CSIE, 2000.

BORLAND, J. Y JAMES, S. : «The learning experience of students with disabilities in Higher Education. A case study of a UK University», en *Disability and Society*, 14 (1), (1999), pp. 85-101.

CARBÓ, O.: «Adaptaciones curriculares en la Universidad» en VII Reunión sobre Universidad y Discapacidad. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona. (2002).

CHARD, G. Y COUCH, R.: «Access to Higher Education for the disabled student: a building survey at the University of Liverpool», en *Disability and Society*, 13 (4), (1998), pp. 603-623.

DANERMARK, B.: « Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur: la gestion vue de l'insertion », en *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 11 (3), (1999), pp. 125-138.

FRANKLIN, B. M. (COMP.): *Interpretación de la discapacidad.* Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 1996.

FARRELL, P.: «Special education in the last twenty years: have things really got better?», en *British Journal of Special Education*, 28 (1), (2001), pp. 3-9.

GARCÍA VISO, M.: «2ª Reunión sobre servicios universitarios de apoyo a estudiantes con necesidades especiales», en ALCANTUD, F.: *Universidad y diversidad.* Valencia, Universidad de Valencia, pp. 135-143, 1997.

GIMENO, J.: «La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (II)», en *Aula de Innovación Educativa*, 82, (1999), pp.73-78.

— *Educar y convivir en la cultura global.* Madrid, Morata, 2001.

GOAD, C. J. y ROBERTSON, J. M.: «How university counseling centers serve students with disabilities: a status report», en *Journal of College Student Psychotherapy*, 14 (3), (2000), pp.13-22.

GRIFFO, G.: «La riqueza de la diversidad», en VERDUGO, M. A. Y BORJA, F. (Coords): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad.* Salamanca, Amarú, pp. 69-75, 1999.

HELIOS II: *Enseñanza superior y estudiantes disminuidos*. Barcelona, Servei de Publicacions. Universitat Autònoma de Barcelona, 1997.

KONUR, O.: «Creating enforccable civil rights for disabled students in Higher Education: an institutional theory perspective», en *Disability and Society*, 15 (7), (2000), pp. 1041-1064.

KUSHNER, S.: «Gran Bretaña: ¿Cambio o continuidad?», en *Cuadernos de Pedagogía*, 282 (1997), pp 76-83.

NIETO CANO, J. M.: «Apoyo a los centros escolares y necesidades especiales», en N. ILLÁN: *Didáctica y organización en educación especial.* Málaga, Aljibe, pp. 109-160, 1996.

NORWICH, B.: «The connotation of special education labels for professionals in the field», en *British Journal of Special Education*, 26 (4), (1999), pp.179-184.

OLIVER, M.: *The politics of disablement.* London, The McMillan Press, LTD, 1990.

PARKER, V.: «Developing a code of practice for disability coordinators», en *European Journal of Special Education*, 15 (3), (2000a), pp. 257-284.

PARKER, V.: «UK initiatives to promote inclusion in higher education for students with disabilities», en *European. Journal of Special Education*, 13 (2), (2000b), pp.189-199.

PARRILLA, A.: *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración.* Bilbao, Ediciones Mensajero, 1996.

POUSSU-OLLI, H. S.: «To be a disabled university student in Finland», en *Disability and Society*, 14 (1), (1999), pp. 103-113.

R.D. 704/1999. BOE 104, 1 Mayo de 1999.

RIVAS, F. y LÓPEZ, M. L. (Eds.): *Asesoramiento vocacional de estudiantes con minusvalías físicas y sensoriales.* Valencia, Universidad de Valencia, 1999.

RIVAS, F.: «Principio de igualdad de oportunidades y orientación universitaria en estudiantes con discapacidad», en *Universidad y diversidad.* Valencia, Universidad de Valencia, pp. 3-27, 1997.

ROVIRA-BELETA, E.: «Accesibilidad al entorno urbano», en M. CUENCA (Coord.): *Ocio y equiparación de oportunidades.* Documentos de Ocio, nº6, Bilbao, Universidad de Deusto. Pp. 62-69, 1999.

SKILL: http://www.skill.org.uk.

THOMAS, S. B.: «College students and disability law», en *The Journal of Special Education*, 33, (4), (2000), pp. 248-257.

TOUZA, E. (Coord.): *Acceso e integración de estudiantes discapacitados en las Universidades de la Comunidad de Madrid.* Madrid, Dirección General de Universidades. Consejería de Educación, Comunidad de Madrid-Fundación Universidad-Empresa, 2000.

VVAA: «El centro universitario de asesoramiento y apoyo al estudiante con disca-

pacidad de la Universidad de Valencia», en *Integración*, 27 (1998), pp 58-60.

VISLIE, L.: «Options, choices and special needs in an Upper Secondary School for all: The case of Norway», en L. BARTON (Ed.): *Integration: myth or reality*. London, The Falmer Press, pp. 94-112, 1998.

WEHMEYER, M. L. AGRAN, M. y HUGHES, C.: *Teaching self-determination to students with disabilities*. Baltimore, Paul Brookes, 1998.

# LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES EN ESPAÑA: LÍNEAS ACTUALES DE INVESTIGACIÓN

ISABEL GRANA GIL (*)

**Resumen.** Es de sobra conocido el auge que actualmente tienen los estudios sobre las mujeres, de género, feministas..., a nivel nacional e internacional y en todas las disciplinas, quedando de manifiesto en los diversos congresos, conferencias... que se vienen celebrando a lo largo de las dos últimas décadas del siglo XX, así como las revistas, libros, capítulos de libros, actas de congresos, etc. que se están publicando sobre el tema.
En este artículo llevamos a cabo una revisión de la situación de la historia de la educación de las mujeres en España. Después de una introducción sobre la historia de las mujeres, analizamos su presencia en los congresos, docencia e investigación que nos ayuden a comprender cuales y por qué son las nuevas líneas de investigación. Por último ofrecemos una bibliografía actualizada.

**Abstract.** We are well aware of the current burgeoning of studies on women, gender, feminist studies ... both in Spain and abroad and in all fields of discipline. This is shown in a number of conferences and other events that have taken place in the last two decades of the 20th century, as well in the magazines, books, book chapters, minutes of conferences, etc. that are published in relation to this topic.
This article reviews the situation of the history of women's education in Spain. After an introduction on the history of women, we analyse their presence in conferences, teaching and research. This enables us to understand what the new research lines are and why. Last of all, an up to date list of reference works is provided.

## INTRODUCCIÓN

La historia de las mujeres es una disciplina relativamente joven en España[1]: puede hablarse de una etapa inicial que se extiende desde 1974 a 1981, caracterizada por las primeras formulaciones teóricas y la presentación en el ámbito académico de trabajos de investigación pioneros, se puede afirmar que los estudios sobre las mujeres

(*) Universidad de Málaga.

(1) Pilar Ballarín Domingo; Mª Teresa Gallego Méndez e Isabel Martínez Benlloch: *Los estudios de las Mujeres en las Universidades españolas 1975-1991. Libro Blanco,* Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, (1995); Teresa Ortíz Gómez; Johanna Birriel Salcedo; Vicenta Marín Parra: *Universidad y feminismo en España I. Bibliografía de estudios de las Mujeres (1992-1996).* Granada, Feminae, Universidad de Granada, (1998); Teresa Ortíz et al.: *Universidad y feminismo en España (II). Situación de los estudios de las mujeres en los años 90.* Granada, Feminae, Universidad de Granada, (1999); Isabel Grana Gil: «La educación y el trabajo de las mujeres en Andalucía», *Boletín Económico de Andalucía.* Sevilla, Consejería de Economía y Hacienda, Junta de Andalucía, nº 30, (2001) pp. 49-63.


Fecha de entrada: 27-09-2002 Fecha de aceptación: 08-11-2002

comienzan, de una forma organizada, en el segundo lustro de la década de los ochenta.

Dichos estudios van ligados fundamentalmente a la creación de seminarios de carácter universitario. En 1991 existían en las universidades españolas 15 grupos de estudios de la mujer, feministas o de género coordinados entre sí. Desde 1991 a 1996, surgen 16 más. Este crecimiento cuantitativo ha ido acompañado de otras transformaciones de carácter cualitativo y de mayor madurez[2]. El trabajo de los distintos Seminarios y asociaciones se refleja, entre otras actividades, en la organización de diversas jornadas y congresos y en sus aportaciones a las mismas. También es de destacar la conversión en Institutos Universitarios de Investigación de los seminarios que venían funcionando en las Universidades Autónoma y Complutense de Madrid, Granada y Valencia.

Otro hecho destacable es que en 1991, se crea la Asociación Española de Investigación Histórica de las Mujeres (AEIHM), siguiendo los pasos de la Comisión Nacional de la Federación Internacional de Centros de Investigación e Historia de las Mujeres (FICIHM). Según el artículo 4º de sus estatutos sus fines son: a) Coordinar las relaciones entre Centros de Historia de las Mujeres existentes en las Universidades españolas, los Centros Superiores de Investigación y la FICIHM; b) Potenciar los Estudios de Historia de las Mujeres y del Género en el mundo académico español y proyectarlos a nivel internacional y c) Promover la investigación en el campo de la Historia de las Mujeres y del Género».

Anualmente AEIHM celebra un Coloquio Internacional temático que reúne a investigadoras especialistas en historia de las mujeres, y desde 1998 se celebran, también con periodicidad anual, talleres que tienen un carácter más participativo que los coloquios y que reúnen a personas interesadas en cuestiones relacionadas con las mujeres.

También hemos de señalar el desarrollo asociativo de las mujeres universitarias a través de la Asociación Universitaria de Estudios de las Mujeres (AUDEM), que ha permitido también una mayor coordinación de grupos y personas. Las redes nacionales han supuesto un paso fundamental en la conexión con otras redes de carácter internacional como WISE (Asociación Internacional de Estudios de la Mujer); ENWS (Red Europea de Estudios de las Mujeres; FICIHM (Federación Internacional de Centros de Investigación de Historia de las Mujeres) y AOIFE (Asociación de Instituciones de docencia e investigación feminista en Europa).

Asimismo son de destacar las líneas editoriales abiertas, entre las que destacan Las publicaciones del Instituto de la Mujer; la colección feminismos de Cátedra; La revista DUODA del Centre d'Investigació Histórica e la Dona de la Universidad de Barcelona; Las publicaciones del Seminario de Estudios de la Mujer de la Universidad Autónoma de Madrid; El Instituto de Estudios de la Mujer de la Universidad de Valencia; El Instituto de investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid; la colección «Feminae» de la Universidad de Granada; la Colección de Estudios Históricos sobre la Mujer de la Diputación de Málaga y la Asociación de estudios históricos de la Mujer de la Universidad de Málaga; la Colección «Atenea» de la Universidad de Málaga y la publicación de *Arenal* Revista de Historia de la Mujeres promovida por la AEIHM; editada por el Instituto de la Mujer y la Universidad de Granada; la Revista Asparkia del Seminari d'Investigació Feminista de la Universidad Jaume I de Castellón y el boletín

(2) P. Ballarín Domingo: «Las mujeres en la Universidad española (1975-1996)», *La Universidad en el Siglo XX. (España e Iberoamérica)*. Murcia, Universidad de Murcia, (1998).

informativo que edita AUDEM, actualmente en página Web[3].

Muchos de los libros que se publican en dichas colecciones son precisamente el resultado de las reuniones y congresos mencionados y que recogen los trabajos presentados. También hay que tener en cuenta los premios de investigación Victoria Kent y Carmen de Burgos en la Universidad de Málaga.

Estos grupos también se han preocupado del intercambio científico y profesional con otros colectivos de universidades extranjeras a través de los programas comunitarios, fundamentalmente en ERASMUS/SOCRATES; aunque también han participado en ALFA; NOYESE; MED-CAMPUS; SIGMA y NESA[4].

## LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES: QUIÉNES SOMOS Y QUÉ HACEMOS

Como hemos comentado más arriba, el número de congresos, simposios, coloquios, etc..., sobre la historia de las mujeres, de género y feministas es muy amplio por lo que nos sería muy difícil detallarlos, además de no ser este el lugar de hacerlo. Sin embargo, nos vamos a detener en los Coloquios Nacionales de Historia de la Educación que se celebran cada dos años desde 1982. En 1990 se celebró en Santiago de Compostela el VI Coloquio que se dedicó al tema de *Mujer y Educación en España 1868-1975*[5]. Las aportaciones sobre la educación de las mujeres a través de la historia han ido creciendo tanto en cantidad como en calidad en los siguiente coloquios, de manera que a partir del celebrado en Granada en 1996, cuentan con una sección especial dedicada a las cuestiones de género.

El XXII Congreso Internacional de Historia de la Educación, celebrado en septiembre de 2000 en Alcalá de Henares, sobre el libro y la educación, dedicó la sección sexta al «genero y libros en educación», que tuvo dos apartados distintos, el primero dedicado a las mujeres como escritoras y lectoras de libros educativos y el segundo sobre los libros para la educación de la mujer.

En el año 2002 se celebró en marzo en Málaga un Congreso Interdisciplinar sobre *Educación y Género*, organizado por la Asociación de Estudios Históricos sobre la Mujer de la Universidad de Málaga, donde hubo una sección dedicada a la educación de las mujeres a través de la historia, que contó con un gran y variado número de aportaciones, desde las distintas disciplinas que se ocupan y preocupan de la historia de las mujeres.

En mayo, se realizaron unas jornadas de estudio en Sanlucar de Barrameda (Cádiz), con el título de «Modelos y prácticas en la educación de las mujeres. Cuestiones históricas», cuyo objetivo era proporcionar un espacio de encuentro, de intercambio y de contraste entre profesoras, investigadoras y otras personas que se ocupan en su actividad profesional de cuestiones relacionadas con la educación de las mujeres a lo largo de la historia, desde diferentes áreas de conocimiento y dentro del marco de los «Estudios de las mujeres».

Planteadas como un trabajo de seminario, a partir de algunas ponencias y de la contribución del grupo que participaba, alrededor de unas veinticinco mujeres, se proponía favorecer el conocimiento en historia de la educación de las mujeres,

(3) www.audem.com

(4) Pilar Ballarín Domingo (1998): *Ibid.* P. 464-465.

(5) Para una información más detallada sobre temas, autores, etc. cfr. Pilar Ballarín Domingo: «La educación contemporánea de las mujeres», *Historia de la educación contemporánea en España. Diez años de investigación*. Madrid, CIDE y MEC, (1994), pp. 173-190.

contrastar los criterios y perspectivas de acercamiento a este área de investigación y de docencia, e intercambiar ideas acerca del tipo de fuentes que pueden utilizarse. En resumen, se trataba de reunirse y saber quienes somos y qué hacemos.

## LA DOCENCIA

Con la entrada en vigor de los nuevos planes de estudios, se introdujeron asignaturas sobre el estudio de la educación de las mujeres en distintas titulaciones de las universidades españolas como son «Educación para la igualdad» en los planes de las diplomaturas de magisterio de Almería y en la licenciatura de Pedagogía de Granada, junto con la «Historia de la educación de las mujeres». En la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad malagueña se imparten «Educación y trabajo de la mujer en la España contemporánea» y «Problemas socioeducativos de las mujeres», en Sevilla «Historia y desarrollo socioeconómico de las mujeres» y por último en la Universidad de Valencia se imparte «Historia de la educación de las mujeres». Todas ellas son de carácter optativo, cuatrimestrales y tienen entre 4 y 6 créditos .

También en el tercer ciclo se han introducido los estudios de las mujeres en las Universidades. De hecho a nivel andaluz, se lleva a cabo un curso de doctorado interuniversitario sobre género en el que participan las universidades de Granada, Málaga y Sevilla. Recientemente han incorporado este tipo de estudios a la Universidad de Valencia y la Complutense de Madrid.

También se desarrolla desde hace poco un curso de expertas, con carácter de postgrado, en cuestiones de género, en algunas universidades, fundamentalmente en las andaluzas.

Según estas informaciones y el estudio llevado a cabo por Teresa Ortiz[6], Cándida Martínez y otras profesoras de la Universidad de Granada sobre la situación de los estudios de las mujeres en los años 90, no nos debe extrañar èl dato de que la Comunidad Andaluza, junto con Asturias se sitúan a la cabeza de la productividad de las Comunidades Autónomas[7], siendo estas dos regiones, junto con Cataluña, las únicas que se encuentran por encima de la media nacional.

## LA INVESTIGACIÓN EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES

El análisis de la producción histórica sobre la educación de las mujeres tiene un doble origen: la historia de las mujeres y la historia de la educación. Desde la historia de las mujeres, no se ha venido estudiando de forma monográfica, en general, pero sí de forma constante, ya que difícilmente se puede hacer historia de las mujeres sin atender a sus formas de socialización, sus relaciones con la cultura, etc. La historia de la educación por su parte, se ha venido ocupando del tema cada vez con mayor intensidad, aunque no sin dificultades.

Aquí vamos a hacer referencia, fundamentalmente, a este segundo ámbito. Para la realización del mismo vamos a partir del trabajo de Pilar Ballarín[8], que realiza una revisión historiográfica de lo publicado en España sobre la historia de la educación de las mujeres, durante la década de 1983-1993.

En dicho trabajo la autora pone de manifiesto que:

---

(6) Teresa Ortíz et al.: *Universidad y feminismo en España (II). Situación de los estudios de las mujeres en los años 90.* Granada, Feminae, Universidad de Granada, (1999), pp. 114 y ss.

(7) (Docencia, investigación, organización de jornadas, conferencias, publicaciones de libros, comunicaciones, ...).

(8) Pilar Ballarín Domingo: «La educación contemporánea de las mujeres», *Historia de la educación contemporánea en España. Diez años de investigación.* Madrid, CIDE y MEC., (1994), pp. 173-190.

- A partir de 1985 parece aumentar el interés hacia el tema de la educación de las mujeres, cuyo interés culminará con el VI encuentro de Historia de la Educación dedicado al tema Mujer y Educación en España. 1868-1975. A pesar de todo el tema seguirá siendo marginal en nuestra disciplina.
- El aumento no ha significado globalmente el abandono de ese primer nivel de «contribución» que ha caracterizado la historia de las mujeres en sus primeros pasos.
- Globalmente se puede decir que las investigaciones sobre «mujeres singulares» e «instituciones educativas femeninas», fundamentalmente las escuelas primarias y las escuelas normales femeninas, son las aportaciones más abundantes. En contraposición, existen muy pocos sobre su educación secundaria o universitaria, debido sobre todo a la tardía incorporación de las mujeres a estos niveles.
- Algo característico de la producción de la historia de la educación de las mujeres, son los trabajos breves frente a obras de síntesis. Son escasas las obras monográficas cuyo eje sea la historia de la educación de las mujeres y, en la mayoría de los casos se trata de trabajos de ámbito institucional y local. Se observa una gran desigualdad de estudios sobre las distintas zonas geográficas, lo que sin duda dificulta las síntesis más generales.
- Además, se centran, fundamentalmente, en periodos cortos, principalmente del siglo XIX y la primera mitad del XX. Los periodos estudiados, las coyunturas y el uso del tiempo corto son indicadores claros de no haber entrado a cuestionar la periodización tradicional.
- Existe claramente una feminización de la producción. La mayoría de las aportaciones son de mujeres, que, además, lo hacen de forma más constante. El caso de las contribuciones masculinas es menor y, además, suele ser más esporádica.
- En líneas generales, la educación de las mujeres, como otras temáticas, no ha dejado de ser más que un apéndice de la historia general de la disciplina y simplemente se ha ajustado a la visión tradicional de la misma.

La producción sobre historia de la educación de las mujeres, se ha multiplicado en la segunda mitad de los noventa, del mismo modo que lo ha hecho la historia de las mujeres en general. Podemos decir que comienza una reflexión teórica y metodológica de las mujeres en la historia de la educación, así como un contacto más crítico con la metodología histórica tradicional.

Nuevas preguntas han obligado a buscar nuevas fuentes y a interrogar de otro modo a las fuentes tradicionales. Se aprecia mayor atención a la experiencia de las mujeres y a la construcción social de su diferencia[9]. Perviven algunos temas, como el de la enseñanza primaria y la formación de las maestras, pero al cambiar las preguntas que ante ellos se plantean, la descripción ha

(9) Sirva como ejemplo, y sólo en formato de libro: Carmen Fernández Aguinaco: *Victoria Díez. Memoria de una maestra.* Madrid, Narcéa, (1993); JOAN SOLER MATA: *Concepción Sainz-Amor.* Barcelona, Facultat de Pedagogía, (1994); Angel Moreu E Isabel Villaranca: *Margarita Comas.* Barcelona, Facultat de Pedagogía, (1998); María Sánchez Arbós: Mi *Diario,* Barcelona, Diputación General de Aragón, (1999). (Estudio introductorio de Antonio Viñao); Margarita Comas: *Escritos sobre ciencia, género y educación.* Madrid, Biblioteca nueva, (2001). (Edición y estudio introductorio de José Mariano Bernal Martínez y Francesca Comas Rubí); Shirley Mangini: *Las modernas de Madrid. Las grandes intelectuales españolas de la vanguardia.* Barcelona, Ediciones Península, (2001).

dado paso a algunas respuestas, explicaciones y mayor conocimiento.

También se están ampliando los temas, entre los que cabe destacar la atención que se le está prestando a la incorporación de las mujeres, como alumnas y como profesoras, en los estudios medios y superiores a finales del siglo XIX y durante el XX. También se ha ampliado la época histórica de estudio, y aunque se sigue investigando el siglo XIX, se está haciendo mayor hincapié en la segunda mitad del XX, sobre todo la época franquista y la transición a la democracia.

Aunque comienzan a salir las primeras monografías y obras de síntesis[10] sobre la experiencia educativa de las mujeres a través del tiempo, y que hacen referencia al espacio geográfico nacional, la mayoría de las aportaciones sigue siendo de origen local, y con una acotación corta en el tiempo.

Además, se sigue publicando mayoritariamente a través de las actas de congresos, seminarios, etc. nacionales e internacionales y en menor medida en artículos de revista y capítulo de libro.

La fluidez de las relaciones con la historia de las mujeres, es cada vez mayor y esto se hace patente en las aportaciones que desde distintas áreas, fundamentalmente la sociología y la historia, se están realizando. En este sentido cabe destacar la labor de la Asociación Cultural Al-Mudayna, grupo de medievalistas de la Universidad Complutense de Madrid, que ha organizado diferentes encuentros sobre la historia educativa de las mujeres en el periodo medieval[11].

## LÍNEAS ACTUALES DE INVESTIGACIÓN

Las mujeres tradicionalmente han sido las encargadas de la educación de sus hijas e hijos y a través de ellas se han transmitido conocimientos y actitudes que reproducían los papeles de género. Pero también ha habido mujeres que, al incorporarse como profesionales de la enseñanza, en calidad de maestras y profesoras, y al intentar expresar sus ideas ofrecen una visión de la educación distinta de la oficial.

En este campo hay que destacar un proyecto de investigación financiado por la DGICYT[12], titulado «contribución de las maestras a la construcción del conocimiento educativo contemporáneo en España 1847-1914»[13], cuyo objetivo era restituir a las maestras el lugar que les corresponde dentro de la historia de la Educación Española: a) visualizándolas como colectivo de mujeres singulares, b) Profundizando en cómo construyen su conocimiento profesional y c) Reconociendo su contribución a la innovación en el pensamiento educativo contemporáneo a la luz de las nuevas teorías sobre el cambio social y sobre la construcción de la identidad de las mujeres[14]. El

(10) Consuelo Flecha García: *Las primeras universitarias en España*. Madrid, Narcea, 1996; *Las mujeres en la legislación educativa española. Enseñanza primaria y normal en los siglos XVIII y XIX*. Sevilla, gihus, 1997; Sonsoles San Román Gago: *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Barcelona, Ariel, 1998; Pilar Heras y Conrad Vilanou (Ed.): *Pedagogía amb veu de dones*. Barcelona, Facultat de Pedagogía, 1999; Pilar Heras y Conrad Vilanou (Ed.): *Pedagogía del segle XX en femení*, Barcelona, Facultat de Pedagogía, 2000; Pilar Ballarin Domingo: *La educación de las mujeres en la España contemporánea. Siglos XIX y XX*. Madrid, Síntesis, 2001.

(11) Productos de dichos encuentros son: Mª del Mar Graña Cid (Ed.): *Las sabias mujeres: educación, saber y autoría (Siglos III-XVII)*. Madrid, Laya, A.C. Al-Mudayna, 1994 y Cristina Segur Graiño (Ed.): *De leer a escribir I. La educación de las mujeres: ¿Libertad o subordinación?*. Madrid, Laya, A.C. Al-Mudayna, 1996.

(12) Desde 1997 el Instituto de la Mujer y el MEC firmaron un acuerdo para potenciar los conocimientos sobre las mujeres y su participación dentro del marco de la DGICYT.

(13) PS 94-0138. Equipo compuesto por Angela Caballero, Consuelo Flecha, Mercedes Vico y Pilar Ballarín como investigadora principal.

(14) P. Ballarín, A. Caballero, C. Flecha y M.Vico: «Maestras y libros escolares», en A. Tiana Ferrer (De. ): *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid, UNED, 2000, pp. 341-359.

grupo de investigación lo componen profesoras de tres universidades andaluzas, como son las de Granada, Málaga y Sevilla.

Los procesos de feminización del magisterio español durante la época franquista, desde un enfoque interdisciplinar se abordan en el proyecto titulado «La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: espacios histórico-generacionales»[15].

En este proyecto se han estudiado los modelos educativos femeninos sugeridos en el currículum del magisterio, debido a su influencia determinante en la formación inicial de las maestras. El análisis de dicho currículum se ha realizado a través de los manuales o libros de texto más representativos, escritos por hombres o mujeres, y que han sido utilizados a lo largo de dos generaciones.

El principal objetivo era relacionar el cambio político y social con los modelos educativos femeninos ocasionados en España. Los resultados permiten concluir que existen dos modelos en la formación de las maestras: un modelo de enseñanza femenina para preservar la función predominante de la mujer, que la prepara para ser una profesional del hogar y de la familia, correspondiente al primer franquismo. En un segundo momento, comienza a percibirse un ligero interés por demandar una mayor igualdad para ambos sexos, y parece que existe una apertura a las posibilidades profesionales de las mujeres ya en la década de los sesenta[16].

Respecto a la incorporación de las mujeres en los cuerpos docentes de enseñanza secundaria y superior, debemos nombrar el proyecto «La mujer en los cuerpos docentes medios y superior en España. 1939-68»[17], que pretendía determinar la evolución de la incorporación de la mujer en los cuerpos docentes de enseñanzas medias y superior durante dicho periodo en España, así como conocer cómo era la vida de las mujeres que optaron por este ámbito profesional, las variables que condicionaron su elección y establecer si geográficamente hubo diferencias tanto en el proceso de acceso a los cuerpos docentes –y a qué materias– como en la forma en que eran percibidas o se sentían en la sociedad española de la época. La comparación se centraba en tres núcleos: Madrid, Cataluña y Andalucía.

En numerosas ocasiones se ha explicitado la necesidad de contar con un «diccionario biográfico de educadoras» que favorezca el que puedan ser consideradas e incluidas en los trabajos sobre los diferentes temas que se abordan tanto desde la historia de las mujeres como desde la historia de la Educación. Dentro de esta línea de investigación se puede enmarcar el proyecto titulado «Mujeres docentes en España. Referencias y genealogía en un contexto de relaciones socioeducativas entre hombres y mujeres»[18]. El objetivo principal es contribuir al conocimiento de un mayor número de mujeres que a través de su ejercicio profesional y/o de su itinerario biográfico aportaron al desarrollo de

(15) Equipo compuesto por Sonsoles San Román, Socióloga de la Universidad Autónoma de Madrid, como investigadora principal, y tres historiadoras de la educación: Teresa Rabazas, Carmen Colmenar y Miryam Carreño, de la Universidad Complutense. El proyecto fue subvencionado por el Instituto de la Mujer, dentro del Programa Sectorial de Estudios de las Mujeres y del Género.

(16) Teresa Rabazas Romero: «Modelos sugeridos a las maestras en el franquismo», *Bordón, Revista de Pedagogía*. Madrid, Vol.53, nº3, (2001), pp. 423-441.

(17) PB 95-0468. El equipo está compuesto por Isabel Grana, Francisco Martín Zúñiga, Mercedes Vico y Carmen Sanchidrián que es la investigadora principal.

(18) Proyecto financiado por el Instituto de la Mujer desde del marco de I + D + I. El equipo investigador está compuesto por Consuelo Flecha, que es la investigadora principal, de la Universidad de Sevilla, Pilar Ballarín y Victoria Robles de la Universidad de Granada y Angela Caballero y Mercedes Vico de la Universidad de Málaga.

la educación en España, a lo largo del siglo xx, una práctica y un saber pedagógico que pueden crear genealogía y servir de referencia a esa mayoría de profesoras que hoy actúan en los diferentes niveles de enseñanza.

Más concretamente, lo que se persigue es dar visibilidad a un número amplio de educadoras cuyas trayectorias merecen ser rescatadas y reconocidas, y hacerlo dentro del marco de una historia de las mujeres que tenga en cuenta las relaciones políticas y socioculturales entre hombres y mujeres en los ámbitos de actuación en los que se centra este trabajo. Reconstruir su itinerario biográfico, desarrollo y práctica profesional, su contribución al saber pedagógico, y cualquier otra circunstancia que acompañara su vida. Significar sus experiencias en los contextos temporales y espaciales en los que se produjeron, para que se puedan ver y valorar hechos, motivaciones, argumentos y relaciones hasta ahora ocultas dentro de la historia de la educación, proporcionando, además, nuevos conocimientos y prácticas educativas a la enseñanza de ésta como disciplina académica.

Un tema que está interesando actualmente en España es el de la depuración del profesorado durante la época franquista, como consecuencia de la guerra civil de 1936 a 1939. El interés actual se debe a que hasta hace apenas unos años no se podía acceder a la información que nos aportan los expedientes personales, debido a la norma legal de protección a la intimidad, mediante la cual se prohíbe el acceso a la misma hasta cincuenta años después de cerrado el mismo. De hecho aún existen algunos –muy pocos ya– que no se pueden consultar.

Hasta el momento se han realizado algunas Tesis doctorales, tesinas y publicado varios trabajos sobre las depuraciones en el magisterio y la universidad, pero no tenemos constancia de estudios de esta índole referidos al ámbito de la enseñanza secundaria, y muchos menos de la repercusión que tiene ello en el caso de las profesoras.

En este sentido, una de las conclusiones claras, en la que coinciden todas las investigaciones, hasta el momento, es la de constatar su mayor incidencia sobre los hombres, apareciendo el colectivo femenino de maestras menos sancionado que el de sus compañeros. Sin embargo, los estudios realizados sobre el magisterio primario, también apuntan a que la represión con intenciones preventivas y ejemplarizantes, aquella dirigida a conformar un ¿nuevo? imaginario colectivo por el régimen franquista, actuó de manera especialmente dura con las mujeres, ya que fueron sancionadas todas aquellas que se atrevieron a romper con el modelo tradicional, bien fuera en la vertiente política, social o moral, algo que, para la mentalidad franquista era inadmisible por ser altamente subversivo y por tanto, merecedor de castigo.

Creemos que la investigación sobre la depuración de las profesoras y los profesores de instituto[19] dentro de esta línea, dará un paso más, ya que si bien las maestras son necesarias para la educación de las niñas, en el régimen franquista la educación secundaria queda concebida fundamentalmente para los varones. No se desea que las mujeres estudien el bachillerato, ¿para qué?, y menos aún que accedan a la universidad. No se necesitan, por tanto, profesoras, por lo que planteamos la hipótesis de que, las comisiones de depuración fueron especialmente duras con las profesoras de enseñanzas medias y que aquellas que fueron separadas de sus puestos de trabajo fueron sustituidas

(19) Nº 117/01, dentro del marco de I+D+I financiado por el Instituto de la Mujer. El equipo está compuesto por Isabel Grana, que es la investigadora principal, Francisco Martín Zúñiga, Mª del Campo Pozo y Carmen Sanchidrián, de la Universidad de Málaga.

por profesores varones. De hecho se ha constatado una disminución en el número de profesoras de instituto en la década de los cuarenta y primera mitad de los cincuenta.

Existe otro proyecto[20] sobre Mujer y Educación durante el siglo xx en Castilla-La Mancha, que abarca una temática muy amplia –la educación de las mujeres durante el siglo xx– pero un espacio territorial más acotado –Castilla-La Mancha–. Fruto de este proyecto fue el curso de verano celebrado en Cuenca, en la Universidad internacional Menéndez Pelayo, cuya publicación está muy cercana, y cuyo contenido sin duda nos ayudará a conocer la realidad histórico educativa de las mujeres castellano-manchegas, comunidad que hasta el momento ha sido poco investigada.

En la actualidad, la incorporación de las mujeres a todos los grados de enseñanza y ámbitos profesionales está siendo puesta de manifiesto por muchas investigadoras, que se están centrando mayoritariamente en los temas de la coeducación y el sexismo. Dentro de este campo destacan, entre otras, las jornadas que anualmente vienen celebrándose en Baeza, organizadas por el Instituto Andaluz de la Mujer, sobre formación inicial del profesorado en educación no sexista, y que podemos encuadrar dentro de los planes de igualdad de oportunidades.

En definitiva, y como afirma Pilar Ballarín «Hoy desde la historia de la educación, se comienza a dejar de ver a las mujeres del pasado como seres pasivos ante lo que les viene dado, y emergen ya como sujetos que participan, se resisten y defienden de la discriminación. Ahora se empieza a entrever su protagonismo»[21].

## BIBLIOGRAFÍA[22]


BALLARÍN DOMINGO, P. (Ed.): *Desde las mujeres. Modelos educativos: ¿Coeducar / Segregar?* Granada, Universidad de Granada, 1992.

BALLARÍN, P. Y ORTÍZ, T. (Eds.): *La Mujer en Andalucía. 1er encuentro interdisciplinar de estudios de la mujer.* Granada, Feminae, Universidad de Granada, 1990, 2 vols.

BALLARÍN DOMINGO, P.; GALLEGO MÉNDEZ, Mª T. y MARTÍNEZ BENLLOCH, I.: *Los estudios de las Mujeres en las Universidades españolas 1975-1991. Libro Blanco,* Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, 1995.

BALLARÍN, P. Y MARTÍNEZ, C. (Eds.): *Del patio a la plaza. Las mujeres en las sociedades mediterráneas.* Granada, Feminae, Universidad de Granada, 1995.

BIRRIEL SALCEDO, M. (Ed.): *Nuevas preguntas, nuevas miradas. Fuentes y documentación para la historia de las mujeres.* Granada, Universidad de Granada, 1992.

CALDERÓN ESPAÑA, C. (Dir.): *Las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País y el Espíritu ilustrado: análisis de sus realizaciones.* Sevilla, Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País, 2001.

CANTERLA GONZÁLEZ, C. (Coord.): *VII encuentro de la Ilustración al Romanticismo. Cádiz, América y Europa ante la modernidad. Las mujeres en los siglos XVIII Y XIX.* Cádiz, Universidad de Cádiz, 1994.

CAPEL MARTÍNEZ, R. Mª : *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930).* Madrid, Ministerio de Cultura-Instituto de la Mujer, 1986.


(20) Coordinado por Mª Teresa Marín Eced y Mª del Mar del Pozo, y financiado con fondos FEDER.

(21) Pilar Ballarín Domingo (2001): op. Cit. p. 26.

(22) En este apartado se incluyen obras colectivas, bien dedicadas a la historia de las mujeres, donde podemos encontrar el matiz educativo, o bien de historia de la educación, donde lo que se puede encontrar son aportaciones desde la perspectiva de género.

DURÁN HERAS, Mª A. (Coord.): *Mujeres y hombres. La formación del pensamiento igualitario.* Madrid, Castalia-Instituto de la Mujer, 1993.

FLECHA, C. y TORRES RAMÍREZ, I. (Ed.): *La mujer: nueva realidad, nuevas respuestas.* Madrid, Narcea, 1993.

GÓMEZ GARCÍA, M. N. (Ed.): *Pasado, presente y futuro de la educación secundaria en España.* Sevilla, Kronos, pp.123-36, 1996.

GRAÑA CID, Mª M. (Ed.): *Las sabias mujeres: educación, saber y autoría (siglos III-XVII).* Madrid, A.C. Al-Mudayna/Laya, 1994.

II JORNADAS: *Mujer y Cultura.* Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer, 1995.

II JORNADAS.: *Sobre formación inicial del profesorado en educación no sexista.* Madrid, Instituto de la Mujer, 1992.

IV JORNADAS: *Sobre formación inicial del profesorado en educación no sexista.* Madrid, Instituto de la Mujer, 1993.

V JORNADAS: *Sobre formación inicial del profesorado en educación no sexista.* Madrid, Instituto de la Mujer, (1994).

VI JORNADAS: *Sobre formación inicial del profesorado en educación no sexista.* Madrid, Instituto de la Mujer, (1995).

JIMÉNEZ, Mª J. Y BARRANQUERO TEXEIRA (Coord).: *Estudios sobre la mujer. Marginación y desigualdad.* Málaga, Universidad de Málaga, 1994.

KRAUEL HEREDIA, B.: *Las investigaciones sobre la mujer. Logros y proyectos.* Málaga, Atenea, Universidad de Málaga, 1992.

*Las Mujeres en la historia de Andalucía.*: Actas del II Congreso de Historia de Andalucía. Córdoba, Junta de Andalucía, 1994.

LÓPEZ BELTRÁN, Mª T. (Coord.): *Las mujeres en Andalucía.* Actas del 2º encuentro interdisciplinar de estudios de la mujer en Andalucía. Málaga, Diputación de Málaga, 1993.

MATILLA GUIZA, Mª J. y ORTEGA LÓPEZ, M. (eds.): *VI Jornadas de investigación interdisciplinares sobre la mujer. El trabajo de las mujeres: siglos XVI-XX.* Madrid, Seminario de Estudios de la Mujer, Universidad Autónoma de Madrid, 1996.

MARTÍNEZ LÓPEZ, C. (ed.): *Feminismo, ciencia y transformación social.* Granada, Feminae, Universidad de Granada, Instituto de Estudios de la Mujer, 1995.

MORENO MARIMÓN, M.: *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa.* Madrid, Instituto de la Mujer, 1992.

ORTÍZ GÓMEZ, T., BIRRIEL SALCEDO, J.; MARÍN PARRA, V.: *Universidad y feminismo en España I. Bibliografía de estudios de las Mujeres (1992-1996).* Granada, Feminae, Universidad de Granada, 1998.

ORTÍZ, T., et. al: *Universidad y feminismo en España (II). Situación de los estudios de las mujeres en los años 90.* Granada, Feminae, Universidad de Granada, 1999.

POZO ANDRÉS, Mª M. (Ed.): *El libro y la educación. Libro de resúmenes Ische XXII.* Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 2000.

RAMOS PALOMO, Mª D.: *Mujeres e historia. Reflexiones sobre las experiencias vividas en los espacios públicos y privados.* Málaga, Atenea, Universidad de Málaga, 1993.

RAMOS PALOMO, Mª D. (Coord.): *Feminismo plural. Palabra y memoria de las mujeres.* Málaga, Atenea, Universidad de Málaga, 1994.

RAMOS PALOMO, Mª D. y VERA BALANZA, Mª T. (Ed.): *El trabajo de las mujeres pasado y presente.* Actas del congreso internacional del Seminario de Estudios Interdisciplinares de la Mujer, Málaga, Diputación Provincial de Málaga, 1996, 4 Tomos.

RUIZ, J.; BERNAT, A. y DOMÍNGUEZ, R. (eds.): *La Educación en España a examen.* (1898-1998). Zaragoza, MEC y Diputación de Zaragoza, 1999.

SANZ RUEDA, C. (Ed.): *Invisibilidad y presencia. Actas del Seminario Internacional: Género y trayectoria del profesorado*

*universitario*. Madrid, Instituto de Investigaciones feministas, y Comunidad Autónoma de Madrid, 1995.

SANZ RUEDA, C. (Coord.): *Invisibilidad y presencia. Actas del seminario internacional «Género y trayectoria profesional del profesorado universitario»*. Madrid, Instituto Universitario de Investigaciones Feministas, 1995.

SEGURA GRAIÑO, C. (Ed.): *De leer a escribir I. La educación de las mujeres: ¿Libertad o subordinación?*. Madrid, A.C. Al-Mudayna, 1996.

VARIOS: *I.B. San Isidoro de Sevilla. Estudios y recuerdos del sesquicentenario de su creación. 1845-1995*. Sevilla, I.B. San Isidoro, 1995.

VARIOS: *Mujer y Educación en España 1868-1975. VI Coloquio de Historia de la Educación*. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, 1990.

VARIOS:: *Educación y europeísmo. De Vives a Comenio*. Actas del VII Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Málaga, Universidad de Málaga, (1993).

VARIOS: *El currículum: historia de una mediación social y cultural*. Actas del IX Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Granada, Ediciones Osuna, (1996). 2 Vols.

VARIOS: *Educación popular*. Actas del VIII Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Tenerife, Universidad de la Laguna. 3 Vols. (1998). (el Coloquio se Celebró en Diciembre de 1994)

VARIOS: *La Universidad en el siglo XX. (España e Iberoamérica)*. Actas del X Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Murcia, Universidad de Murcia, (1998).

VARIOS: *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica*. Actas del XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Oviedo, Universidad de Oviedo, (2001).

VICO MONTEOLIVA, M. (Coord.): *Educación y Cultura en la Málaga contemporánea*. Málaga, Algazara y Universidad de Málaga, (1995).

# LAS FAMILIAS Y LAS ESCUELAS: UNA REFLEXIÓN ACERCA DE ENTORNOS EDUCATIVOS COMPARTIDOS[1]

ISABEL LÓPEZ VERDUGO (*)
PILAR RIDAO RAMÍREZ (*)
JOSÉ SÁNCHEZ HIDALGO (*)

**Resumen.** A lo largo de nuestra vida, nos vemos envueltos en contextos educativos que definen, en gran medida, el curso de nuestro desarrollo personal y social. Conforme crecemos, estos entornos sociales van tomando un cariz complejo porque, entre otros factores, nuestra implicación va siendo más activa, lo que nos proporciona nuevos e inquietantes retos y posibilidades tanto personales, como sociales. En este sentido, la familia y la escuela son los contextos de desarrollo y educación por excelencia para la mayor parte de los niños y niñas en nuestra cultura. La importancia que estos ambientes educativos tienen en el desarrollo de la infancia se hace patente en los numerosos estudios que tratan de desvelar el entramado de relaciones que se suceden en estos escenarios, y que dan lugar a procesos de aprendizaje y desarrollo infantil. El trabajo que aquí presentamos supone un momento de reflexión. Con él, pretendemos abordar las relaciones que se establecen entre la familia y la escuela desde una doble perspectiva: por un lado, presentando las diferencias propias de la idiosincrasia de sendos contextos de desarrollo y educación; y, por otro, mostrando las características que ambos comparten.

**Abstract.** Throughout our life we are involved in educational contexts that largely define our personal and social development. As we grow older, these social environments become more complex because, among other factors, our involvement becomes more active, providing us with new and demanding challenges and possibilities-both of a personal and of a social nature. According, family and school are the contexts of development and education par excellence for most children in our culture. The importance of these educational environments on childhood development is shown in the many studies that attempt to clarify the lattice of relations taking place in these scenarios, giving rise to children's learning and development processes. This paper is meant to be a reflection. We purport to assess the relations that are established between family and school from a dual vantage point: on the one hand, we show the differences due to the idiosyncrasy of the two development and education contexts; on the other hand, we point out the characteristics that are common to both.

(*) Universidad de Sevilla.

(1) Queremos hacer explícito nuestro agradecimiento a la profesora María Victoria Hidalgo García por todo el apoyo que hemos recibido de ella para la elaboración de este artículo.


Fecha de entrada: 16-10-2002 Fecha de aceptación: 10-02-2003

## INTRODUCCIÓN

Son muchos los autores que se han dedicado al estudio de los dos contextos en los que crece y se desarrolla la gran mayoría de los niños y niñas de nuestro entorno: la familia y la escuela. Sin embargo, el número de investigaciones y de publicaciones dedicadas a examinar las semejanzas y relaciones existentes entre ambos contextos es significativamente menor, aunque éstas no sean menos provechosas para los que estamos interesados en los procesos infantiles de desarrollo y educación.

Si realizamos un breve repaso histórico de los contextos de socialización a lo largo de la historia, es evidente que la familia ha sido durante siglos el principal y casi exclusivo escenario del desarrollo infantil en la mayoría de las culturas. No obstante, hace bastante tiempo que la necesidad de recibir una de educación fuera del hogar comenzó a ser una realidad. En concreto, es a partir de la revolución industrial cuando la creación de escuelas similares a la escuela actual comienza a extenderse. Al igual que han ido apareciendo nuevos escenarios educativos, el devenir histórico también ha dado lugar a cambios en las relaciones entre los diferentes contextos. Así, las primeras escuelas mantenían contactos muy estrechos con la comunidad, pero, poco a poco, se fueron distanciando de ella, sobre todo a partir del siglo XX. La enseñanza en la escuela se fue haciendo cada vez más especializada y, por tanto, padres y maestros fueron separando su labor como educadores. Las cuestiones de índole cognitivo-académica quedaron en manos de la escuela, mientras que los progenitores se limitaban a enseñar modales, valores, actitudes, etc. Algunos autores (Connors y Epstein, 1995) denominan a esta situación caracterizada por el conflicto y la separación entre ambos contextos, como de *influencias separadas* (Connors y Epstein, 1995).

En la actualidad, las relaciones entre familia y escuela no se entienden como influencias separadas, sino *influencias superpuestas*, lo que resalta la relevancia de la coordinación y el trabajo conjunto de padres, madres, maestros y maestras en la educación de sus hijos e hijas, y de sus alumnos y alumnas. En una sociedad democrática como la nuestra, con un sistema educativo moderno como el que tenemos, la necesidad de concebir la educación como una labor compartida resulta –por lo menos, en teoría– algo obvio. Otra cuestión es lo que ocurre a nivel práctico. Como señala Solé (1996), actualmente, y a pesar de que teórica e ideológicamente se concede mucha importancia a la colaboración entre padres y maestros, ambos grupos afrontan su labor educativa en solitario de un modo que recouerdando más al modelo de *influencias separadas* que al de *influencias superpuestas*.

De hecho, en nuestro contexto social actual, los padres y las madres afrontan su labor educativa más solos que en cualquier otra época, debido a los cambios que la configuración familiar y social ha experimentado. Los maestros y las maestras, por otro lado, se enfrentan a un incremento de las exigencias de la sociedad. Por ello, hoy más que nunca, es necesario establecer puentes que permitan la comunicación entre ambos grupos, ya que, también hoy más que nunca, la relación entre ellos se caracteriza por el desconocimiento mutuo.

## FAMILIAS Y ESCUELAS. UN ANÁLISIS COMPARATIVO

Escuela y familia poseen características definitorias y exclusivas que las convierten en dos contextos claramente diferenciados. Los propios niños y niñas, desde que inician su larga andadura por los caminos de la escolarización, son sensibles a ello, ya que captan las diferencias o discontinuidades que existen entre ambos entornos e intentan ajustarse a ellas. Sin embargo, a

algunos les resulta una tarea realmente difícil. Las discrepancias pueden ser –y de hecho lo son– beneficiosas para el desarrollo de algunos niños y niñas, mientras que para otros se convierten en obstáculos casi insalvables.

A continuación, vamos a señalar qué características determinan las divergencias que se producen entre la familia y la escuela. Su análisis nos va a permitir entender la inevitable aparición de discontinuidades entre los dos contextos y sus efectos sobre el desarrollo. No debemos considerar a priori esos efectos negativos: para muchos niños y niñas es enriquecedor, desde un punto de vista social y cognitivo, formar parte de contextos de socialización diferentes. Los problemas surgen, como veremos más adelante, cuando –por diversas razones– los dos microsistemas están muy distantes o, incluso, enfrentados, y tienen poco que compartir. Un número nada despreciable de autores se ha encargado de analizar las diferencias a las que nos estamos refiriendo (Greenfield y Lave, 1982; Scribner y Cole, 1973; Oliva, 1992; Lacasa, 1997; Vila, 1998) y sus repercusiones en los procesos educativos y de desarrollo infantil.

Asimismo, nos ocuparemos de los puntos comunes a ambos entornos. Como iremos describiendo en las páginas que siguen, la escuela y la familia se parecen en muchas cosas, pertenecen a un mismo entorno social y cultural, y comparten muchos valores y objetivos, pero, sobre todo, comparten a sus protagonistas. El que ambos escenarios sociales sean necesariamente distintos y peculiares no debe hacernos olvidar lo que tienen en común. Además, el estudio del desarrollo requiere el análisis de todos los entornos en los que el sujeto participa simultáneamente. Al hablar de desarrollo, no nos referimos a una sucesión de contextos independientes por los que pasa el niño, sino a su participación en varios escenarios al mismo tiempo. Como señala Miras (1991), aunque los contextos educativos y de socialización sean múltiples, las personas y sus procesos de educación y desarrollo son únicos e irrepetibles. Por ello, ningún contexto de desarrollo puede explicar por separado la complejidad de los procesos evolutivos.

Las reflexiones que aquí se presentan se enmarcan dentro de un proyecto de investigación longitudinal realizado en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla. El estudio al que nos referimos había pasado ya por distintas etapas, de manera que disponíamos de mucha información acerca de los contextos familiares en los que estaban creciendo los niños y las niñas del estudio. Cuando cumplieron siete años, y, por tanto, cursaban segundo de Educación Primaria nos planteamos un doble reto: por una parte, continuar analizando los procesos de cambio y desarrollo que iban ocurriendo en cada familia y, por otra, estudiar las relaciones existentes entre el contexto familiar y el contexto escolar en que los niños estaban siendo educados, y la influencia que éstas podían tener sobre su desarrollo cognitivo y social (López, 2001).

En total, la muestra del estudio estaba formada por 40 niños y niñas, sus respectivas familias, sus profesores y sus compañeros de clase. Tanto en el contexto escolar, como en el familiar se utitlizaron diversos instrumentos de evaluación. En concreto, para el análisis de las relaciones entre la familia y la escuela, se empleó una entrevista diseñada específicamente para este fin, y que recogía aspectos referidos a: las prácticas educativas y disciplinarias, los valores y los objetivos educativos, las ideas sobre la influencia de la herencia y el medio en el desarrollo, la influencia de la familia en el ajuste escolar infantil, y las relaciones entre los padres y los maestros (tipos de contactos y frecuencia de los mismos, etc.).

## Diferencias y discontinuidades entre la escuela y la familia

Escuela y familia son dos contextos educativos que tienen mucho poder cuando se trata de impulsar el desarrollo de los más pequeños, pero cada uno despliega ese poder a su manera en función de las características que lo definen. Las dimensiones para el análisis del contexto son muchas (las personas y sus relaciones, las actividades y rutinas que tienen lugar, las condiciones político-sociales...), pero, como es lógico, todas no son igualmente relevantes para nuestro objeto de estudio, ni han sido abordadas de la misma manera en la literatura científica. Para comparar familia y escuela, nosotros vamos a seguir la diferenciación propuesta por Hidalgo (1997) y abordaremos el análisis de ambos contextos en sus dimensiones física, social y cultural, atendiendo al criterio de proximidad/distancia y a la variabilidad temporal.

### El contexto como entorno físico

Para cualquiera de nosotros resulta evidente que, para un niño o una niña, no es lo mismo intentar estudiar en el patio del recreo mientras los demás juegan, que hacerlo en la sala de lectura del colegio. El escenario donde realizamos nuestras actividades es de suma importancia. Las características físicas de los entornos estimulan, inhiben y condicionan las actividades que los individuos desarrollamos en ellos. En este sentido, el hogar y la escuela son dos entornos físicos singulares y claramente distintos, de manera que las relaciones y actividades promovidas en cada uno de ellos dependen, en gran medida, de la diferente estructuración espacio-temporal de los estímulos. Por ejemplo, el hogar está marcado por la informalidad y la libertad, mientras que en la escuela el trabajo está sometido, entre otras muchas cosas, y dado su carácter claramente institucional, a un horario que permite organizar el tiempo y el espacio. El contexto escolar es, además, mucho más rico que el hogar en lo que materiales educativos se refiere y cuenta con unos espacios físicos adaptados para el uso infantil, lo que permite controlar los posibles riesgos. En el hogar, sin embargo, los riesgos son mayores, por lo que los padres y las madres deben recurrir con más frecuencia que los maestros estrategias restrictivas y controladoras.

De lo que estamos diciendo se deduce, evidentemente, que la casa y el aula no son entornos vacíos en los que suceden cosas, ya que en ellos tienen cabida estímulos y elementos que pueden analizarse en función de supor su mayor o menor poder estimulante. Tal y como señala Moreno (1989), los escenarios en los que transcurre la vida de los niños pueden describirse de acuerdo con los estímulos que contienen, y de la forma en que esos estímulos están organizados y estructurados. Hay que tener en cuenta que tanto los estímulos, como su estructuración varían dependiendo de si nos encontramos en la escuela o en el hogar familiar.

No debemos, sin embargo, hablar como si todas las aulas fueran iguales y tuvieran las mismas características estructurales, y lo mismo podría decirse de los hogares. La escuela y el hogar son dos entornos educativos que pueden aportar una mayor o menor riqueza de estímulos según estén estructurados y organizados. En este sentido, Palacios, Lera y Moreno (1994) realizan una presentación de los instrumentos más utilizados en las investigaciones psicológicas y educativas para evaluar calidad del contexto familiar y escolar: las escalas HOME y ECERS. Estos autores presentan además datos muy interesantes acerca de la existencia, en las puntuaciones de estas escalas, de una correlación significativa entre las distintas medidas del desarrollo del niño, y las ideas que padres y profesores tienen acerca del desarrollo y la educación.

HOME y ECERS son dos instrumentos destinados a evaluar, respectivamente, la calidad de los escenarios familiar y escolar. Si pretendemos optimizar el desarrollo, debemos interesarnos por aquellos aspectos del entorno físico que posibilitan una correlación positiva con el desarrollo cognitivo. En una revisión realizada por Wachs (1992), se señalan la disponibilidad y variedad de estímulos, la existencia de un ambiente físico responsivo, y la organización y regularidad de las actividades como los aspectos del hogar que favorecen y potencian el desarrollo infantil. En el caso de la escuela, también existen determinadas dimensiones estructurales como, por ejemplo, la disponibilidad de materiales, la ratio profesor/alumnos y la estructuración espacio-temporal que son fundamentales para el aprendizaje. Minuchin y Shapiro (1983) destacan que en cada momento evolutivo las distintas facetas del entorno físico desempeñan un papel diferente. Por ejemplo, la ratio y la disponibilidad de materiales son variables muy importantes en la escuela infantil pero, al llegar a la adolescencia, los aspectos que más influyen son el tamaño global de la escuela, la organización temporal y la posibilidad de participar en actividades sociales.

En resumen, podemos afirmar que la presencia de estímulos variados, accesibles y ajustados a las necesidades infantiles, y la organización espacio-temporal son los aspectos más relevantes del entorno físico ya que facilitan o inhiben el desarrollo de las actividades en cada contexto. Además, las actividades deben ser estimulantes, variadas, organizadas y regulares, y deben ajustarse a las necesidades evolutivas de los niños y las niñas, independientemente de si se realizan en la escuela o en el hogar.

Los efectos que la organización del espacio físico, los materiales, etc. tienen sobre el desarrollo pueden abordarse directamente o de una forma más sistémica y global. Desde una perspectiva ambiental, las características físicas y espaciales del aula explicarían, por ejemplo, las diferencias existentes entre el comportamiento infantil en la escuela y en la familia. Los trabajos realizados desde esta perspectiva difícilmente han logrado establecer relaciones directas entre las condiciones ambientales y la conducta de los niños y las niñas (Lera, 1994).

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, el estudio de la estructura física de un aula o del hogar familiar debe hacerse desde una perspectiva global y sistemática, como un nivel más de análisis del contexto. A la hora de interpretar los posibles efectos de la estructura física, hay que tener en cuenta su relación con los demás niveles de análisis del sistema al que pertenecen, y adoptar una estructura correlacional. La influencia de la estructura y la organización física no se explica, generalmente, de forma aislada, sino relacionándola con los demás elementos de análisis (sistemas relacionales y sociales, patrones culturales...).

Hemos insistido en que la escuela y el hogar son entornos con características espacio-temporales distintas, y que estas diferencias son inevitables y deseables si atendemos al papel que cada entorno desempeña en la socialización de los más pequeños. Las diferencias en los materiales, en el espacio y en la organización del tiempo entre ambos ambientes son importantes porque posibilitan que los maestros y maestras, y los padres y madres recurran a actividades y prácticas educativas diferentes. Esta evidente discontinuidad no debe entenderse como algo negativo, sino más bien como un enriquecimiento y una diversificación de los escenarios donde nos movemos. Lo importante es que, en cada contexto, la estructuración del ambiente sea lo más rica y estimulante posible, y que se considere qué tipo de actividades y prácticas educativas facilita.

Los entornos donde vivimos son físicos y humanos al mismo tiempo, de modo que resulta prácticamente imposible examinar la influencia de alguno de estos niveles por separado. La organización espacio-temporal de un determinado escenario está determinada, en gran medida, por las personas que conviven en él. Así, el que, en un aula, los materiales escolares en un aula estén guardados bajo llave o al alcance de todos depende de las decisiones y actuaciones del profesor y de sus alumnos. Igualmente, la disposición física del hogar será más o menos estimuladora para un bebé, en la medida en que los adultos faciliten y promuevan que lo sea.

De lo dicho no debe desprenderse la idea de que sólo lo social influye y condiciona la organización física, la relación entre ambas facetas es bidireccional y recíproca. Las interacciones en un aula varían en función de la ratio profesor/alumno y, de la misma manera, un padre interactúa con su hijo o su hija de forma más o menos restrictiva según el espacio físico disponible (no es lo mismo jugar a la pelota en el jardín de una casa que en el salón de un piso pequeño donde los padres intentan descansar o ver la televisión).

La *estructura de las relaciones* queda patente desde el mismo momento en que el niño o la niña se incorpora a la escuela: pasa de vivir en un grupo reducido a formar parte de un grupo mucho más amplio. En la familia, los aprendizajes suelen estar ligados a las relaciones diádicas que se establecen con el adulto, mientras que en la escuela esto es lo excepcional. Por otro lado, los contactos personales con los adultos son mucho más impersonales y menos duraderos en la escuela que en la familia; sin embargo, aumenta la frecuencia de las interacciones con los iguales.

Tanto los padres, como los profesores están continuamente enseñando cosas a los niños y las niñas, pero la *forma de aprender* es distinta en cada caso. En casa, los niños y las niñas aprenden de manera informal y dentro de un contexto, mediante actividades insertadas en la vida cotidiana a las que se dota así de sentido y de utilidad. En la escuela, el aprendizaje es formal, deliberado, consciente y no supone la existencia de un contexto en el que lo aprendido pueda ponerse en práctica de inmediato. Las actividades escolares están especialmente diseñadas en función de una serie de objetivos educativos y se planifica previamente cómo y cuándo deben alcanzarse. Así, los aprendizajes que se llevan a cabo en la escuela están, generalmente, fuera de un contexto y resultan muy lejanos a los intereses y las motivaciones infantiles actuales. En suma, la educación informal, más propia de la familia, es personalista e implica una carga afectiva importante. Sin embargo, en la escuela, el componente afectivo es mucho menor, ya que lo fundamental es lo que se enseña, no quién lo enseña o a quién se lo enseña. En el hogar, el cariño y la posición que se ocupa están garantizados, mientras que en caso del contexto escolar y de quienes lo forman ni uno ni otra son incondicionales y, por lo tanto, hay que esforzarse para ganarse un lugar y saber mantenerlo. En este sentido, del Río y Álvarez (1992) señalan que la escuela y la familia se caracterizan por regirse por diferentes reglas de comportamiento, patrones de interacción, métodos de comunicación y procedimientos de transmisión de la información. Teniendo en cuenta estas divergencias, lo ideal sería que en la escuela se diesen elevados niveles tanto de «descontextualización» cognitiva, como de «contextualización» afectiva y social.

Por otro lado, en el contexto familiar, es frecuente el aprendizaje por observación e imitación del adulto, aunque es menos habitual que se enseñe mediante la formulación explícita de determinadas prácticas a través del lenguaje oral. Sin embargo, el aprendizaje en la escuela suele producirse mediante un intercambio verbal explícito.

Para enseñar, se formulan oralmente determinados principios o reglas que los niños han de asimilar. Esto nos lleva directamente a uno de los elementos que introduce más diferencias entre contextos: el lenguaje y los estilos de comunicación.

En primer lugar, es evidente que mientras que, en el hogar, el medio fundamental de expresión es el lenguje oral, en la escuela, pasan a primer plano otros códigos lingüísticos relacionados, sobre todo, con la lecto-escritura. En segundo lugar, el vocabulario, la estructura del discurso, las funciones, el uso del lenguaje y los temas de los que se habla son claramente distintos en la escuela y en el hogar. En este sentido, es interesante tener en cuenta que, por ejemplo, la adquisición de las llamadas funciones intelectuales del lenguaje –la utilización del lenguaje para explicar, razonar, argumentar, sostener una conversación, etc.– está muy relacionada con la adaptación y el éxito escolar. La frecuencia con que se utiliza en el medio familiar este lenguaje más elaborado depende mucho de variables socioculturales. Los niños y las niñas que proceden de un ambiente cultural más deprimido dominan más tarde y con menos acierto el empleo de estas funciones. Si tenemos en cuenta que la escuela se caracteriza habitualmente por el empleo de dichas funciones intelectuales del lenguaje, es lógico pensar que estos niños parten con cierta desventaja, que –aunque no es determinante– hay que tener en cuenta. La escolarización temprana puede actuar –y de hecho parece que así es– como un mecanismo supletorio de las carencias lingüísticas de determinados grupos de niños y niñas (Pérez, 1999). Por tanto, el uso de un lenguaje más elaborado en el hogar parece ser un factor que facilita el éxito en la transición de la familia a la escuela.

Otra cuestión relevante es la que atañe a las *relaciones* que se dan entre ambos entornos educativos. En este sentido, Luque (1995) señala que las diferentes expectativas recíprocas que se generan tanto en las familias, como en las escuelas son relevantes para las relaciones entre ambos contextos. En general, los progenitores se muestran optimistas respecto a la educación en la escuela, aunque existen diferencias entre familias cuando se trata de determinar qué valoran más de su desarrollo. Para algunos padres, lo más importante son los logros académicos, mientras que otros resaltan la importancia de que en la escuela se adquieran valores morales y/o sociales. Asimismo, existen diferencias en función del nivel de estudios, ya que las familias de mayor nivel educativo son las más exigentes a la hora de considerar lo que la escuela puede aportar al desarrollo infantil. En cuanto a los educadores, la mayoría de los profesores espera que las familias se preocupen por la educación de sus hijos e hijas, y muestren interés por colaborar con ellos.

En la misma línea, Vila, Bosch, Lleonart, Novella y del Valle (1996) encontraron en su estudio, realizado con madres y maestras de niños y niñas de Educación Infantil, que las profesoras se mostraban más reticentes hacia las familias que viceversa, aunque, en general, ambos grupos se mostraron satisfechos con el tipo de relación que mantenían. La mayor suspicacia de los educadores puede relacionarse, por un lado, con la extendida idea de que las familias no educan, sino que delegan en la escuela; y, por otro, con el hecho de que, en la escuela, se tiende, cada vez más, a fomentar una educación tecnológica y especializada.

En definitiva, la escuela y la familia se diferencian en los tipos y formas de interacción, en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, en los patrones de comunicación y de organización de las relaciones y, en cierta medida, es bueno para el desarrollo infantil que estas discrepancias existan. Además, puesto que las diferencias existen, no debemos insistir negativamente en ello, convirtiéndolas en escollos insalvables

para algunos niños y niñas, sino que, por el contrario, debemos más bien entenderlas como fuentes distintas de estímulos y, por tanto, de desarrollo.

### La dimensión cultural del contexto

Ocuparse del contexto implica, antes o después, hablar de la cultura, ya que tanto las dimensiones físicas, como las sociales de un escenario están culturalmente mediadas. Las peculiaridades de cada entorno están mediadas y guiadas por patrones culturales, por lo que no es posible tratar acerca del contexto sin referirse a la cultura. Del mismo modo, no podemos hablar de la cultura sin mencionar el contexto, pues la cultura actúa sobre el desarrollo a través del contexto (Álvarez y del Río, 1990).

La cultura modula el proceso educativo, ya que dispone la participación del niño en unos u otros contextos, organiza la frecuencia con la que se debe participar en cada actividad o acontecimiento, regula el nivel de dificultad de las tareas y determina la coaparición de acontecimientos (Álvarez y del Río, 1990). Así, tanto la escuela, como la familia son entendidas como contextos –físicos y sociales– creados para la transmisión de herramientas culturalmente necesarias para el desempeño cotidiano, y son, actualmente, los principales instrumentos de mediación cultural. El hecho de participar de ambos contextos proporciona a los niños y las niñas un conjunto organizado de valores, conocimientos, estrategias y habilidades culturales que difícilmente podrían adquirir en otros entornos (Hidalgo, 1997).

En la mayoría de las sociedades actuales, la misión fundamental de las escuelas y las familias es educar y socializar a los miembros más jóvenes, para así convertirlos en miembros activos de la comunidad. No obstante, este objetivo tan amplio y complejo es asumido de forma diferente por las escuelas y las familias. La cultura también se encarga de repartir funciones, de diferenciar el papel de los profesores y de los padres en la búsqueda de un fin compartido.

Las *funciones* de las familias y de las escuelas son diferentes, aunque ambas comparten un mismo objetivo. LeVine (1974) señaló tres funciones básicas de las familias que son comunes a un buen número de culturas: de supervivencia, económica y de «auto-actualización». La primera, se refiere a la creación de unas condiciones de vida que permitan a los más pequeños sobrevivir hasta que consigan ser autónomos e independientes, y puedan tener su propia descendencia; la segunda, a la provisión de habilidades y capacidades que permitan a los niños y a las niñas abastecerse por sí mismos económicamente cuando sean adultos; y, finalmente, la tercera, la «auto-actualización», hace referencia a la utilización de prácticas educativas que permitan a los niños desarrollar capacidades cognitivas y socio-afectivas, y dominar los valores culturales.

Por su parte, Cataldo (1991) describe cuatro funciones de las familias que están intimamente vinculadas al cuidado y a la educación de niños y niñas en las sociedades occidentales, y que guardan una estrecha relación con las que acabamos de describir. Las familias se encargan de cuidar, proteger y proporcionar sustento a su descendencia; socializan a los hijos en relación a los valores y papeles culturalmente adoptados; preparan al niño para la escolarización y controlan su desarrollo escolar; y apoyan a cada niño a lo largo del proceso evolutivo necesario para que éste llegue a ser una persona emocionalmente sana.

En definitiva, parece existir un cierto acuerdo en que las familias se encargan, fundamentalmente, de asegurar la supervivencia de sus miembros más jóvenes, así como de su socialización, que les convertirá en miembros activos del grupo cultural en el que se hayan inmersos.

En cuanto a las funciones de la escuela, la definición que propone Gardner (1993) puede servirnos de punto de partida:

> Definiré aquí una escuela como una institución en la que un grupo de personas jóvenes, raramente con vínculos de sangre pero por lo común pertenecientes a un mismo grupo social, se reúne en un lugar en compañía de un individuo más competente con el propósito explícito de adquirir una o diversas habilidades que el conjunto de la comunidad valora.
>
> (Gardner,1993, p. 134).

Por tanto, la función de la escuela sería transmitir una serie de contenidos y habilidades programadas explícitamente. Esas habilidades eran, en las primeras escuelas, de índole exclusivamente cognitiva. Los niños estudiaban o, mejor dicho, memorizaban determinados contenidos que se consideraban la base del currículo, ya que contenían las ideas y las prácticas que eran importantes para la supervivencia de la comunidad. Se aprendían no sólo contenidos, sino también sistemas simbólicos y formas de exposición y de razonamiento. En este sentido, son muchos los estudios que han mostrado y confirmado las relaciones entre aprendizaje escolar y el desarrollo de habilidades específicas de pensamiento. Por ejemplo, el trabajo –ya clásico– de Scribner y Cole (1981) o los estudios de Rogoff (1993) ponen de manifiesto que las experiencias educativas de las personas son determinantes en la explicación de las diferencias que aparecen en el uso de sus capacidades cognitivas. Pero, hoy día, las escuelas tienen también que hacer frente a cuestiones que no son exclusivamente de índole cognitiva. Socialmente, se proclama que el contexto escolar ha de contribuir al desarrollo integral de sus alumnos y alumnas, lo cual conlleva la adquisición de conocimientos, estrategias, actitudes y valores que son tanto cognitivos, como socio-personales. Muchas de estas cuestiones se plantean como objetivos específicos del currículo escolar y otras forman parte del llamado currículo oculto. En cualquier caso, es evidente que las escuelas, al igual que las familias, persiguen, respectivamente, el desarrollo integral de sus alumnos e hijos.

Las *ideas* y *creencias* de los padres y los maestros acerca de la infancia y de sus necesidades son una de las maneras en que la cultura influye sobre el desarrollo de los niños y las niñas. Los padres y las madres tienen sus propias ideas acerca del desarrollo y la educación, que pueden o no coincidir con las de los maestros y maestras de sus hijos e hijas. Estas ideas constituyen, por tanto, un elemento importante en el análisis de las relaciones entre los contextos familiar y escolar. Su interés radica en el hecho de que estas representaciones mentales influyen en la forma en que los adultos interactuamos con los más pequeños y organizamos los contextos en los que nuestros niños crecen. La relación entre el pensamiento de la familias y el de los maestros no supone un nexo causal y directo. Los mismos autores que inicialmente resaltaron el papel determinante de las ideas en la crianza infantil son hoy más prudentes, y reconocen que la relación ideas-conducta es compleja y, en ningún caso, directa, sino más bien probabilística (Goodnow, 1988, 1995). En consecuencia, no se pasa necesariamente de las ideas a las acciones, sino que las propias prácticas pueden ayudar a la configuración del sistema de ideas en un individuo. Sabatier (1980) concluye que la relación entre pautas de crianza, representación de dichas pautas y teorías sobre el desarrollo infantil debe explicarse recurriendo a la influencia de valores culturales, variables socio-económicas, contextuales, etc. No obstante, es evidente que la interacción de los maestros y las maestras, y las familias con los niños no es azarosa y automática, sino que está guiada por sus ideas, conscientes o no, acerca de los procesos de desarrollo y educación.

Uno de los principales atractivos del estudio de las cogniciones de los padres es poder, a partir de ellas, predecir sus acciones educativas. La relación cognición-acción no implica siempre, no obstante, una correspondencia perfecta entre ambos. Las cogniciones de los padres guían sus acciones, pero de un modo flexible, que admite variaciones en función del contexto y de la situación educativa, ya que, de otro modo, terminarían por resultar «desadaptativas» (Valsiner y Litvinovic, 1996).

La tradicional vinculación educación formal/escuela y educación informal/hogar resulta, a la luz de lo que acabamos de exponer, inadecuada para algunos investigadores, puesto que los procesos educativos que tienen lugar en el hogar distan mucho de ser azarosos e impredecibles. Esta cuestión la retomaremos un poco más adelante, pero, ahora, diremos que, en la comunidad educativa, existen voces que consideran que esta distinción plantea muchos inconvenientes, y contribuye a aumentar la distancia entre los dos contextos de desarrollo más significativos durante la infancia (del Río y Álvarez, 1992; Lacasa, 1992; Rodrigo, 1994; Vila, 1998).

El interés por las ideas de los maestros y la relación de éstas con su práctica educativa es menos reciente. El que los educadores tengan como objetivo fundamental y explícito educar, y potenciar el desarrollo de sus alumnos y alumnas, así como el hecho de haber recibido instrucción específica para ello, explicaría por qué los investigadores no se interesaron antes por este tema. Así, la formación educativa es un aspecto importante que influye en la organización y el contenido de las ideas de los maestros, aunque no es suficiente para explicar las diferencias existentes entre los propios maestros y maestras. Ciertas características personales como la edad o la experiencia profesional, al igual que determinados aspectos del contexto escolar, no pueden ni deben olvidarse (Lera, 1994).

Existen bastantes estudios que ponen de manifiesto que variables como las percepciones, las actitudes y las expectativas del profesorado se relacionan con su conducta en el aula (Verma y Peters, 1975; Babad, 1985; Jussim, 1989; Oliva, 1992; Lera, 1994), aunque –como ocurría en el caso de los padres– no pueda establecerse una relación clara y directa. En este sentido, estamos de acuerdo con Lera (1994) cuando afirma que, en la medida en que los maestros se identifiquen con un sistema de ideas y creencias bien definido y coherente, su práctica educativa será más acorde con dichas ideas y dependerá menos de variables externas. Cuando el sistema de ideas presente cierto grado de incoherencia, las prácticas educativas se verán influidas más fácilmente por otros factores del contexto.

Al detallar las diferencias más claras y estudiadas entre familia y escuela, el resultado ha sido un enfrentamiento que nos ha hecho dejar de lado una cuestión de suma importancia: ni todas las familias, ni todas las aulas son iguales. Las prácticas educativas de los padres y de los maestros están lejos de constituir un todo homogéneo. Las creencias, las ideas, los conocimientos, las actitudes, las condiciones de vida... configuran cada familia y cada aula como entornos educativos peculiares que, a su vez, cambian con el tiempo. Por tanto, desde su propia singularidad, la escuela ha de enfrentar la heterogeneidad de las familias presentándose como un contexto abierto a los diferentes intereses, motivaciones, actitudes, etc. propios de cada hogar. Sólo desde el reconocimiento de las diferencias y la aceptación de la diversidad podrá cada niño sentir que su participación en ambos contextos es rica y constituye un impulso para su desarrollo, que no es una fuente de discontinuidad y de conflictos.

Partiendo de los tres niveles de análisis del contexto propuestos (el físico, el social y el cultural), hemos intentado describir las principales diferencias existentes entre los

dos escenarios educativos y de socialización más importantes a lo largo de la infancia, la escuela y la familia. Nos hemos ocupado de cuestiones relacionadas con su organización espacio-temporal, las interacciones y las relaciones sociales que la propia sociedad les asigna, y las ideas por las que se rigen, así como de la influencia de las creencias de los padres y los maestros acerca del desarrollo y de la educación.

## El origen de las diferencias

En toda práctica educativa, se distinguen tres elementos claves: el aprendiz, el contenido y el mediador cultural. De acuerdo con nuestra línea de argumentación, cuando analizamos la participación simultánea del niño en la familia y en la escuela, encontramos que existe un único aprendiz que debe atender y aprender contenidos distintos a través de mediadores culturales distintos (el contexto escolar y el contexto familiar). Ya hemos señalado sobradamente qué aspectos separan la familia y la escuela. Ahora reflexionaremos acerca del origen de esas diferencias.

Analizando las relaciones entre las escuelas y las familias, Solé (1997) destaca cinco dimensiones presentes en cualquier práctica educativa: el alcance social; la organización, la sistematización y el control social; la diferenciación; la institucionalización y el período temporal. Estas dimensiones permiten a la autora analizar las diferencias existentes entre las actividades educativas escolares y las que se realizan en la familia, y concluir que son claramente diferentes. Creemos que el análisis de estas dimensiones resulta muy útil para explorar el origen de las diferencias entre las familias y las escuelas y, por tanto, vamos, a continuación, a centrarnos en cada una de ellas, haciendo especial hincapié en cómo se manifiestan en los dos contextos que estamos estudiando.

En primer lugar, el alcance social hace referencia al mayor o menor número de destinatarios de las actividades educativas. Nos encontramos así con prácticas de un alcance muy específico, como las que se dan en el seno familiar, mientras que, en el contexto escolar, podemos referirnos a prácticas de un alcance mucho más general. En segundo lugar, la organización, la sistematización y el control social aluden –como su propio nombre indica– al grado de «normativización» y control público al que están sujetas las prácticas educativas. En este sentido, las prácticas escolares están reguladas y sometidas a un explícito control público, algo que no ocurre con todas las prácticas familiares.

Por otro lado, la diferenciación o la coincidencia de las prácticas educativas que se llevan a cabo en un determinado contexto con el resto de actividades propias de dicho contexto puede ser mayor o menor. Así, las actividades educativas escolares definen a las instituciones educativas, mientras que las finalidades educativas familiares pueden estar subordinadas a otras cuestiones como, por ejemplo, las necesidades afectivas. Por tanto, en la familia, las prácticas educativas no son ni el único, ni el más importante rasgo definitorio del microsistema familiar. En el caso de la escuela, sin embargo, las prácticas educativas son el elemento esencial y sustancial de dicho contexto.

Otra de las dimensiones citadas es la mayor o menor institucionalización del contexto. Las actividades escolares requieren un marco institucional específicamente diseñado para su puesta en marcha, algo que –evidentemente– no ocurre en las familias. Y, por último, el alcance temporal es mucho más estable, regular y organizado en el caso de las escuelas. En la familia, las intervenciones educativas tienen más continuidad en el tiempo, pero son bastante irregulares.

Lo que acabamos de exponer, siguiendo la propuesta de Solé (1997), nos mues-

tra que existen dos contextos en los que se desarrollan actividades educativas complementarias pero con características peculiares. La singularidad de las prácticas puestas en marcha en cada entorno determina, en gran medida, la forma en que cada uno de ellos estructura el ambiente tanto a nivel físico, como a nivel social.

Detrás de las diferencias entre las escuelas y las familias, también aparece siempre la ya conocida distinción entre educación formal, no formal e informal (Trilla, 1992). Las dos primeras comparten la organización y la sistematización, mientras que en la educación informal no hay intencionalidad ni «proposicionalidad». Por su parte, la distinción entre educación formal y no formal es más bien de orden metodológico y estructural. Así, se entiende por enseñanza formal aquella que se realiza en el marco educativo escolar, mientras que se considera educación no formal toda práctica educativa sistemática y organizada llevada a cabo al margen del ámbito escolar. Además, los aspectos legislativos y administrativos marcan una frontera clara entre lo que se califica como formal y no formal.

Buena parte de las actividades educativas familiares se realizan de acuerdo con los criterios propios de la educación informal, por lo que no se les pueden aplicar fácilmente los conocimientos derivados del estudio de las prácticas educativas intencionales, sistemáticas y planificadas desarrolladas en el marco escolar. Trilla (1993) señala que es evidente la intencionalidad de la educación formal y no formal, lo que es más discutible es que la educación informal sea no intencional. Para la mayoría de los autores, la familia queda dentro del ámbito de la educación informal, sin embargo, cuando los padres y las madres educan, sí existe una intención educativa, aunque no sean conscientes de ello y sus prácticas no estén tan programadas y sistematizadas como las que se efectúan en el marco escolar. Esta misma reflexión es aplicable al currículo oculto de la educación formal, que pone de manifiesto que también en la escuela se enseñan cosas sin intencionalidad, sistematicidad, ni propósito alguno. Desde un punto de vista psicoeducativo, la frontera es, por tanto, bastante difusa, ya que entre los mecanismos implicados en la construcción del conocimiento en cualquier interacción educativa existen más semejanzas que diferencias.

Lo que parece claro en la actualidad es que la simple distinción entre educación formal –la que tiene lugar en las escuelas– y educación informal –la que se lleva a cabo en las familias– ya no deja contento a casi a nadie. Tanto las familias, como las escuelas cuentan con un currículum en el que se seleccionan y organizan contenidos de los que los niños y las niñas deben apropiarse a través de la interacción con las personas más expertas de la comunidad cultural. En las escuelas, la selección de esos contenidos está claramente consensuada y estructurada, mientras que, en las familias, esto es menos evidente. Sin embargo, no está tan claro que los profesores y las profesoras cuenten con un currículum totalmente explícito, sobre todo si lo comparamos con el currículum totalmente implícito de los padres y las madres. Sabemos que tanto los progenitores, como los maestros construyen –respectivamente– teorías implícitas acerca del desarrollo y el aprendizaje de sus hijos y sus alumnos, y que, aunque ni unos ni otros son conscientes de ello, éstas guían las actividades educativas que ponen en marcha. Esta cuestión nos lleva de nuevo a las diferencias entre las ideas evolutivas y educativas de los padres y los maestros analizadas en el punto anterior.

## Semejanzas y continuidades entre los contextos familiar y escolar

En las páginas anteriores, hemos abordado los temas que contribuyen a establecer diferencias entre las escuelas y las familias,

pero no debemos olvidar que entre ambos contextos existen importantes semejanzas. Así, ambos entornos no sólo comparten una misma cultura, sino también la función de cuidar a los niños y a las niñas, y la responsabilidad de educarlos. Existe una estrecha relación entre el papel que los cuidadores y las cuidadoras desempeñan en el hogar y el que los educadores y las educadoras realizan en la escuela. Las influencias de ambos contextos se unen, aunque la relevancia de una u otra varía según el aprendizaje al que nos refiramos. Así, las familias tienen un papel fundamental en los logros que se realizan en los primeros años de vida, como por ejemplo, el desarrollo del autoconcepto, la identidad de género y la psicomotricidad o la adquisición del lenguaje oral. No obstante, los educadores y las educadoras también tienen mucho que hacer en lo referente a estas cuestiones, aunque, tradicionalmente, se ha considerado que su labor consistía en transmitir sobre todo conocimientos académicos.

Las escuelas y las familias pueden ser comprendidas como culturas distintas con sus propios valores, normas e ideas, y analizadas por separado y de forma independiente como tales; o pueden considerarse subculturas, es decir, partes de una cultura más amplia con la que comparten determinados valores, creencias y normas. Desde nuestro punto de vista, el segundo de estos enfoques es el más apropiado para el estudio del desarrollo y la educación infantil, ya que el considerar los contextos escolar y familiar como dos entornos educativos distintos inmersos en el entramado de una misma cultura permite llevar a cabo análisis explicativos generales.

En este mismo sentido, Coll (1993) señala que la escuela es un instrumento más de los empleados en determinadas culturas para promover el desarrollo de sus miembros. Su especificidad respecto a otros medios educativos radica en la creencia de que existen algunos aspectos del desarrollo que requieren un nivel de planificación y especialización que sólo puede garantizarse desde instituciones como la escolar. Pero, al fin y al cabo, estamos hablando de una de las herramientas empleadas por los seres humanos para la transmisión de los saberes de una cultura. No obstante, el primer entorno de socialización –y el principal– es la familia, pues en ella los niños y las niñas adquieren los primeros instrumentos que les permitirán ser miembros activos de su comunidad. Pero las familias, igual que las escuelas, están inmersas en comunidades culturales más amplias, que es necesario tener en cuanta cuando se trata de entender las prácticas específicas de socialización (Lacasa, 1997).

Retomando la distinción entre educación formal e informal –de la que ya nos hemos ocupado anteriormente– hemos de tener en cuenta lo dicho de Lacasa (1992), que propone puntos de continuidad entre las situaciones formales e informales de aprendizaje. Así, esta autora señala que en ninguno de los casos se debe olvidar el contexto social en el que se realiza el aprendizaje, lo cual no implica que el contexto sea entendido de la misma forma en todos los casos. En las situaciones informales, el contexto social es más amplio y no se puede separar de las metas propuestas por los adultos, pero, en ambos casos, éstas están determinadas social e históricamente. Asimismo, el adulto actúa como guía en ambas situaciones de aprendizaje, traspasándole progresivamente la responsabilidad al niño y la niña.

Finalmente, tanto las escuelas, como las familias cuentan con un currículum en el que se seleccionan los contenidos que los miembros menos expertos de la comunidad deben aprender. En el caso de las escuelas, este currículum es fundamentalmente explícito y está consensuado, mientras que, en las familias, su existencia es menos evidente e, incluso, se ha puesto en duda. Sin embargo, como ya hemos dicho anteriormente, hoy sabemos que tanto los

padres, como los maestros construyen teorías implícitas sobre el desarrollo y la educación que les permiten estructurar su actuación como tales. Así, por ejemplo, en un estudio realizado con setenta madres de niños de entre siete y once años, Acuña y Rodrigo (1996) concluyeron que las familias estudiadas disponían de un verdadero currículum educativo, organizado y sistematizado según ciertas pautas, y que estaba en consonancia con las teorías implícitas de las madres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos e hijas.

Estas semejanzas son lo suficientemente importantes y generales como para esperar que entre las escuelas y las familias existan más similitudes que discrepancias. Tharp y Gallimore (1988, op. cit. en Lacasa, 1992) expresan del siguiente modo lo fácil que es establecer nexos de continuidad entre el entorno familiar y el escolar cuando en ambos se realizan prácticas educativas adecuadas:

> Las escuelas tienen mucho que aprender de la pedagogía informal de la vida cotidiana. Los principios de una buena enseñanza no son muy diferentes en la escuela o en el hogar y la comunidad. Cuando una buena enseñanza aparece en la escuela, se observan los mismos principios que muestra la enseñanza en los entornos informales.
>
> (Tharp y Gallimore, 1988, p. 66)

En definitiva, en la actualidad, la función educativa debe, necesariamente, realizarse tanto en la escuela, como en la familia, porque, aunque son, claramente, contextos con señas de identidad bien diferenciadas, los principios educativos por los que se rigen no difieren esencialmente, sino que se adecuan a las características específicas de cada situación de aprendizaje. Queda pendiente, no obstante, seguir analizando la forma óptima de hacer que las escuelas y las familias converjan, y faciliten el desarrollo infantil y la adquisición de conocimientos, actitudes y valores. Uno de los cauces para lograrlo es, sin duda, el establecimiento de nexos entre ambos entornos. Lo difícil, sin embargo, es determinar tanto la forma que debe adoptar esta colaboración, como la manera de que ésta respete la singularidad de cada contexto. Los centros, los profesores e incluso las leyes que rigen el sistema educativo son plenamente conscientes de ello, y cuidan, planifican y preparan diferentes tipos de relaciones existentes entre las familias y las escuelas mediante la realización de tareas conjuntas dentro del ámbito escolar que permiten a los padres formar parte del proyecto educativo del centro. Desde nuestro punto de vista, sea cual sea el procedimiento, el objetivo –el establecimiento de canales de comunicación que permitan discutir y negociar criterios educativos comunes que garanticen una mayor continuidad entre ambos contextos y repercutan positivamente en el desarrollo de nuestros niños y nuestras niñas– debe estar claro.

## Las relaciones entre la familia y la escuela

El entendimiento entre la escuela y la familia es, en nuestra sociedad, una necesidad para el desarrollo y la educación de nuestros niños y niñas. Los padres de hoy se sienten más solos que nunca cuando tienen que hacer frente a la tarea de educar a sus hijos; y, al mismo tiempo, el nivel de exigencia de la educación se incrementa, y cada vez se pide más a los maestros y las maestras como agentes de socialización. Las necesidades educativas actuales son muchas, importantes y muy diversas, y hay que tenerlas en cuenta a la hora de considerar la colaboración que ha de establecerse entre la familia y la escuela (Solé, 1996).

Aunque los contenidos y conocimientos escolares estén muy alejados de las capacidades cognitivas de muchos padres y no les sean familiares, los valoran y consideran que son muy importantes para la educación de sus hijos. Gallimore y Goldenberg (1993) hallaron que, en general,

incluso los padres que pertenecían a familias muy humildes daban gran valor a las tareas y actividades escolares. Los padres de este estudio consideraban que la educación escolar era esencial para el progreso social y económico de sus hijos.

En este sentido, parece que la mayoría de los padres reconoce la importancia de la escuela en la educación de sus hijos y sabe que el bienestar de estos en el futuro depende, en buena parte, del éxito escolar. Además, las familias suelen mostrarse muy optimistas con respecto a la educación escolar. Los padres que poseen un mejor nivel educativo son los que más esperan de la escuela, y sus expectativas pueden incluso superar lo que se puede ofrecer a sus hijos desde el entorno escolar. Por su parte, los profesores desean que los padres se muestren interesados y estén dispuestos a apoyarlos tanto emocional, como intelectualmente cuando lo necesiten, lo que puede llegar a sobrepasar las posibilidades de ciertos padres –sin que estemos hablando de dejadez o de que se desentiendan de la educación de sus hijos–, que carecen de los recursos y habilidades que se requieren de ellos. En este sentido, las familias que cuentan con más recursos para responder a las demandas de la escuela son las poseen un mayor nivel educativo (Luque, 1995).

No obstante, autores como Vila (1995a) no comparten la afirmación de que existe un creciente desinterés de los padres por los asuntos escolares de sus hijos, sino que consideran que, en la mayoría de los casos, su actitud es, más bien, consecuencia de un sentimiento de impotencia. Sea por una u otra razón, el resultado es siempre el mismo: un considerable descontento tanto en los padres, como en los maestros y maestras. Lo que sí cambia es la posibilidad de actuar y la forma de hacerlo, ya que a la hora de trabajar no es lo mismo tener que hacer frente a la falta de estrategias o habilidades de los padres que a su desinterés. Puesto que contamos, a priori, con el interés y las ganas de trabajar de los padres, debemos plantear situaciones en las que entiendan lo que se les dice y sientan que pueden aportar mucho. Resulta muy provechoso organizar las reuniones con los padres teniendo en cuenta preguntas formuladas por ellos mismos, facilitar su presencia en el aula –para que conozcan de primera mano el trabajo de los maestros– y favorecer la realización de tareas conjuntas en las que puedan implicarse.

Como señala Solé (1996), en cualquier momento del ciclo educativo, las relaciones entre la familia y la escuela deberían perseguir dos objetivos fundamentales. Por un lado, adquirir un mayor conocimiento del hijo o del alumno, según nos refiramos a los padres o a los educadores. Y, por otro, establecer criterios educativos comunes o, por lo menos, no contradictorios. En cuanto al primero de los objetivos señalados, tenemos que decir que el intercambio de información entre los padres y los maestros facilita una visión más completa y global del niño, ya que los papeles, las actitudes, y las conductas de éste son diferentes en cada contexto. Por otra parte, una de las formas más eficaces de establecer una verdadera colaboración entre la familia y la escuela es –como ya hemos señalado– la realización de tareas compartidas.

Cuando se habla de participación en el contexto escolar, no se suele pensar en el profesorado, sino en las familias y en el alumnado. Además, se asocia esta participación a actividades periféricas, pues se considera que, en la educación, lo nuclear y básico es responsabilidad exclusiva del profesorado (Sánchez, 1995). Sin embargo, las relaciones entre la escuela y la familia son exitosas cuando son «bidireccionales» y complementarias, cuando la información fluye en los dos sentidos. Los padres y los maestros tienen muchas cosas que decirse acerca de sus hijos y sus alumnos. Como dicen Palacios y Paniagua (1993), los educadores pueden aprender tanto de los padres, como estos de los educadores. Por ello, no se trata sólo de que la familia se

comprometa con la escuela y apoye su labor, sino que la escuela también tiene que acercarse a los padres, y a la realidad particular de cada familia y cada niño. No olvidemos que un maestro o maestra tiene en su clase a veinte o treinta niños totalmente diferentes y que cada padre quiere que se reconozca la individualidad de su hijo. Las prácticas educativas escolares deben estar presididas por la heterogeneidad, igual que las prácticas educativas familiares.

Esta necesidad de que se produzca un acercamiento de la escuela a la familia es defendida por Brinkman (1996), aunque su visión de la escuela es –a nuestro entender– algo extrema y negativa. Según este autor, un buen número de niños vive negativamente la escuela y las causas hay que buscarlas en el propio entorno escolar. En general, la vida familiar no gana mucho con las actividades escolares, sino que más bien los problemas escolares inundan a la familia. En la medida de sus posibilidades, los padres tratan de trabajar con la escuela y, sin embargo, ésta da muchos quebraderos de cabeza a la familia. La colaboración entre padres y maestros es un deber del profesor y un derecho de los padres, que han de emplear en su establecimiento parte de su, por lo general, escaso tiempo libre. Por ello, la implicación de los padres en la escuela requiere aliento y reconocimiento.

De lo expuesto hasta aquí, podemos colegir que nadie pone en duda la necesidad de establecer relaciones entre la escuela y la familia, y que, sin embargo –tal y como señala Gómez (1999)– esta es una asignatura pendiente curso tras curso. Durante mucho tiempo, se ha buscado la causa en la familia, pero ya hemos señalado la necesidad de un acercamiento mutuo. No es suficiente con que los padres se muestren interesados en colaborar, la escuela ha de encargarse de concretar el interés y la preocupación de los padres para dar lugar a en intercambios productivos para todos.

Tenemos, de un lado, que padres y profesores valoran muy positivamente los encuentros y contactos entre la escuela y la familia –aunque estos se producen con menos frecuencia de lo deseable– y, de otro, que los encuentros que tienen lugar no dejan satisfecho a nadie. Por ello, nos parece interesante resaltar algunas ideas que, según Vila (1995b), han inspirado equivocadamente las relaciones entre la escuela y la familia. En primer lugar, a veces, se entiende la escuela como si también fuera una «escuela de padres», y se emplean los cauces comunicativos para explicar a los padres como han de educar a sus hijos, utilizando para ello, además, por lo general, un lenguaje difícilmente comprensible para los padres –sobre todo para aquellos cuyo nivel de estudios es más bajo. En segundo lugar, se tiende a valorar en exceso las relaciones informales, como si estas fueran la mejor alternativa posible de relación entre los contextos familiar y escolar.

Las relaciones informales son, es cierto, una buena forma de establecer contactos cordiales e intercambiar información puntual, pero no resultan un buen recurso si lo que se pretende es realizar un intercambio de opiniones sobre cuestiones educativas. Estos contactos duran escasos minutos y, generalmente, tienen lugar a la hora de la entrada o la salida del colegio, cuando todos tienen prisa, por lo que es difícil que tanto los maestros, como los padres puedan decir y preguntar todo lo que quisieran. Por otra parte, las reuniones de grupo a las que asisten todos los padres y madres de la clase para escuchar, generalmente, lo que el maestro o la maestra tiene que contarles, les resultan bastante incomprensibles. Como hemos comentado anteriormente, en este tipo de encuentros, se emplea con demasiada frecuencia una jerga profesional que deja a muchos padres fuera de lugar, y disminuye su motivación para la participación.

Una cuestión que no debemos olvidar es que –independientemente de la forma que adopte– la comunicación entre la escuela y la familia debe basarse en la «bidireccionalidad» y la complementariedad entre ambos entornos. La mejor manera de lograr compromisos firmes y fructíferos es el intercambio recíproco de información, basado en el respeto mutuo y en la responsabilidad compartida.

El objetivo parece claro: el establecimiento de canales de comunicación que permitan discutir y negociar criterios educativos comunes que garanticen una mayor continuidad entre ambos contextos. Desde nuestro punto de vista, la mejor manera de establecer una relación entre la familia y la escuela es aquella que posibilite la realización, dentro del propio ámbito escolar, de tareas conjuntas que formen parte del proyecto educativo del centro.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Lo que hemos expuesto hasta el momento encaja plenamente con los resultados del estudio realizado por nosotros mismos y al que ya hemos hecho referencia con anterioridad. No obstante, nos gustaría terminar presentando algunas de las conclusiones extraídas de dicho trabajo, ya que, a nuestro modo de ver, pueden integrarse en el marco teórico y conceptual que hemos desarrollado en el presente artículo.

Aunque entre la escuela y la familia existen diferencias, éstas no son tan acusadas como para suponer más un impedimento que una ayuda para el desarrollo. Puesto que los educadores tienen claro el papel que la interacción escuela-familia juega en el desarrollo infantil, han de realizar una importante labor si quieren implicar a las familias en esta visión de tareas compartidas y responsabilidades divididas.

No debemos olvidar que no es el atractivo de la escuela lo que seduce a los niños y les hace acudir diariamente, sino que las familias son las responsables de su asistencia regular. Los padres saben y piensan que la escuela es muy importante y que ellos tienen un papel que desempeñar en el contexto escolar, pero, con demasiada frecuencia, no disponen de recursos que les permitan plasmar estas ideas en estrategias útiles y eficaces, y, lo que es peor, desde la escuela, no se les ofrecen alternativas mejores. La intervención educativa tiene aquí, desde nuestro punto de vista, un campo bastante delimitado de actuación y puede: ofrecer a los padres recursos útiles y prácticos que les permitan encauzar y concretar su interés y preocupación por la escuela hacia actividades estimuladoras del desarrollo. Esto no sólo beneficiaría al niño, sino que, además, mejoraría el nivel de satisfacción de padres y profesores respecto a la propia actuación y a las relaciones que se establecen entre ellos.

Los padres, en general, se muestran contentos con las relaciones que mantienen con el centro escolar al que acuden sus hijos, lo que prueba que las familias tienen el tipo de relación que desean. Otra cuestión es cómo lo perciben los maestros. Probablemente, la forma de relación mantenida –que consiste, mayoritariamente, en contactos informales– no es la mejor desde un punto de vista educativo, pero sí es la mejor que las familias por sí mismas pueden ofrecer. Lo interesante no es, por tanto, cuestionar cómo actúan los padres, sino darles alternativas mejores con las que se sientan igual de competentes y protagonistas, y que además dejen satisfechos a los educadores y sean más beneficiosas para los niños.

En resumen, aunque las relaciones familia-escuela están reguladas desde la administración y forman parte del desempeño profesional de los educadores, todavía dependen mucho de las actitudes personales de los maestros y de los educadores. No parece una buena alternativa dejar que sean los padres quienes, en último término, concreten la forma que adoptan estos encuentros. La escuela debe ir hacia

las familias y llevarlas al contexto escolar, y, al hacerlo, ha de asegurar también el respeto a la diversidad de cada microsistema. En demasiadas ocasiones, la escuela ha tratado de asemejar ambos contextos, lo que ha minado los hogares de características contextuales que sólo tienen razón de ser en el ámbito escolar. La familia y la escuela son –y tiene sentido que sean– entornos diferentes entre los que existen, a la vez, algunas similitudes y bastantes discontinuidades (Wells, 1999; Lacasa, 2001).

Lo que estamos diciendo parece apuntar, a nuestro entender, hacia la necesidad de programas de intervención que faciliten el establecimiento de relaciones entre las escuelas y las familias, que –si queremos ser coherentes con la idea de relaciones recíprocas y «bidireccionales»– deben dirigirse, por supuesto, tanto a los padres, como a los maestros. En este sentido, existen temas pendientes que, a nuestro modo de ver, deben empezar a ser atendidos si queremos encontrar ese nivel de discrepancia óptimo para cada niño al que nos hemos referido. En primer lugar, existe la necesidad de establecer un diálogo abierto entre hogares y colegios que la actual forma de realizar los contactos no posibilita. Además, los profesores no poseen una formación adecuada sobre como trabajar con las familias. Y, por último, existen pocas oportunidades de mantener contactos personalizados e individualizados en los que las familias sientan que pueden expresar sus inquietudes y necesidades libremente.

El resolver estas cuestiones escapa a las posibilidades de actuación de los propios maestros que, en muchas ocasiones, no están preparados para afrontar exitosamente las relaciones con las familias de sus alumnos. Sin embargo, sí existen algunos ámbitos sobre los que se puede ir trabajando si se toma como punto de partida el interés de las familias y sus ganas de colaborar. Así, en primer lugar, es fundamental fomentar situaciones de encuentro, es decir, los padres y los profesores no deben perder ninguna oportunidad de compartir su tiempo, lo cual requiere energía y ganas por parte tanto de unos, como de otros. Pero no basta con que pasen tiempo juntos, es necesario que ese tiempo sea provechoso. Es decir, no se trata de juntarse por juntarse, pues eso sólo consigue generar decepción y puede dar lugar a la aparición de resistencias que dificultarán futuros encuentros. Además, en estos contactos, se debe potenciar el respeto y la confianza mutuos, y favorecer la empatía –no es fácil ser profesor, pero tampoco es fácil ser padre o madre–, y esto también conviene recordarlo.

En resumen, existe una necesidad de relacionarse, pero tanto los padres y como los maestros necesitan prepararse para la participación conjunta y la colaboración. Es necesaria la organización de cursos y talleres de formación permanente para todos. Con demasiada frecuencia se comete el error de creer que sólo los maestros han reciclarse y seguir formándose. El reciclaje no sólo es para los profesores, el ejercicio de la paternidad también lo requiere continuamente. Los padres necesitan aprender a ayudar mejor a sus hijos y las escuelas necesitan que los profesores aprendan a trabajar con las familias. Para ello, hay que motivar y validar a los padres para que dejen de ser espectadores y se conviertan en «coprotagonistas». Los colegios tienen que abrir sus puertas y convertirse en lugares donde las familias se encuentren cómodas y sientan que se reconocen su potencial y sus valores. Es cierto que hay bastante camino por delante, pero creemos que vale la pena recorrerlo en beneficio de nuestros hijos y/o alumnos.

## BIBLIOGRAFÍA

ACUÑA, M.; RODRIGO, M. J.: «La organización de las actividades cotidianas de los niños. Un análisis del currículum educativo familiar», en *Cultura y Educación*, 4 (1996), pp. 19-31.

ÁLVAREZ, A.; DEL RÍO, P.: «Escenarios educativos y actividad: una propuesta integradora para el estudio y diseño del contexto escolar», en COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la Educación.* Madrid, Alianza, 1990.

BABAD, E.: «Some correlatesof teachers` expectancy bias», en *American Educational Research Journal*, 22, 2 (1985), pp. 175-183.

BRINKMAN, W.: «Familia y escuela: de la utilidad de dos mundos de la vida», en*Educación*, 53 (1996), pp. 79-89.

CATALDO, CH. Z.: *Aprendiendo a ser padres. Conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres.* Madrid, Visor, 1991.

COLL, C.: «Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza», en COLL, C., PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación.* Madrid, Alianza Editorial, 1993.

CONNORS, L. J.; EPSTEIN, J. L.: «Parent and school partnerships», en BORNSTEIN, M. (Ed.): *Handbook of parenting*, vol. 4. Hillsdale, Erlbaum, 1995.

DEL RÍO, P.; ÁLVAREZ, A.: «Tres pies al gato: significado, sentido y cultura cotidiana en la educación», en *Infancia y Aprendizaje*, 59-60 (1992), pp. 43-61.

GALLIMORE, R.; GOLDENBERG, C.: «Activity settings of early literacy: Home and school factors in children´s emergent literacy», en FORMAN, E. A.; MINICK, N.; STONE, C. A. (Eds.): *Context for learning sociocultural dynamics in children´s developmental.* Nueva York, Oxford University Press, 1993.

GARDNER, H.: *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas.* Barcelona, Paidos, 1993.

GÓMEZ, S.: «La familia y la escuela», en *Padres y maestros*, 241 (1999), pp. 10-16.

GOODNOW, J. J.: «Parents ideas, actionns and feeling: Models and methods for developmental and social psychology», en *Child Development*, 59 (1988), pp. 286-320.

— «Parents´ knowledge and expectations», en BORSTEIN, M. (Ed.): *Handbook of parenting*, vol. 3. Mahwah, Erlbaum, 1995.

GREENFIELD, P.; LAVE, J.: «Cognitive aspects of informal education», en WAGNER, D. A.; STEVENSON, H. W. (Eds.): *Culture perspectives on child development.* San Francisco, Freeman, 1982.

HIDALGO, M. V.: *Psicología Evolutiva.* Proyecto Docente no publicado. Universidad de Sevilla, 1997.

JUSSIM, L.: «Teacher expectations: self-fulfilling prophecies, perceptual biases and accuary», en *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 3 (1989), pp. 469-480.

LACASA, P.: «Pupitres y aceras: ¿alternativas para la educación?», en *Infancia y aprendizaje*, 59-60 (1992), pp. 63-72.

— *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa.* Madrid, Aprendizaje Visor, 1997.

— «Entorno familiar y educación escolar: la interseción de dos escenarios educativos», en COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar.* Madrid, Alianza, 2001, pp. 597-622.

LERA, M.: J. *Ideas de los profesores y su práctica educativa: Un estudio en preescolar.* Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Sevilla, 1994.

LE VINE, R. A.: «Parental goals: A cross-cultural view», en *Teachers College Record*, 76 (1974), pp. 226-239.

LÓPEZ, I.: *Una aproximación al estudio del desarrollo en los contextos familiar y escolar.* Proyecto de Investigación no publicado. Universidad de Sevilla, 2001.

LUQUE, A.: «La colaboración familia y escuela en la educación infantil», en *Apuntes de Psicología*, 44 (1995), pp. 59-78.

MINUCHIN, P. P.; SHAPIRO, E. K.: «The school as a context for social development», en HETHERINGTON, E. M. (Ed.): *Socialization, personality and social development*, en MUSSEN, P. H. (Ed.): *Handbook of Child Development*, vol. IV. Nueva York, Wiley, 1983.

MIRAS, M.: «Educación y desarrollo», en *Infancia y Aprendizaje*, 54 (1991), pp. 3-17.

MORENO, M. C.: «El ambiente y sus estímulos en el desarrollo del niño», en *Cuadernos de Pedagogía*, 171 (1989), pp. 60-62.

OLIVA, A.: *Madres y educadores: diferentes concepciones del desarrollo y la educación infantil*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Sevilla, 1992.

PALACIOS, J.; LERA, M. J.; MORENO, M. C.: «Evaluación de los contextos familiares y extrafamiliares en los años preescolares: Escalas HOME y ECERS», en *Infancia y Aprendizaje*, 66, (1994), 71-88.

PALACIOS, J.; PANIAGUA, G.: *Colaboración con los padres. Materiales para la reforma de la Educación Infantil*. Col. Cajas Rojas. Madrid, MEC. Dirección General de Renovación Pedagógica, 1993.

PÉREZ, M.: «Desarrollo del lenguaje», en PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; COLL, C. (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología evolutiva*. Madrid, Alianza Editorial, 1999.

RODRIGO, M. J.: «El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres?», en *Investigación en la escuela*, 23 (1994), pp. 7-16.

ROGOFF, B.: *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós, 1993.

SABATIER, C.: «La mère et son bébé: variations culturelles. Analyse critique de la littérature», en *Journal International de Psychologie*, 21, 4-5 (1980), pp. 513-553.

SÁNCHEZ, P.: «La participación educativa», en *Aula de Innovación Educativa*, 44 (1995), pp. 43-47.

SCRIBNER, S.: *The psychology of literacy*. Cambridge, Harvard University Press, 1981.

SCRIBNER, S.; COLE, M.: «Cognitive consequences of formal and informal education», en *Science*, 132 (1973), pp. 553-558.

SOLÉ, I.: «Las relaciones entre familia y escuela», en *Cultura y Educación*, 4 (1996), pp. 11-17.

— «Les pràctiques educatives com a contextos de desenvolupament», en COLL, C.; MIRÁS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.: *Psicologia de l'Educació*. Barcelona, Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya, 1997.

THARP, R.; GALLIMORE, R.: *Rousting Minds to Life: Teaching, Learning and Schooling in Social Context*. New York, Cambridge University Press, 1988.

TRILLA, J.: «La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación», en SARRAMONA, J. (Ed.): *La educación no formal*. Barcelona, CEAC, 1992.

TRILLA, J.: *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona, Ariel, 1993.

VALSINER, J.; LITVINOVIC, G.: «Processes of generalization in parentalk reasoning», en HARKNESS, S.; SUPER, C. M. (Eds.): *Parents' cultural beliefssystems. Their origins, expressions and consequences*. Nueva York, Guilford, 1996.

VERMA, S.; PETERS, D.: «Day care teacher practices and beliefs», en *Journal of Educational Research*, 21 (1975), pp. 46-55.

VILA, I.: «La infancia hoy», en *Cuadernos de Pedagogía*, 239 (1995 a), p. 7.

— «Familia y escuela: dos contextos y un solo niño», en *Aula de Innovación Educativa*, 45 (1995 b), pp. 72-76.

— *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona, Horsori, 1998.

VILA, I.; BOSCH, A.; LLEONART, A.; NOVELLA, A.; DEL VALLE, A.: «Expectativas evolutivas, ideas y creencias sobre la educación infantil de familias y maestros: ¿continuidad o discontinuidad?», en *Cultura y Educación*, 4 (1996), pp. 31-43.

WACHS, T. D.: *The nature of nurture*. Londres, Sage, 1992.

WELLS, G.: *Dialogic inquiry. Toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge, Cambridge University Press, 1999.

# ETNOGRAFÍA ESCOLAR, ETNOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN[1]

CARLES SERRA (*)

**Resumen.** En el presente artículo, se hace una propuesta de clarificación de lo que debe ser la etnografía aplicada al análisis de los procesos educativos. El autor propone que se distingan las «auténticas etnografías» de lo que él califica de «casi etnografías» y de otros trabajos basados en la descripción y la observación naturalista. La propuesta no descalifica otras formas de investigación, sino que aboga en pro de una clarificación metodológica y conceptual que el autor considera del todo conveniente (no es posible que bajo la etiqueta de «etnográficos» se incluyan trabajos tan diversos en sus técnicas y objetos de estudio) y subralla la necesidad de determinar cuáles deben ser las características y aportaciones de los trabajos realmente etnográficos (características y aportaciones que, ante la confusión antes mencionada y la distorsión de lo que tradicionalmente se consideraban aproximaciones etnográficas, corremos el riesgo de perder).

**Abstract.** This article proposes a clarification of what must be the applicable ethnography to the analysis of the educative processes. The author proposes to make a distinction between the real ethnographies and, as he calls them, the nearly ethnographies and other works based on description and naturalist observation. This proposal is not made from a disqualification of other investigation methods but on behalf of a methodological and conceptual clarification that the author considers suitable (is not possible that different works in their techniques and case studies have the same label). Also this proposal has been made with the purpose of underlining which must be the characteristics and contributions of the ethnographic works (characteristics and contributions that we run the risk of losing because of the confusion before mentioned and the distortion of what traditionally was considered ethnographic approximations).

El nombre «etnografía» alude a dos realidades diferentes. Por una parte, el término *etnografía* se refiere al trabajo, el proceso o la forma de investigación que nos permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado de una cultura o de algunos aspectos concretos de una cultura, y, por otra, al resultado final de este trabajo (la monografía o el texto que contiene la descripción de la cultura en cuestión). Nosotros nos interesaremos más por la etnografía como forma de investigación que

(1) El autor quiere agradecer las aportaciones y los comentarios siempre críticos y enriquecedores realizados por Teresa San Román, catedrática de antropología, quien revisó los originales del presente artículo.

(*) Universidad de Girona.



Fecha de entrada: 23-10-2002 Fecha de aceptación: 04-11-2003

por las características textuales de las monografías que los trabajos etnográficos han generado.

Esta forma de organizar la investigación ha sido característica de la antropología[2], y después se ha extendido al conjunto de las ciencias sociales y a la psicología. Esta extensión, sin embargo, ha supuesto transformaciones y una creciente indefinición. De hecho, podríamos decir que se han tomado algunas características de la etnografía, pero pocas veces los trabajos supuestamente etnográficos que se han desarrollado desde disciplinas diferentes de la antropología han sido verdaderas etnografías. A menudo, se han adoptado técnicas habituales de los trabajos etnográficos (la observación participante, la descripción naturalista), pero no su objetivo principal: la descripción antropológica de una cultura o de algunos aspectos de una cultura. Para muchos antropólogos, esa es la esencia de la etnografía. Posteriormente, profundizaremos en esta cuestión.

La educación es una actividad cultural que, como cualquier otro aspecto de la cultura, podemos describir teniendo en cuenta: el parentesco, la organización de la política o las formas de intercambio económico. Cuando lo que deseamos describir de una cultura es el funcionamiento de la educación, podemos hablar de etnografía de la educación. Habitualmente, se habla de etnografía escolar, puesto que la mayoría de etnografías trabajan acerca de lo que sucede en las escuelas, que ya que éstas son, en muchas sociedades, las instituciones que se han especializado en la educación de los jóvenes y los niños. En este trabajo, utilizaré indistintamente los dos conceptos. Considero más adecuado el primero, ya que no restringe *a priori* el ámbito de estudio a la institución escolar. También porque muchas etnografías realizadas por antropólogos se han desarrollado en sociedades donde no existe esta institución, y porque muchos etnógrafos han estudiado procesos educativos no escolares. Pero, no sólo eso, incluso cuando han estudiado el funcionamiento de la educación en las escuelas, algunos etnógrafos han prestado mucha atención a la influencia que ejercen los elementos exteriores y, en principio, ajenos a la escuela: la familia, los grupos de iguales, las condiciones socioeconómicas de la comunidad, etc. Ni la educación es exclusivamente escolar, ni lo que pasa en la escuela se explica por lo que sucede en los límites estrictos de esta institución. Creo que es importante subrayar esto, y más cuando hablamos de etnografía, ya que, a menudo, se ha calificado de etnografía todo trabajo de observación naturalista realizado en el interior de las aulas, y ni la observación naturalista, ni el trabajo dentro de la escuela son los rasgos que mejor definen las etnografías de la educación.

A pesar de todo, el término que habitualmente utilizan tanto los antropólogos, como los sociólogos, los psicólogos y los pedagogos es «etnografía escolar». De hecho, la mayoría de los trabajos etnográficos relacionados con en el ámbito de la educación tienen su origen en el interés que han despertado diferentes problemas educativos localizados en las escuelas–el fracaso escolar de los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios, la resistencia cultural de los alumnos de clase obrera en las aulas, las relaciones interétnicas en las escuelas, el desarrollo de currículum interculturales, etc–, independientemente de que, para explicar estos problemas, los etnógrafos también hayan desarrollado su trabajo en otros ámbitos.

---

(2) Considero que, en la actualidad, el debate sobre la denominación «antropología», «antropología cultural», «social» o «social y cultural» ha perdido el sentido que tenía cuando se generó (Frigolé, 1983). En lo sucesivo, utilizaré indistintamente cualquiera de estas denominaciones. En cualquier caso, como veremos, es innegable que si situamos el origen de la antropología de la educación en la escuela de cultura y personalidad, la denominación «cultural» sería la más procedente.

La etnografía escolar o de la educación tiene que distinguirse del resto de etnografías por los sujetos que son objeto de estudio, pero no por el objeto teórico de estudio: la cultura (Velasco et al., 1993). Por eso, una etnografía escolar no tendría que ser tan diferente de lo que hicieron los etnógrafos clásicos cuando estudiaron a los pueblos africanos o de lo que hacen los etnógrafos actuales en barrios y ciudades del primer y tercer mundo. La etnografía escolar o de la educación surge simplemente como consecuencia de haber seleccionado un campo determinado para realizar la etnografía (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Debería de haber pocas cosas que fueran específicas de una etnografía de la educación. Con todo, esta afirmación no puede ser rotunda porque –como se ha dicho– con la utilización de la etnografía, o de algunas de las técnicas habituales en los trabajos etnográficos, por parte de otras disciplinas, empezaron a aparecer bastantes trabajos que bien poco tenían que ver con las etnografías clásicas propias de la antropología. Podríamos cuestionar la atribución de la calificación de etnográficos de muchos de estos trabajos, para hacerlo, sin embargo, hará falta que expliquemos primero cuáles son las características propias y habituales de aquellos que sí reconocemos como etnografías.

En primer lugar, debemos aclarar que la etnografía no es una técnica. Para la realización de una etnografía se utilizan técnicas diversas en función de la voluntad del etnógrafo y de las cuestiones que desean estudiarse. Precisamente, Hammersley y Atkinson (1983) han indicado que uno de los rasgos distintivos de la etnografía contemporánea es el uso de técnicas y fuentes de información muy diversas. Estas técnicas van desde la observación participante hasta las entrevistas, la elaboración de cuestionarios, las historias de vida o el análisis de contenidos de documentos primarios como diarios, fotografías o informes de la institución[3]. Se ha tendido a presentar la investigación etnográfica como equivalente de la investigación no cuantitativa, y eso tampoco es estrictamente cierto. De hecho, cuando los etnógrafos tienen acceso a datos cuantitativos y los consideran relevantes, también hacen uso de ellos. Sí es cierto, sin embargo, que para la realización de buenas descripciones etnográficas de sociedades no occidentales, los antropólogos han tendido a utilizar algunas técnicas cualitativas que se han considerado, finalmente, características de las etnografías. Éste es el caso del trabajo de campo y la observación participante.

El trabajo de campo se ha convertido en la base principal de la etnografía, aunque no la agota. El trabajo de campo antropológico es más que una técnica y más que un conjunto de técnicas, es una situación de investigación que facilita el desarrollo de técnicas flexibles y múltiples. El trabajo de campo antropológico es una forma de situarse respecto al objeto de estudio que permite el desarrollo de diferentes técnicas de investigación –como la observación participante o las entrevistas. En antropología, se considera que uno de los requisitos para la obtención de una buena etnografía es la realización de un trabajo de campo prolongado en el que se produzcan un contacto directo y una toma de datos sobre el terreno. La presencia en el campo y la vinculación con las personas que son objeto de estudio durante un período largo

(3) Para la profundización en esta cuestión, la bibliografía es abundante tanto respecto a los métodos y técnicas habitualmente utilizados por los etnógrafos en general (Spradley, 1980; Wolcott, 1982; Hammersley y Atkinson, 1994), como respecto a los métodos y técnicas utilizados en las etnografías escolares (Tikunoff y Ward, 1977; Bogdan y Biklen, 1982; Burguess, 1984a,b; Cook y Reichardt, 1986; Woods, 1986; Goetz y LeCompte, 1988; Wittrock, 1989; Hammersley, 1990). La lista podríamos ampliarla con la completa bibliografía que F. Javier García Castaño ha elaborado para el libro de Honorio Velasco Maíllo y Ángel Díaz de Rada (1997).

se consideran necesarias porque permiten reunir, en su ambiente natural, datos sobre el comportamiento de las personas y los acontecimientos, y situarlos en el contexto en el que adquieren significación, lo que facilita su comprensión y la formulación de hipótesis pertinentes. También permiten establecer un tipo de relación que favorece la obtención de datos que de otro modo serían muy difíciles de lograr y de comprender, y permite disponer de una información fiable gracias a la participación, la observación, los comentarios y las preguntas planteadas una y otra vez. La presencia prolongada en el campo también hace posible que el etnógrafo domine el lenguaje local –ya sea éste un argot profesional, un dialecto o una forma de hablar subcultural. Pero el conocimiento de la lengua no es suficiente, hace falta que exista una relación de convivencia y participación que haga posible que el investigador se convierta en un cualificado receptor y decodificador de mensajes. Sólo a través de una relación de confianza y de un contacto estrecho entre el investigador y los miembros de los colectivos que se están estudiando, el etnógrafo tendrá acceso a una información muy difícil de contrastar y obtener por otras vías.

Aunque la observación participante no sería posible sin el trabajo de campo, no sólo no es equivalente a él, sino que ni siquiera es la única técnica que éste emplea. En cambio, como existen muchas formas diferentes de participar y de observar, el trabajo de campo sí es posible sin la observación participante, siempre y cuando las dificultades de comprensión sean menores y la familiaridad con la cultura sea suficiente. Esta técnica de observación es característica de la antropología y ha sido una de las más utilizadas por los antropólogos que han realizado trabajos etnográficos. A pesar de todo, los etnógrafos no tienen que utilizarla necesariamente. La observación participante exige que la presencia del observador no perturbe el desarrollo de lo que observa. Cuando recurre a la observación participante, el etnógrafo pretende integrarse en el colectivo de personas que observa con la intención de que se acostumbren a su presencia y acaben aceptándolo. El objetivo es que la presencia del investigador no provoque cambios significativos en el comportamiento de las personas que le rodean. Si eso se consiguiera, la observación naturalista podría hacerse desde una posición privilegiada –por la proximidad y la confianza que se habrían conseguido– sin alterar las «condiciones naturales» de los actos que se quisieran observar. Evidentemente, este objetivo es utópico[4], es imposible que la presencia del investigador no influya en los demás. Sin embargo, el hecho de plantear este objetivo como deseable y procurar acercarse a él tanto como sea posible ayuda a superar muchos de los problemas asociados a otras formas de investigación y observación. El esfuerzo realizado aumenta considerablemente la fiabilidad de los datos, aunque el objetivo utópico, como en cualquier otro caso, no se alcance.

El trabajo de campo y la observación participante han sido claves para la realización de muchos trabajos etnográficos. Sin embargo, la etnografía tampoco es –ya lo hemos dicho– reducible a estos elementos. Es muy interesante el artículo que Wolcott publicó en 1987[5], y en el que éste, para evitar equívocos, pretende dejar claro qué no es etnografía. La etnografía –dice– no es una técnica de campo, ni el resultado de estar mucho tiempo en el campo, o de sólo mantener buenas relaciones con los sujetos que estudiamos. Hacer etnografía tampoco es equivalente a hacer una buena descripción.

(4) Distintos trabajos se han encargado de analizar la influencia del observador cuando está presente en la realidad estudiada y otros han hecho propuestas con el fin de controlar los efectos de su influencia.

(5) En castellano, en Velasco et al. (1993).

El trabajo de campo, las buenas relaciones, la observación participante y la capacidad descriptiva son elementos que nos ayudarán a hacer una buena etnografía, pero la etnografía no se caracteriza por estos elementos, sino por el resultado final que persigue, y Wolcott considera que este resultado tiene que ser la descripción y el análisis cultural[6]. La interpretación cultural –afirma– no es un requisito, es la esencia del esfuerzo etnográfico. La mayoría de los antropólogos que además son etnógrafos coinciden en esta cuestión: Wilcox (1982) y Shimahara (1988) también consideran que la etnografía es la ciencia de la descripción cultural; Spindler (1982) señala que la etnografía debe permitir acceder tanto al conocimiento cultural que poseen las personas, como al modo en que lo utilizan en la interacción social; Sirota (Derouet et al., 1987) afirma que la práctica de la etnografía permite descubrir el saber cultural que tienen los individuos por el hecho de ser indígenas, así como los medios que hacen posible que este saber sea utilizado en la interacción social. Es esta voluntad de describir y explicar la cultura o los elementos culturales lo que define la etnografía y lo que la distingue de otros enfoques cualitativos.

Si para Wolcott (1975) la etnografía es la ciencia de la descripción cultural, lógicamente, para interpretar o explicar lo que observamos etnográficamente, tendremos que recurrir a las teorías antropológicas (Wilcox 1982), puesto que es precisamente la antropología la disciplina que se ocupa de estudiar científicamente la cultura (o las culturas). Eso es lo que hace de la descripción algo más que una narración con sentido, ya que permite relacionarla con teorías que tratan de señalar factores, relaciones causales, consecuencias, etc. que podemos contrastar científicamente. Este punto tendría que resultar evidente para los antropólogos, pero, en cualquier caso, no lo ha sido para los que no lo son. Como hemos comentado al inicio del artículo, el uso habitual de la etnografía en diferentes ámbitos comportó que ésta empezara a ser utilizada por personas formadas en otras disciplinas –sociólogos, psicólogos, maestros y pedagogos, si hablamos del ámbito de la educación– cuyo objeto teórico no suele ser la variabilidad cultural. De este modo, tal y como antes señalábamos, la difusión de la etnografía como concepto fue acompañada de su transformación y de una creciente indefinición: se adoptaron algunas características, algunas técnicas, consideradas propias de la etnografía, pero no lo que la definía. Para referirnos a los trabajos que no tienen como objetivo principal la descripción y la explicación cultural, tendríamos, posiblemente, que utilizar otros conceptos: se puede hablar de investigación de campo, de investigación naturalista, de estudios de observación participante, de investigaciones descriptivas, etc.[7]. Probablemente, eso evitaría los equívocos que se producen en la actualidad.

El problema, sin embargo, no es sólo de definición. Al calificar de etnográficos muchos trabajos que de las etnografías clásicas sólo han adoptado el trabajo de campo, la observación participante o la descripción naturalista se han dejado de lado otras características que desde la perspectiva de un antropólogo también son esenciales. Una de estas características es la pretensión globalizante, lo que en antropología se llama aproximación holistica.

Wax y Wax (1971), Spindler (1982) y Ogbu (1989), entre otros, son algunos de los antropólogos que han considerado que

(6) En el artículo de Wolcott, el término *interpretación* no tiene el sentido opuesto a explicación que se le da en otros ámbitos.

(7) En un artículo publicado en 1982, Wolcott identifica otros procedimientos de investigación cualitativa próximos a la etnografía (1982). El mismo año, Spindler, al abordar la cuestión de la adopción de la etnografía por diferentes disciplinas, optó por distinguir entre antropo-etnografía, socio-etnografía y psico-etnografía (Spindler, 1982b), todo hay que decirlo, sin mucho éxito.

una de las principales aportaciones de la antropología a la investigación convencional sobre educación radica en la capacidad de relacionar los fenómenos educativos (o escolares) con el resto de fenómenos e instituciones de una sociedad. Las etnografías[8] han alertado sobre las implicaciones de algunos supuestos habitualmente aceptados por la investigación educativa convencional que, desde una perspectiva antropológica, son difíciles de aceptar: que una lista de características constituya una cultura, que el estudio de los alumnos como individuos aislados sea adecuado y que puedan analizarse los procesos educativos al margen del contexto sociocultural[9]. Edgerton y Lagness (1977)[10] señalan que una de las aportaciones originales de la etnografía antropológica a la investigación educativa fue, precisamente, su pretensión de considerar la cultura como un todo, de modo que las conductas observadas no pudieran ser aisladas del contexto en el que se producían.

El enfoque etnográfico debería ser, pues, holístico, debería relacionar a los individuos con su entorno físico, con los materiales y la tecnología que utilizan, con su manera de organizarse socialmente, con sus creencias religiosas, con su situación y sus estrategias económicas, con su visión del mundo y su ideología, etc. Hay que integrar el estudio de los problemas en el contexto general en el que se producen, y hemos de hacerlo guiados por los contextos teóricos que hemos seleccionado como adecuados. Al realizar un estudio no tenemos que limitarnos al análisis del ámbito donde se desarrolla el problema, ni a los límites y la definición del problema que establecen los actores o las instituciones. Generalmente, las causas están fuera, son más generales o hay que buscarlas en otros ámbitos, aunque no lo expliciten los diferentes agentes involucrados. La ingenua aspiración etnográfica de la primera mitad de este siglo era abarcar «el todo», una pretensión inalcanzable, aunque tenerla presente resultara eficaz y estimulante. Ya sabemos que eso no es posible, pero es necesario buscar explicaciones y significados en un contexto sociocultural amplio y no pretender que los encontraremos allí donde buscarlos nos resulta más fácil y familiar.

Con respecto a la perspectiva holística, hay que tener presente otra cuestión. Algunos trabajos etnográficos –como, en general, muchos estudios sociales y culturales– aplican de forma errónea este principio. Pretendiendo seguirlo, introducen en la investigación una visión panorámica del entorno social, geográfico y cultural, una introducción, que, a menudo, queda, posteriormente, completamente al margen del cuerpo del análisis. Para tener en cuenta el entorno no basta, simplemente, conocerlo, sino que es necasario estudiar de qué

(8) Las etnografías que responden al modelo clásico, o las realizadas por etnógrafos de formación antropológica. No se trata de ligar el concepto a una única disciplina. Veremos cómo algunos sociólogos ingleses, así como algunos psicólogos (pocos), optaron una perspectiva bastante «antropológica» atendiendo a la variable cultural y adoptando una perspectiva holística, global.

(9) Ogbu (1989b) amplía en los siguientes puntos la lista de presupuestos de la investigación convencional que resultan inaceptables para los antropólogos –y, por extensión, para los etnógrafos–: que los problemas del aprendizaje tengan que buscarse «en la cabeza» de cada niño; que las escuelas sean principalmente agentes de educación formal; que las finalidades de la burocracia escolar coincidan con los objetivos educativos de la sociedad; que la investigación no deba necesariamente tener en cuenta las observaciones de lo que sucede realmente en las aulas sin tomar en consideración el punto de vista de los participantes. Frente a este posicionamiento crítico de los antropólogos con respecto a estas afirmaciones, Ogbu considera que los sociólogos aceptan que el objetivo principal de la escuela es la educación de los niños, y que los psicólogos aceptan las definiciones que las escuelas ofrecen de sus funcionas y problemas, con lo que demuestran poco interés por lo que pasa realmente dentro de las escuelas.

(10) Citados en Velasco y Díaz de Rada (1997).

modo se relaciona efectivamente con lo que estamos investigando. Como acabo de explicar, no se trata de realizar la descripción de un contexto más o menos amplio, porque, cuando el contexto deja de ser relevante, deja de ser contexto y se transforma en una simple introducción retórica a un análisis más o menos descontextualizado. Esta cuestión está excelentemente desarrollada en el libro de Honorio M. Velasco Maíllo y Ángel Díaz de Rada:

> Suministrar contexto es ir mostrando las reglas que siguen los agentes de un modo de vida particular (...). También es dar la oportunidad al lector de la etnografía de *ponerse en el lugar* de aquéllos que viven una forma extraña de experiencia, ofreciéndole, de una manera ordenada, la mayor cantidad posible de claves significativas sobre su realidad concreta (1997, pp. 236-237).

En etnografía, afirman, el contexto tiene que ser significativo (1997, pp. 241).

El uso que muchos sociólogos y psicólogos han hecho de la etnografía se ha limitado a las observaciones de aula. Eso ha propiciado que muchos autores hayan acabado identificando etnografía y análisis cualitativo de carácter microsocial. La identificación entre etnografía y nivel *micro* de análisis es, desde una perspectiva antropológica clásica, completamente inaceptable, arbitraria. Eso no quiere decir, sin embargo, que necesariamente los trabajos microetnográficos no sean auténticas etnografas. En las ciencias sociales, el decidir qué corresponde al nivel *macro* y qué al nivel *micro* es una cuestión difícil, y seguramente tendríamos que partir del convencimiento de que ambos conceptos son relativos, no absolutos, y la dificultad real radica en establecer modelos de conexión entre ambos, ya que estos se proponen pocas veces y casi nunca de forma clara y precisa. Por otra parte, el análisis *micro* no se opone necesariamente al análisis de perspectiva holística al que nos referíamos: se pueden estudiar las pautas de interacción entre los alumnos, las formas de autoridad utilizadas por el maestro, las diferencias en el lenguaje corporal de los estudiantes de diferentes culturas o las pautas que siguen los alumnos para crear, mantener y romper grupos de iguales relacionando estos fenómenos con las formas de enculturación utilizadas por las familias de los alumnos, con algunas prácticas y valores culturales de su comunidad, con las diferencias económicas, con el concepto de infancia, adolescencia, masculinidad, educación o autoridad vigente en la sociedad, etc. Es decir, con cuestiones que habitualmente consideramos macrosociales.

El contextuar lo que observamos y establecer relaciones entre lo que observamos y el contexto es importante, pero tampoco es suficiente. Diferentes etnógrafos han subrayado la necesidad de distinguir entre una simple descripción de sucesos y una mirada a lo que subyace de estos procesos para comprender cómo se desarrollan y por qué. Es lo que Geertz ha llamado *descripción densa* (1990). La descripción densa tiene que informarnos de los detalles, pero también de las intenciones significativas implicadas en las conductas que observamos. La descripción densa persigue estructuras de significación. Así como en el caso de la aproximación holista no se trataba tanto de describir el contexto o el entorno como de analizar qué vínculos significativos se establecían entre el contexto y lo que nos interesaba, en el caso de la descripción densa no se trata de llegar a describirlo todo minuciosamente, sino de mostrar los elementos más significativos de la realidad, aquellos que –a nuestro parecer– expresan mejor los significados culturales de las conductas, las acciones y las relaciones que *estudiamos*[11].

---

(11) Este aspecto de las etnografías también está perfectamente explicado y desarrollado en Velasco y Díaz de Rada (1997).

En antropología, una buena etnografía se valora en función de todos los aspectos que hemos ido señalando. Pero, como se ha dicho, las otras disciplinas han adoptado el concepto y algunas de sus características, pero han transformado sensiblemente su contenido. Derouet et al. (1987) señalan cómo el término «aproximaciones etnográficas» parece un sombrero útil si no se analiza su especificidad de manera más rigurosa, pues bajo este concepto tienen cabida formas de investigación muy diferentes. Esta diversificación se debe a diferentes motivos. La diversidad de orientaciones teóricas no ha sido ajena a esta situación. Además, las diferencias en el uso y la manipulación de la etnografía por parte de los científicos sociales que no son antropólogos y los propios antropólogos han sido, posiblemente, provocadas más por las orientaciones teóricas predominantes en cada época en una u otra disciplina, que por el hecho de ser sociólogos unos y antropólogos los demás. La distancia existente entre el interaccionismo simbólico y el estructural-funcionalismo, o entre la fenomenología y el marxismo impone más diferencias que la que hay entre sociólogos y antropólogos adscritos a una misma corriente teórica[12].

Pero, al margen de la diversidad teórica y disciplinar, otros elementos han influido de un modo igualmente importante. La voluntad de aplicar la investigación etnográfica a la investigación y la evaluación educativa para obtener resultados inmediatos es uno de estos elementos. Según Derouet (Derouet et al., 1987), como el tiempo necesario para hacer una buena etnografía escolar hace que esto no les parezca a los jóvenes investigadores lo bastante rentable, se han desarrollado métodos «abreviados»[13]. Uno de ellos es lo que Rist (1980) ha llamado *blitzkrieg ethnography* (etnografía relámpago). Un investigador con conocimientos sociológicos o antropológicos tras una estancia de unos cuantos días en una escuela y después de algunas entrevistas y observaciones puede proponerse describir y analizar la escuela. De esta manera, se consigue lo que algunos han llamado *retratos de escuelas* (Lightfoot, 1983). Evidentemente, estas estancias cortas en el campo tienen poco que ver con el trabajo de campo de uno o más años que realizan los antropólogos –que, recordémoslo, servía no sólo para que realizasen observaciones naturalistas, sino también para que adquirieran, progresivamente, un conocimiento de la cultura, las personas y la sociedad, y se ganaran una confianza que con posterioridad les permitiera acceder a ciertos ámbitos, y analizar y dominar cuestiones muy difíciles de abordar a través de cualquier otro sistema. Estas prácticas, como los cuestionarios salvajes aplicados por cualquier persona interpuesta que evite la presencia del investigador mismo, en ningún caso pueden calificarse de etnográficas y tendríamos que dudar de la solvencia de los estudios que recurren a ellas.

Goetz y LeCompte (1988), Rist (1980) y Wolcott (1980) consideran que tampoco

(12) Jacob, en dos artículos (1987, 1988), profundizó en esta cuestión e intentó averiguar qué elementos tenían en común las orientaciones teóricas predominantes –el interés por la dimensión subjetiva de la acción social, el interés por la interacción y la importancia concedida a las perspectivas de los actores–, y también en que cuestiones discrepaban. Los artículos de Jacob tuvieron un efecto positivo añadido: el de potenciar el diálogo entre los etnógrafos americanos y británicos, que hasta entonces había sido prácticamente inexistente.

(13) Este autor es claro tanto al identificar el problema, como al proponer soluciones: «Si se cree –y la comunidad científica parece que está de acuerdo en este punto– que el progreso de la sociología de la educación pasa actualmente por el desarrollo de los estudios etnográficos, hace falta que las instituciones universitarias y sus dirigentes acepten los apremios que son propios de este método: el tiempo pasado sobre el terreno es la mejor garantía de la solidez de los resultados, y una buena monografía aporta conclusiones más seguras que una gran encuesta plagada de artefactos» (Derouet et al., 1987, p. 93).

pueden ser calificados de etnográficos los trabajos que se centran en el estudio de pequeños subsistemas y no consideran el sistema sociocultural en su conjunto. Tal es el caso de las «etnografías» restringidas a aulas concretas y de los estudios realizados por algunos sociolingüistas que describen y analizan sólo las interacciones verbales que se producen en el aula. Estos estudios suelen renunciar a la recogida de datos a través de diferentes sistemas y basarse en una sola técnica –las entrevistas biográficas o la grabación y el análisis de las interacciones verbales, por ejemplo. Otras veces, este tipo de trabajos se ve matizado por un corto período de observación que sirve para contextuar el análisis experimental, que es, al fin y al cabo, el núcleo de la investigación. De este modo, al margen de la observación naturalista de algún aspecto concreto de la cultura, existe poca relación entre este tipo de trabajos y las etnografías que hemos definido anteriormente, ya que no se emplean ni el enfoque holístico, ni la observación participante, y la cultura no es el objetivo principal de la descripción y el estudio. Para estas descripciones, Goetz y LeCompte (1988, p. 42) proponen el nombre de *casi etnografías*.

Tal como hemos dicho, puesto que a menudo los que aplican estos diseños no prestan demasiada atención a los factores contextuales y culturales externos a la unidad estudiada, y con frecuencia el análisis se realiza desde la óptica de diferentes disciplinas –lo que hace que el objeto teórico de estudio deje de ser la cultura–, algunos antropólogos se niegan a considerar estos estudios como etnográficos. Sin duda, con estos trabajos pueden realizarse aportaciones significativas a la investigación educativa –y el *boom* de trabajos «etnográficos» realizados por sociólogos y pedagogos demuestra que sus resultados son aparentemente interesantes–, pero ésta no es la cuestión: desde la antropología, hay que valorar qué puede aportarse empleando diseños etnográficos que no se esté aportando utilizando estos diseños «casi etnográficos». No se trata tanto de criticar lo que se está haciendo, sino de, por un lado, ser conscientes de lo que no se hace y sería positivo hacer, y, por otro, evitar contribuir a la confusión con un uso inadecuado de los conceptos que hacen referencia a las técnicas y las formas de investigación. Usando conceptos diferentes y valorando tanto los objetivos y los procedimientos, como los resultados podría hacerse justicia a todos sin crear una confusión gratuita.

Para acabar, haremos referencia a una última cuestión. Diferentes autores han insistido en las cualidades personales que han de tener los etnógrafos, y que, por la manera en que han sido descritas, podrían considerarse casi mágicas. Se ha creado, en cierto modo, lo que podría considerarse una mística de la etnografía y del trabajo de campo. Dejando de lado la capacidad descriptiva de estas imágenes, creo que sería preciso matizarlas con un discurso que emplee una metodología más rigurosa. Evidentemente, la variable personal es muy importante para hacer etnografía: el propio etnógrafo es el instrumento básico con el que se trabaja y, por tanto, la subjetividad y la dificultad para contrastar constituyen un peligro. Cuando el etnógrafo hace observación participante, él mismo es el instrumento utilizado para recoger de datos, emplea su propia mente, sus emociones y sus sentimientos para aprender la cultura o «la representación mental que los participantes nativos se hacen de una situación a través de un proceso subjetivo» (Erickson, 1973). Nuestra capacidad para aprender gracias a la etnografía es una extensión de la capacidad humana de realizar un aprendizaje cultural (Hymes, 1993), y es similar a la de cualquier ciencia social que plantea la necesidad de establecer un contacto personal con los informantes.

Eso ha provocado que diferentes autores se hayan encargado de subrayar las cualidades personales que se requieren

para ser etnógrafo. En consecuencia, podemos encontrar descripciones muy diferentes y que van desde las dadas por Burnett (1979) o Wolcott (1975) –que advierten que no todo el mundo puede hacer investigación etnográfica, ya que los etnógrafos tienen que ser observadores sensibles y perceptivos, comprensivos, escépticos, objetivos y curiosos, además de tener energía física, estabilidad emocional y flexibilidad personal–, hasta las que proporcionan Velasco y Díaz de Rada (1997) –que, al abordar la cuestión del trabajo de campo y las cualidades personales del investigador, hablan de un «sexto sentido»– o Peacock (1989) y Spradley (1980) –que hacen referencia a la «percepción ampliada» que requiere el etnógrafo para ser sensible a una realidad esquiva.

Pero la objetividad o el rigor científico no residen en el científico como individuo, sino en la comunidad científica en su conjunto, ya que ésta dispone de métodos para contrastar lo que propone cada investigador y superar su parcialidad «intersubjetivamente». La propia subjetividad del etnógrafo es una «subjetividad disciplinada» (Erickson, 1973), puesto que al investigador puede exigírsele un mínimo de rigor en la exposición de sus observaciones y en la formulación de hipótesis e interpretaciones. Posiblemente, al subrayar las cualidades de un etnógrafo, tendríamos que insistir tanto en sus cualidades científicas –formación teórica, rigor metodológico y capacidad técnica–, como en las personales. Pero es cierto que en antropología, sociología o historia las exigencias de intersubjetividad presentes en otras disciplinas están lejos de alcanzar un nivel tranquilizador.

Ya se ha dicho antes que el debate acerca de la posibilidad de construir un conocimiento científico, no únicamente interpretativo, a través de la etnografía –como a través de la antropología en general– ha sido y es importante. También se ha dicho que en este artículo se partía de la convicción de que esta posibilidad existe y de que la etnografía puede ser un instrumento bastante útil para llegar a un conocimiento científico, contrastado, de la realidad. Para conseguirlo, sin embargo, creo que es importante que se empiece a trabajar a partir de hipótesis, que nada impide desarrollar luego a partir de la comprensión empática y la interpretación. Pero, si, en general, esta cuestión ha sido controvertida, lo ha sido especialmente al hablar de etnografía (San Román, 1984, 1996; González, 1987, 1990).

Para resguardarnos del etnocentrismo de los primeros informes de exploradores y misioneros que se adentraron en tierras desconocidas, tradicionalmente, se ha insistido mucho en la necesidad de acudir al campo libre de prejuicios y con la mente abierta. En ocasiones, se ha realizado una interpretación excesiva de esta exigencia de la etnografía o del trabajo de campo, y se ha acudido al campo sin formación teórica y con la mente en blanco. Una cosa es construir las hipótesis y los instrumentos de observación sobre el terreno (Wilcox, 1982), y otra desconocer las teorías que se han propuesto para explicar lo que vamos a observar.

Para muchos etnógrafos, es esencial el carácter dialéctico de la etnografía, su carácter interactivo-adaptativo y el *feedback* constante que se produce entre lo que el etnógrafo supone y lo que va observando (Hymes, 1993). La posibilidad de corrección constante que ofrece la etnografía se enriquece con la permanente disposición del etnógrafo a revisar los propios planteamientos. Pero esta interacción y la capacidad de reflexión y de reacción del etnógrafo serán mayores cuanto más rico sea su conocimiento de lo que otros han observado en realidades similares, cuanto mejor conozca lo que otros han pensado. Cuanto más adecuado sea su conocimiento, más probable será que el etnógrafo sepa evitar las pistas falsas y se centre en lo relevante. Cuanto más sepa en el momento de entrar

en el campo, más probabilidades hay de que el resultado de la etnografía sea bueno. Evidentemente, ésta no es la única condición, aunque es necesario señalar su importancia, porque muchas veces se olvida en beneficio de características personales que a menudo son más difíciles de controlar. La necesaria apertura de la etnografía y la permanente disposición a la autocorrección durante el proceso mismo de la investigación no implican que tengamos que plantearnos la realización de una etnografía desde el vacío. Ni es necesario, ni es conveniente ser ingenuo o ignorante al iniciar un trabajo etnográfico. En consecuencia, un diseño de campo para la contrastación tiene garantías de pertinencia y exige un planteamiento metodológico que se adecue a lo que entendemos como científico (San Román, 1984, 1996). Así y solamente así, la etnografía se revelará como un instrumento útil para la comprensión (inter)cultural, el análisis de los procesos educativos, la interconexión de estos con el resto de procesos e instituciones socioculturales y el avance teórico de nuestras disciplinas.

## BIBLIOGRAFÍA


BOGDAN, R.; BIKLEN, S.: *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods.* Boston, Allyn and Bacon, 1982.

BURGESS, R. G. (Ed.): *The research Process in Educational Settings: Ten Case Studies.* Lewes, Falmer Press, 1984a.

BURGUESS, R. G.: *In the field. An introduction to field research.* Londres, Allen y Unwin, 1984b.

BURNETT, J. H.: «Anthropology in Relation to Education», en *American Behaviorist Scientist*, XXIII, 2 (1979).

COOK, T. D.; REICHARDT, CH. S.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Madrid, Morata, 1986.

DEROUET, J. L.; HENRIOT-VAN ZANTEN, A.; SIROTA, R.: «Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'etablissement scolaire, la classe», en *Révue Française de Pedagogie*, 78-80 (1987).

EDGERTON, E.: LAGNESS, R.: *Method and Style in the Study of Culture.* San Francisco, Chandler y Sharp, 1977.

ERICKSON, F.: «What Makes School Ethnography Ethnographic?», en *Council on Anthropology and Education Newsletter*, 4 (1973).

FRIGOLÉ, J. et al.: *Antropologia d'avui.* Barcelona, Teide, 1983.

GEERTZ, C.: *La interpretación de las culturas.* Barcelona, Gedisa, 1990.

GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D.: *Etnografia y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid, Morata, 1988.

GONZÁLEZ ECHEVARRÍA, A.: *La construcción teórica en antropología.* Barcelona, Anthropos, 1987.

— *Etnografía y comparación. La investigación intercultural en antropología.* Barcelona, Publicaciones de la UAB, 1990.

HAMMERSLEY, M.: *Classroom ethnography. Empirical and methodological essays.* Londres, Open University Press, 1990.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. A.: *Ethnography: Principles in Pactrice.* Londres, Tavistock, 1983.

— *Etnografía. Métodos de investigación.* Barcelona, Paidós, 1994.

HYMES, D.: «¿Qué és la etnografía?», en VELASCO et al. (Eds.): *Lecturas de antropología para educadores.* Madrid, Trotta, 1993.

JACOB, E.: «Qualitative Research Traditions: a Review», en *Review of Educational Research*, 57, 1 (1987).

— «Clarifying Qualitative Research: A Focus on Traditions», en *Educational Researcher*, 17, 1 (1988).

LIGHTFOOT, S.: *The Good Hight School. Portraits of Character and Culture.* New York, Basic Books, 1983.

OGBU, J. U.: «Antropología de la educación», en HUSEN, T.; NEVILLE POSTELTHWAITE, T.

(Dir.): *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Madrid, Vicens Vives/MEC, 1989.

PEACOCK, J.: *El enfoque de la antropología*. Barcelona, Herder, 1989.

RIST, R. C.: «Blietzkrieg Ethnography: on the transformation of a method into a movement», en *Educational Researcher*, 9 (1980).

SAN ROMÁN, T.: «Antropología aplicada y relaciones interétnicas», en *REIS*, 27 (1984).

— «Interdisciplinariedad, interprofesionalidad e intervención social», en PRAT, J.; MARTÍNEZ, A. (Eds.): *Ensayos de antropología cultural. Homenaje a Claudio Esteva Fabregat*. Barcelona, Ariel, 1996.

SHIMAHARA, N.: «Anthroethnography: A Methodological Consideration», en SHERMAN, R. R.; WEBB, R. B. (Eds.): *Qualitative Research in Eduction: Focus and Methods*. New York, Falmer Press, 1988.

SPINDLER, G. D. (Ed.): *Doing Ethnography of Schooling*. New York, Holt, Rinehart y Winston, 1982a.

— «General Introduction», en SPINDLER, G. D. (Ed.): *Doing Ethnography of Schooling*. New York, Holt, Rinehart y Winston, 1982b.

SPRADLEY, P.: *Participant Observation*. New York, Holt, Ronehart y Winston, 1980.

TIKUNOFF, W. J.; WARD, B. A. (Comp.): «Exploring qualitative/quantitative research methodologies in education», en *Anthropology and Education Quarterly*, 8, 2 (1977).

VELASCO MAÍLLO, H. M.; DÍAZ DE RADA, A.: *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid, Trotta, 1997.

VELASCO MAÍLLO, H. M.; GARCÍA CASTAÑO, F. J.; DÍAZ DE RADA, A. (Ed.): *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid, Trotta, 1993.

WAX, M.; WAX, R.: «Great Tradition, Little Tradition, and Formal Education», en WAX, M.; DIAMOND, S.; GEARING, F. (Eds.): *Anthropological Perspectives on Education*. New York, Basic Books, 1971.

WILCOX, K.: «Ethnography as a Methodology and Its Application to the Study of Schooling: A Review», en SPINDLER, G. D. (Ed.): *Doing Ethnography of Schooling*. New York, Holt, Rinehart y Winston, 1982.

WITTROCK, M.C.: *La investigación de la enseñanza, II y III*. Barcelona, Paidós/MEC, 1989.

WOLCOTT, H. F.: «Criteria for an Ethnographic Approach to Research in Schools», en *Human Organization*, 34, 2 (1975).

— *How to Look Like an Anthropologist Without Really Being One*. Trabajo presentado a la Asamblea Anual de la American Educational Research Association. Boston, 1980.

— «Differing Styles of On-Site Research, Or, If It Isn't Ethnography, What It Is?», en *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7, 1-2 (1982).

— «On Ethnographic Intent», en SPINDLER, G.D.; SPINDLER, L. (Eds.): *Interpretive Ethnography of Education*. New Jersey, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 1987.

WOODS, P.: *Inside Schools: Ethography in Educational Research*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1986.

# ELOY TERRÓN (1919-2002) PERSONALIDAD INTELECTUAL Y ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN

RAFAEL JEREZ MIR (*)

**Resumen.** Este artículo se divide en dos partes. En la primera, se aborda la configuración cultural de la vía de progreso de la personalidad intelectual de Eloy Terrón: la concepción hegeliana de la filosofía y el humanismo marxista. Y, en la segunda, se resume su contribución al estudio de la educación desde cuatro vías principales de aproximación, como historiador, docente y político, antropólogo y sociólogo: la sociología histórica de la Universidad española; la sociología del sistema escolar; la relación teórica y heurística entre antropología, comunicación y educación; y la interpretación evolucionista de la filogénesis y la ontogénesis del hombre y de la dialéctica del hombre y su medio en general.

**Abstract.** This article is divided into two parts. The first part deals with the cultural configuring of the path towards progress in the intellectual personality of Eloy Terrón: the Hegelian conception of philosophy and Marxist humanism. The second part summarises his contribution to the study of education from four main approaches as a historian, teacher, politician, anthropologist and sociologist: the historical sociology of Spanish universities; the sociology of the school system; the theoretic and heuristic relation between anthropology, communication and education; and the evolutionary interpretation of the phylogeny and ontogenesis of man and of the dialectics of man and his medium in general.

## VÍA DE PROGRESO DE LA PERSONALIDAD INTELECTUAL: CONCEPCIÓN HEGELIANA DE LA FILOSOFÍA Y HUMANISMO MARXISTA

Eloy Terrón se formó inicialmente en la cultura agrícola de subsistencia de su pueblo natal, Fabero del Bierzo, dentro de la comunidad, la vecindad y, sobre todo, de su propia familia de campesinos pobres[1]. A los trece años y medio se puso a trabajar como aprendiz de mecánico y electricista en las minas del pueblo, donde se identificó emocionalmente enseguida con la clase obrera y sus principios morales. Aunque personalmente rechazó siempre en lo más íntimo la violencia física, en agosto de 1936 tuvo que salir huyendo a solas y de madrugada de su casa para salvar la vida. Aventado así, como tantos otros, por el vendaval de la Guerra Civil, se enfrentó entonces a siete largos años de riesgos e incomodida-

(*) Universidad Complutense de Madrid.

(1) Contamos con una Autobiografía de Eloy Terrón Abad: *Los trabajos y los hombres*. Ponferrada, Ayuntamiento de Fabero, 1996, pp. 3-14. (Aunque sólo alcanza hasta los primeros años cincuenta).



Fecha de entrada: 13-02-2004 Fecha de aceptación: 01-03-2004

des: desde los primeros meses, huído en el monte, hasta el último año, de encierro en un calabozo militar, en cumplimiento de una condena por el delito de adhesión a la rebelión[2]; pero esas y otras experiencias de esos años le sirvieron también para comprometerse con la causa del humanismo comunista y para optar por la vía del estudio, profesional y políticamente.

Tras cursar el bachillerato en León (1942-45), eligió una «carrera seria» dentro de lo limitado de sus medios económicos y se licenció en Filosofía, estudiando como alumno libre en las universidades de Oviedo y de Murcia (1946-48). Pero, al mismo tiempo, se integró en el círculo intelectual de la biblioteca Azcárate y los poetas de la revista *Espadaña*, de León, cuyo director, el canónigo Antonio González de Lama, fue la persona que más influyó en él. Adquirió allí el hábito de ensayar visiones de conjunto de filosofía y de física, revisando y actualizando sistemáticamente sus conocimientos para exponerlos mejor. Y, sobre todo, aprendió

> a usar los conocimientos propios en la interacción comunicativa con otras personas, no sólo en la discusión, sino en el intercambio pausado y formativo de opiniones entre personas de distinto nivel de formación pero bien intencionadas y tolerantes, que buscan esclarecer cuestiones, en debatir para imponer los criterios u opiniones propias. Claro que, para conseguir ese «clima», es necesaria una gran dosis de humildad y unos principios morales muy firmes[3].

Con todo, cuando en 1948 se encontró con el título prácticamente en el bolsillo[4], no supo qué hacer. Tenía bastantes conocimientos, pero no había conseguido aún organizar con ellos una conciencia propia, con un pensamiento claro y activo. Cirilo Benítez, un ingeniero culto y optimista, «auténtico modelo de intelectual convertido en militante comunista»[5], con quien hizo amistad entonces, le orientó eficazmente en economía y en historia y le ayudó a encontrar la vía de progreso de su personalidad intelectual. Pero, de momento, no superó esa irresolución.

> Los años de indecisión fueron el 49, el 50 y el 51; por una parte quería profundizar en algunas ideas. Estaba leyendo *La fenomenología del espíritu* de Hegel en alemán y en inglés; leía también los *Manuscritos económico-filosóficos* de Marx y estaba obsesionado con la naturaleza del trabajo; por eso ayudé a mi familia[6]. El fruto de estos esfuerzos cuajó en las lecturas de Hegel, la *Lógica*, y algunas obras de los economistas Adam Smith, David Ricardo y de Carlos Marx[7].

Lo que hizo entonces fue tratar de aclarar sus ideas, aunque compatibilizando la búsqueda personal de la verdad con un magisterio ejemplar en la academia que abrió, con algunos amigos, en un pueblo de León.

> En los más oscuros años de la postguerra (civil y europea), en plena «larga noche de piedra», aparece, ¿por casualidad?, en Cacabelos, un maestro que, junto a otros, puso en marcha la Academia «Gil y Carrasco», un proyecto educativo diferente al oficial. Se llamaba Eloy Terrón, «don Eloy». Poco a poco íbamos conociendo que era de Fabero, que había pertenecido al ejército repu-

(2) Su hermano César –que fue un líder político nato de la guerrilla leonesa– llevaba un mapa con adiciones suyas cuando murió en un enfrentamiento con el ejército, en julio de 1940.

(3) Op. cit. E. Terrón: *Los trabajos y los hombres*. pp.10-11.

(4) El examen de grado no lo realizó hasta 1950, en Madrid.

(5) Cirilo Benítez fue el introductor de Vicent Gordon Childe en España y la figura central de un círculo madrileño de renacimiento intelectual muy activo, entre 1947 y 1950: murió prematuramente en un grave accidente de ferrocarril.

(6) En 1949 volvió a su pueblo, tras trece años de ausencia y no sin prevención, aunque le acogieron muy bien, para sorpresa suya.

(7) Op. cit. E. Terrón: *Los trabajos y los hombres*. pp. 13.

blicano («rojo», en aquellos tiempos), que estuvo en prisión, condenado en un consejo de guerra. En los años 49 y 50 estos datos aislados configuraban un halo misterioso en nuestras mentes infantiles, diariamente bombardeadas por las consignas patrióticas de aquellos «años triunfales». Lo que sí percibíamos, con claridad meridiana, es que nos encontrábamos ante un maestro diferente a todos los que habíamos conocido. Nunca recurría a castigos físicos ni, por descontado, psíquicos, en una época en que el lema era, más o menos, «la letra con sangre entra». Pero sobre todo, para él, extraño entre extraños, enseñar era buscar. Buscar la verdad. Y siempre con leal lado, la buscábamos en el campo, en el río, en los libros, en los monumentos históricos. Las clases de plantas, los tipos de hojas, los elementos de una flor lo aprendíamos arrancando plantas, coleccionando hojas (o insectos), separando los elementos de una flor. Con él diseccionábamos lagartijas, ranas, pájaros y peces; probábamos combinaciones químicas elementales; analizábamos piedras, recogidas a las orillas del río. O, con un pez en su mesa, explicaba (¿aquello era «explicar» o «educar»?) la respiración branquial. ¡Qué gozo inmenso recorrer, junto a él, el Lago de Carucedo, el castillo de Cornatel, las Médulas, al mismo tiempo que nos hablaba de los amores de Dña. Beatriz y Don Álvaro, de los romanos, de los templarios! Cada día ensanchaba nuestro horizonte de curiosidad, nos abría un mundo desconocido y potencialmente infinito a niños de postguerra que habitaban en un ambiente cutre y enano. Y todo esto sucedía en 1949, en Cacabelos, con niños de 9 años. No era en Barcelona, y mucho menos en París, o en Berlín, o en Milán. En Cacabelos y con un maestro de Fabero. Nunca lo olvidé y nunca lo olvidaré. Con él, y a mis nueve años, aprendí y para siempre, en qué consiste eso que ahora denominan función docente, cómo debe encauzarse la pasión educadora y por qué caminos de intercomunicación debe circular esa delicada, pero apasionante, relación cotidiana entre alumno y maestro[8].

La vía de progreso de su personalidad comenzó a fraguar tras su traslado a Madrid, cuatro años después[9]. Por de pronto, aprendió en Hegel tres cosas importantes: que la filosofía genuina no es sino «el saber verdadero» y universal[10]; que, por lo mismo, la formación filosófica coincide con la científica; y que para formarse científicamente

> lo verdaderamente importante es seguir el movimiento del pensamiento a través de los más diversos contenidos. Que la inteligencia –la razón– adquiera, al mismo tiempo que los contenidos, la aptitud para moverse a través de ellos, es en lo que consiste la verdadera formación científica, filosófica [...]: «*el fin de toda ciencia verdadera consiste en que el espíritu se encuentre a sí mismo en todo lo que llena el cielo y la tierra*»[11].

(8) A. Núñez García, «Eloy Terrón, un maestro», *bierzo7@usuarios.retecal.es*. El autor es catedrático en un Instituto de la comarca, en la actualidad.

(9) Entre 1952 y 1958, fue «profesor de todo» en un colegio de Bachillerato, y, desde 1958 hasta 1977, colaborador del biólogo evolucionista Faustino Cordón (1909-1999), como asesor de su Departamento de Investigación en el Instituto de Biología y Sueroterapia, en los Laboratorios Coca y en el Instituto de Biología Aplicada. Fue becario del Instituto Balmes de Sociología del CSIC (1956-65) y ejerció la docencia en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de Madrid: como profesor ayudante de clases prácticas de Santiago Montero Díaz, en la cátedra de Historia Antigua (tomó posesión el 31 de octubre de 1955 y cesó en 1958), en un principio; y como profesor adjunto provisional de José Luis López Aranguren, en la de Ética y Sociología (tomó posesión el 1 de octubre de 1957 y dimitió el 4 de diciembre de 1965, por razones morales y políticas), después.

(10) Hay dos manuscritos sin fecha (posteriores al comienzo de su relación con Faustino Cordón y escritos para aclararse personalmente), muy significativos a este respecto: «Sobre el método» (30 pp), que dejó incompleto; y «La tarea de la filosofía como ciencia: del amor al saber al saber verdadero» (38 pp.). En mi artículo «Eloy Terrón Abad (1919-2002): el hombre y el marxista. Una aproximación bio-bibliográfica» (*Papeles de la FIM*, 20, 2003; en prensa) puede consultarse su índice analítico temático-conceptual, así como el de cualquier otro texto, inédito o no, del autor.

(11) Prólogo de la *Introducción a la historia de la filosofía*, de Hegel (Buenos Aires, Aguilar, 1956, pp. 9-24.), pp. 12-13. La cita de Hegel, en cursiva, es de la *Enc., Filosofía del Espíritu*, primer párrafo.

O, dicho de otro modo:

> El fin de la ciencia consiste en hacer que el mundo objetivo no nos sea extraño, o hacer que nosotros mismos nos reconozcamos en él, como suele decirse, lo cual también significa que la ciencia consiste en reducir el mundo objetivo a concepto (o idea), esto es, a lo más íntimo que hay en nosotros, a nuestra íntima personalidad[12].

Y eso fue precisamente lo que él se puso a hacer a partir de entonces, comenzando por su trabajo como crítico, traductor y divulgador, como docente y como científico, de los años cincuenta y sesenta.

Como crítico, traductor y divulgador, se interesó ante todo por la Sociología, pero sin olvidarse de la Filosofía y la Historia, la Antropología y otras ciencias del hombre y de la cultura. Hizo 22 recensiones amplias de libros y autores importantes[13] de ciencias sociales, que aparecieron en su mayor parte en la *Revista Internacional de Sociología* (1955-67), con un predominio claro de las fuentes inglesas y norteamericanas que evidencia la apertura de su pensamiento. Publicó 165 notas referatas y resúmenes de artículos destacados de temas de ciencias sociales (en inglés, alemán, italiano, francés y portugués) en esa misma revista (1953-65)[14]. Prologó y tradujo *Introducción a la historia de la filosofía* (1956), de Hegel, del alemán; y *Las filosofías sociales de nuestra época de crisis* (1957), de P. A. Sorokin, del inglés. Prologó *Los derechos del hombre* (1957), de Th. Paine. Tradujo *Ideología y utopía* (1956), de K. Mannheim, *La evolución de la naturaleza humana* (1962), de J. C. Herrick, y *Los límites del crecimiento en España, 1959-1967* (1972), de M. Román, del inglés; y *El materialismo dialéctico en la Unión Soviética* (1963), de G. A. Wetter, del alemán. Y redactó 2 artículos de temas sociológicos, para la *Enciclopedia* FACTA (1962-64); 44, para la *Enciclopedia de la Cultura Española* (1962-68); y 8, para la *Gran Enciclopedia del Mundo* (1962-67).

Como docente, elaboró y difundió su pensamiento, con una orientación multidisciplinar similar, aprovechando el estímulo de la enseñanza superior: en sus cursos y seminarios de la Facultad de Filosofía y Letras (1955-65)[15]; en los Cursos de Sociología que organizó un grupo de sociólogos y de filósofos del derecho, con la colaboración ambigua del rectorado, en la Universidad Complutense de Madrid (1963-65)[16]; en

---

(12) *Lógica* (*Gran Enciclopedia*), parágrafo 194, aclaración 1ª.

(13) Concretamente, de A. Alcalá Galiano, É. Durkheim, R. K. Merton, B. Barber, M. Ginberg, S. Lilley, V. Gordon Childe, C. F. Carter y B. R. William, E. Gómez Arboleya y S. del Campo, L. A. White, P. Jaccard, S. A. Coulson, I. Asimov, H. Arvon, T. Parsons, F. Stemberg, L. H. Parias, G. Friedmanm y R. L. Heilbroner.

(14) De ellas, significativamente, 73 de epistemología y teoría de las ciencias sociales, 25 sobre la problemática de la automatización y el resto sobre los procesos sociales básicos y las principales especialidades de la Sociología.

(15) «El origen del Estado» y «El Estado como sujeto de la Historia», en la cátedra de Historia Antigua; «Pensamiento social y estructura social», en la de Historia de la Filosofía Antigua (dos años); y «La teoría de la cultura de L. A. White», «Introducción a la Sociología del Conocimiento» y «Sociología de la Educación», en la de Ética y Sociología.

(16) «Sociología de la Educación», «Sociología del Trabajo» y «Estudio sociológico de la juventud». Ante el éxito del movimiento estudiantil que acabó con el SEU, el rectorado clausuró los Cursos; y en julio de 1965, creó la Escuela de Sociología de la Universidad de Madrid, para tratar de contrarrestar la influencia social y política de los intelectuales más críticos. Además, previamente, en febrero de ese mismo año, el Ministerio de Educación separó de sus cátedras –por manifestarse con los estudiantes y participar en sus asambleas– a cinco de los profesores que estaban en el centro de su aversión ideológica: José Luis López Aranguren, Enrique Tierno Galván y Agustín García Calvo, de forma definitiva; y Santiago Montero Díaz y Mariano Aguilar Navarro, por dos años. En esas condiciones, Eloy Terrón, como profesor adjunto, se hizo cargo en principio de la docencia de la cátedra de Ética y Sociología. Pero, cuando el Tribunal Supremo confirmó las sentencias, dimitió inmediatamente por razones morales y políticas, sacrificando ejemplarmente su propio futuro académico. De hecho, tuvo que esperar catorce años para volver a la Universidad; como profesor adjunto contratado (1979-85) y profesor

CEISA (1965-68)[17]; en la Escuela Crítica de Ciencias Sociales (1968-70)[18]; en algunos congresos científicos[19]; y en otras instituciones de la sociedad civil[20].

En fin, como científico, se esforzó en combinar el conocimiento especializado y el conocimiento general. Como especialista, trabajó en diversos campos: en el de la Historia, al preparar su tesis doctoral[21] y los artículos directa[22] o indirectamente[23] relacionados con ella, actualizando sus conclusiones históricas y teóricas[24] y enriqueciendo sus claves explicativas[25] y metodológicas[26] con las del materialismo histórico; en el de la Antropología, al abrir una nueva línea de investigación a raíz de su reclusión forzosa en Guereña (Badajoz) durante el estado de excepción de 1969; y, en el de la Estética, con su monografía sobre la problemática de la ciencia de la estética y el arte[27]. Al mismo tiempo, esbozó también la fundamentación teórica de «la» ciencia del hombre y de la cultura a partir de cuatro fuentes básicas: la filosofía del espíritu de Hegel; la interpretación neodarwinista del origen del hombre y la sociedad de Gordon Childe; la tradición central de la antropología cultural, con especial atención a A. L. Kroeber y, sobre todo, a L. A. White y su culturología[28]; y la

---

titular de Teoría de la Comunicación (1985-86), en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, hasta su jubilación legal, en principio; y como profesor contratado de Teoría e Historia de la Cultura (1984-94), en la Escuela Superior de Diseño de la Universidad Politécnica de Madrid, posteriormente.

(17) «Sociología de la Educación» (1965-68), «Sociología del Trabajo» (1967-68) y «Estructura y Conciencia Nacional» (1967-68). Además de una escuela de estudios sociales, de iniciativa privada, CEISA, fue un centro activo de la oposición a la dictadura franquista.

(18) «La sociedad española a partir del siglo XVII» (1969) y «Origen y evolución del medio humano» (1969). La Escuela Crítica de Estudios Sociales se abrió en sustitución de CEISA, tras su cierre por el gobierno, para ser clausurada también poco después.

(19) «Fundamentos sociológicos de la organización de la investigación científica» (*Actas del XIX Congreso Internacional de Sociología de México*, t. III, 1960, pp. 109-124), un estudio sociológico de la organización de la investigación científica, tomando como modelo un centro de investigación biológica y farmacéutica (IBYS); y «La formación científica en la industria farmacéutica», (II Convención bienal de la industria farmacéutica española, comunicaciones libres y ponencias, 1963, p. 702).

(20) «Socialización del hombre y disposición de la vivienda», conferencia en el Colegio Mayor San Juan Evangelista, de Madrid, en mayo de 1969; «Sobre el origen del hombre», ciclo de conferencias en el colegio Obispo Perelló, de Madrid, durante el curso 1970-71; «En torno al origen del hombre. Las bases biológicas de la vida social humana», seminario sobre la «Determinación social de la conducta humana», en el Club de Amigos de la UNESCO de Madrid, en 1971; etc.

(21) *La filosofía krausista en España (Estudio de las condiciones que hicieron posible su importación, arraigo y difusión)* (1958), publicada once años después con el título de *Sociedad e ideología en los orígenes de la España Contemporánea*. Barcelona, Península, 1969.

(22) «La revolución liberal de 1820», en *Nuestras ideas* (1957), pp. 20-38; «La estructura «real» de la sociedad española. Fase final del Antiguo Régimen», en *Revista Española de Sociología*, 1 (1966), pp. 56-82; y un tercero, que se ha perdido, sobre la intelectualidad progresista española del siglo XIX y primer tercio del XX, inspirado en los ensayos de Santiago Valenti Camp.

(23) «El estado actual de la ciencia y la necesidad de esclarecerla y criticarla», en *Realidad*, 11-12 (1966), 80-90; «Análisis sociológico de la Universidad española», en *Cuadernos para el Diálogo*, VI, (1967), pp. 11-15; «Estudio preliminar» del libro *Textos Escogidos: Julián Sanz del Río*. Barcelona, Ediciones de Cultura Popular, 1968, pp. 9-95; y «Universidad y sociedad», en *Hacia una nueva universidad*, Madrid, Ayuso, 1977, pp. 167-211.

(24) «Conciencia individual y tradición nacional», publicado como apéndice de su tesis doctoral, en *Sociedad e ideología* en los orígenes de la España Contemporánea. pp. 245-256.

(25) El funcionalismo, la teoría contextualista de la cultura y la sociología del conocimiento.

(26) Los métodos comparativo, funcional e histórico-cultural.

(27) *Posibilidad de la estética como ciencia (El hacerse de su objeto y la evolución de los sentimientos humanos)*. Madrid, Ayuso, 1970.

(28) «La ciencia de la cultura. Introducción a una teoría de la alienación», en *Revista Española de Sociología*, 0, (1965), pp. 11-21.

biología evolucionista de Faustino Cordón. Y la fue afinando progresivamente, además, con el análisis de la función social de la ciencia y de otros problemas de teoría, historia y sociología de la ciencia, cuyos resultados se publicaron también en forma de libro[29].

Ahora bien, por otra parte, Eloy Terrón entendió siempre la concepción hegeliana de la filosofía como ciencia al modo de Marx, desde el compromiso político con la democracia y el socialismo: esto es, como «crítica sin contemplaciones de todo lo existente» para que «nuestro tiempo –y, ante todo, la clase obrera– llegue a entenderse a sí mismo en sus luchas y deseos», y así «influir sobre nuestros contemporáneos»[30]. Por eso resaltó la significación política y científica de Thomas Paine como «intelectual del pueblo», junto con la confianza de Jefferson como gran protagonista de la revolución americana en la educabilidad del hombre y en la accesibilidad popular de la ciencia, denunciando su mixtificación actual, esotérica, elitista y clasista, como arma de poder, distinción y dominación[31]. Por eso profundizó de modo sistemático, claro y riguroso, en ese contraste político-ideológico del doble uso social de la ciencia en una serie de artículos[32]. Por eso alabó a Gordon Childe, como modelo de gran científico que, sin descuido de la investigación especializada,

> consciente de sus obligaciones humanas [...], sintió la necesidad de elaborar sus inmensos conocimientos en una síntesis viva y coherente para ayudar al hombre común, al hombre corriente, a hacerse una idea clara y racional de las primeras etapas de la historia de la Humanidad[33].

Por eso mantuvo que hoy, con la civilización capitalista, no puede hablarse ya, propiamente, de humanismo más que a partir del compromiso con la liberación racional de «todos los hombres» de la miseria material y espiritual, con la ayuda de la ciencia y de la técnica.

> Actualmente, el humanismo es inseparable de la ciencia y de la técnica, porque es amor al hombre, es decir, deseo de cooperar a su bienestar y a su seguridad. Todo humanismo tiene que proponerse como fin la liberación del hombre, *de todos los hombres*, de la miseria, la degradación por un trabajo animal, de la enfermedad y, en definitiva, de toda forma de alienación. El humanismo debe significar una postura decidida en favor del progreso de la ciencia y de la técnica y de la difusión de la racionalidad que ellas crearán porque ellas son la condición, no sólo de la liberación de las necesidades y de la enfermedad, sino porque son la condición de la liberación del

(29) *Ciencia, técnica y humanismo*. Madrid, Ediciones del Espejo, 1973. En el libro se incluyen siete trabajos sobre esa problemática escritos a lo largo de los últimos diez años: «La actividad humana, raíz del conocimiento» (pp. 17-46), «Ciencia, técnica y humanismo» (pp. 47-75) y «Condiciones e importancia de la crítica científica» (pp. 183-215), que son los más antiguos; y «Las raíces de la tecnología moderna» (pp.77-97), «La novedad como valor categórico del mundo actual» (pp. 99-115), «Cambio y permanencia. La ciencia, único asidero del hombre actual» (pp. 117-181) y «La libertad como creación» (pp. 217-226), mucho más modernos.

(30) Sobre la concepción marxiana de la filosofía pueden verse dos textos previos: «La filosofía de Marx. Superación de la filosofía especulativa y realización de la filosofía crítica», en *Papeles de la FIM*, 5 (1996), pp. 45-76; y «La concepción definitiva de Marx sobre la filosofía y su aplicación en el Manifiesto Comunista», en *Uto?ías*, 176/177 (1998), pp. 273-305.

(31) «Tom Paine, un intelectual del pueblo», prólogo de Th. Paine: *Los derechos del hombre*. Buenos Aires, Aguilar, 1957; (reeditado por Orbis, Madrid, 1983; pp.7-19).

(32) «De la ciencia al conocimiento común. 1. Los resultados de la ciencia y el conocimiento general», en *Insula*, 167, 1960-, p. 10. y 2. «Las formas de expresión del conocimiento», en *Insula*, 171, 1961, pp. 12-13; «Unidad y diversidad de todas las formas de expresión», en *Insula*, 179, 1961, p. 15; «La ciencia, una riqueza ignorada a nuestro alcance. I», en *Insula*, 175, 1961, p. 14) y «La ciencia, una riqueza ignorada a nuestro alcance II», en *Insula*, 184, 1962, p. 10).

(33) «*La evolución de la sociedad*, de V. Gordon Childe», en *Cuadernos para el Diálogo*, 42 (1967), pp. 32-33; p. 32.

> miedo, de la inseguridad, de la desorientación y de la superstición. La ciencia y la técnica no sólo son la condición de la liberación del hombre físico, sino de la liberación del hombre espiritual [...].
> En el mundo capitalista, hoy más que nunca, el humanismo se halla comprometido en la empresa de liberar a los hombres. [...]. La liberación del hombre de la desorientación y del caos de sensaciones, que llevan a la neurosis, es posible precisamente porque la ciencia, a pesar de todos los obstáculos y todos los esfuerzos por conservarla aislada de la realidad y de resaltar sus aspectos mágicos (irracionales), progresa hacia una imagen coherente y viva de la realidad, y en este progreso la ciencia crea las condiciones para su propia desmitificación. Pero, a la vez, con el apoyo de la técnica se crean las condiciones para la asimilación por todos los hombres de los hallazgos más generales y valiosos de la ciencia. El progreso de la ciencia constituye también el fundamento de su auténtica generalización[34].

Y por eso trabajó incansablemente –como investigador científico y como maestro humanista– durante el resto de su vida para elevar el conocimiento especializado a conocimiento general y para transformar el conocimiento general en conocimiento de la clase trabajadora y del hombre corriente, en conocimiento común.

En lugar de preocuparse, como el intelectual y el académico típicos, por publicar a toda costa y hacer carrera, volvió una y otra vez sobre los principales problemas, acumulando sus manuscritos y dialogando permanentemente de modo ejemplar, callado y anónimo, con todo tipo de gentes: desde los discípulos más próximos, los amigos más íntimos y sus paisanos del Bierzo a los educadores y los trabajadores, ofreciendo a cada uno el comentario o el libro oportunos. Y, en cuanto le fue posible, asumió también determinadas responsabilidades institucionales para ser más eficaz social y políticamente. Fue decano del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid y presidente del Consejo General de Doctores y Licenciados de España durante la transición democrática[35]. Presidió el Club de Amigos de la UNESCO de Madrid, en distintas épocas. Fue fundador y miembro activo del Movimiento de Defensa del Consumidor. Codirigió la Asociación «Guillermo Humboldt» para el conocimiento de los pueblos de España y la República Democrática Alemana. Formó parte del Tribunal por la Paz en Irak. Y colaboró activamente como asesor de la Fundación de Investigaciones Marxistas, como miembro del consejo de redacción de *Nuestra Bandera*, en el Área de Comunicación de Izquierda Unida y en otras iniciativas políticas del PCE.

## ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN: CUATRO VÍAS DE APROXIMACIÓN

Por lo demás, la trayectoria de Eloy Terrón como científico se orientó significativamente, de forma directa o indirecta, hacia el estudio de la educación, desde cuatro puntos de vista fundamentales: los del historiador, el docente y el político, el antropólogo y el sociólogo.

### Perspectiva histórica: del descubrimiento de la España «real» y su historia a la sociología histórica de la universidad española

Al final fueron dos personas muy distintas –el cura González de Lama y el catedrático de la Universidad Complutense de Madrid, Santiago Montero Díaz– quienes acabaron con su irresolución intelectual inicial, al

(34) *Ciencia, técnica y humanismo*, pp. 72-74.

(35) En 1988 se le concedió la Gran Cruz de Alfonso x el Sabio, por su contribución a la educación desde esas posiciones institucionales.

orientarle hacia la problemática de la sociología del conocimiento y la sociología de la educación, con motivo de su tesis doctoral.

> Éstas dos personas trataron de reorientar mi «vocación» científica de la física a la filosofía y de éstas a los condicionantes sociales del desarrollo intelectual de los individuos y a las motivaciones sociales (y culturales) del comportamiento, al disuadirme de dedicarme a estudiar la filosofía existencial para dedicarme al estudio de un tema nuestro, nacional, que implicara cuestiones teóricas y sociales, como, por ejemplo, la importación del krausismo en España[36].

Abordó rigurosamente el estudio sociohistórico de la introducción del krausismo en España mediante la investigación de dos procesos estrechamente interrelacionados: la transformación de la estructura social y económica en España con la crisis del Antiguo Régimen en los primeros tercios del siglo XIX; y el esclarecimiento del desarrollo del pensamiento y la creatividad intelectual en la misma época[37]. Pero lo realmente decisivo para él fue el descubrimiento de la vitalidad de la España «real», el interés de su historia y el falseamiento de la misma por la historiografía oficial desde 1840.

> Cuando el profesor Montero Díaz me sugirió como tema el krausismo, me pareció muy mal; naturalmente a mí me hubiera gustado trabajar en un tema más «brillante» y de «interés». [...]. Hoy siento un profundo agradecimiento hacia el profesor Montero Díaz por haberme casi obligado a elegir este tema. Mi agradecimiento es doble, ya que el desarrollo de este tema ha dado lugar a dos resultados muy desiguales en valor; el menor y casi insignificante, lo constituye este libro, cuya realización me ha permitido acumular algunos conocimientos más o menos importantes de nuestra historia ideológica reciente; el mayor, que ha dado lugar a un cambio radical en mi vida, ha sido el descubrimiento de España, el descubrimiento y el convencimiento de que nosotros también tenemos una historia no menos viva y vigorosa que la de cualquier otro país.
>
> Puedo decir que tuve la suerte de no ser orientado en la preparación de la tesis; el profesor Montero Díaz me dejó en plena libertad, obligándome así a buscar los datos y organizarlos en una teoría coherente. En mi obsesión por estudiar el problema de los fundamentos empecé por querer ambientarme, introducirme en el «ambiente intelectual» de la primera mitad del siglo XIX y comencé por leer la *Economía Política* de Flórez Estrada, la *Teoría de las Cortes* de Martínez Marina, el *Ensayo de la historia de la propiedad territorial en España* de Francisco de Cárdenas, y otros libros de Sempere y Guarinos, Franco Salazar, conde de Toreno, Manuel Marliani, Pedro de Urquinaona, Nemesio Fernández Cuesta, Rafael M. Baralt, Fernando Garrido, Balmes, Borrego, Eugenio de Tapia, Dánvilla y Collado, Sánchez de Toca y tantos otros que me ofrecieron una visión de la grandiosa y trágica lucha de nuestro pueblo contra tantas adversidades como han caído sobre él. A través de las obras de estos hombres he llegado a la convicción de que el proceso real de desarrollo de nuestro

(36) «Palabras previas», a título introductorio, de su libro, *Los trabajos y los hombres. La desaparición de la cultura popular en Fabero del Bierzo*. Madrid, Endymion, 1996, p. 9.

(37) «La investigación más importante fue el estudio de las condiciones sociales y económicas de la España del siglo XIX que favorecieron la importación y difusión de la filosofía krausista. El principal descubrimiento fue la transformación jurídica de la propiedad medieval de la tierra en una propiedad moderna de libre disposición que constituyó el fundamento de las reformas liberales que cuajaron en la Restauración. Esta explicación todavía sigue siendo válida. Otra investigación paralela fue el intento de correlacionar los cambios en la estructura de la sociedad española con los cambios en el pensamiento y en la creación intelectual hispanos. Estos dos trabajos constituyen la Tesis» (*Curriculum vitae*, de 1.1.1987, remitido al Consejo de Universidades). Posteriormente, amplió ese estudio sociohistórico con el de la Universidad, como institución especializada en la creación, transmisión y uso de la cultura intelectual, y con sus conclusiones generales sobre las principales inflexiones de la tradición española, como unidad orgánica de la cultura material y la cultura espiritual.

pueblo tiene poco o nada que ver con la historia que me enseñaron en el Instituto, en la Universidad o con la que anda escrita por los libros; es una historia muy parcial e impide que se alcance una visión justa y alentadora; todo lo contrario, parece hecha a propósito para provocar el desánimo, el desinterés, el desprecio y el pesimismo; [...]. Es una afrentosa historia hecha por los vencedores para hacer más dura la condición de los vencidos. [...]. Como historia al servicio de los vencedores carece de una condición básica para cumplir su verdadero papel: es una historia de la nación española sin conciencia nacional, sin unidad. Éste es su rasgo característico; nuestra historia carece de unidad como nuestro país carece de conciencia nacional. Esta es la enseñanza que me ha proporcionado la realización de esta tesis: descubrir la falta de una conciencia nacional que modele y configure originariamente las conciencias de todos los hombres de nuestro país[38].

Por de pronto, la imagen «hecha» del Antiguo Régimen como un *régimen absoluto*, con el Rey como centro y motor del Estado, elaborada y transmitida por el liberalismo, no puede mantenerse en pie. La protagonista principal de la historia de España durante esa época fue la «sociedad castellana clásica». Y el Estado «absolutista» fue siempre un Estado débil frente a los tres principales grupos de poder de esa sociedad: la vieja nobleza feudal, con su gran influencia central y regional; las oligarquías locales, incrustadas en las instituciones municipales; y la Iglesia, con su inmenso patrimonio económico, sus derechos fiscales (diezmos), su organización y sus medios de presión material y espiritual.

La revolución liberal, tampoco fue tal. Los liberales confundieron la toma del poder político con la revolución; cambiaron el régimen político e impulsaron el paso de la «sociedad agraria tradicional» a la «sociedad agraria en transición», pero sin transformar básicamente la estructura social. La reforma de la propiedad agraria –que fue, con mucho, la más importante de todas– se realizó «sin que el pueblo adquiriera un palmo de tierra», como dijo Costa; y consolidó, además, la hegemonía tradicional de los grandes rentistas de la tierra: la vieja nobleza feudal, reforzada con los nuevos terratenientes. Por esa razón, las masas agrarias expropiadas se volvieron, antes o después, «de espaldas al régimen»: los campesinos pobres del norte, para constituirse en la reserva «apolítica» de la derecha por la vía del carlismo tradicionalista y el integrismo; y los jornaleros de los grandes latifundios de la meseta y el sur, para inclinarse progresivamente hacia la revolución, por la del anarco-sindicalismo. En cuanto a la Corona, tras haber sido el foco principal de la cristalización del tradicionalismo (1808-34), pasó a ser el centro director de la oligarquía política del nuevo régimen (1834-68).

En la «sociedad agraria en transición», la estructura social y económica de la sociedad se reprodujo, por un medio o por otro, con un coste creciente para el conjunto de la sociedad. Cuando se aprobó el sufragio universal, se desarrolló un sistema de oligarquía y caciquismo; con la crisis de este último, la línea del poder político militar se impuso claramente sobre la línea del poder político civil; y, ante la amenaza de la revolución obrera y campesina, se llegó al enfrentamiento total y la Guerra Civil. Porque, en última instancia, la hegemonía de la clase terrateniente y la renta de la tierra frente a la burguesía industrial y el capital productivo bloqueó efectivamente el desarrollo del capitalismo y la resolución reformista de los principales conflictos sociales hasta los años sesenta y setenta del siglo XX[39].

---

(38) «Conciencia individual y tradición nacional», op. cit. pp. 245-246.

(39) Desde los primeros años setenta Eloy Terrón se centró sobre todo –directa o indirectamente– en la interpretación sociohistórica de «la naturaleza de los obstáculos, las fuerzas económicas y políticas que impidieron el desarrollo del capitalismo [...] en España [...] hasta la década de los sesenta» («Influencia de la agricultura sobre el desarrollo de la sociedad española, 1876-1936», p. 33): traducción del libro de Manuel Román: *Los*

La Universidad de la «sociedad castellana clásica» tuvo dos funciones sociales. La primera fue la formación de los altos funcionarios del Estado y los profesionales necesarios, aunque sus enseñanzas se ampliaron –o se crearon instituciones alternativas– cuando fue imprescindible la formación de personal altamente especializado en la producción: científicos naturales, ingenieros y otros expertos. Pero la Universidad fue también el principal cauce institucional para reforzar el poder de la clase dominante mediante la promoción de los individuos más capaces de los estratos intermedios, contrarrestando de paso sus inevitables pérdidas demográficas; y, por lo mismo, su historia estuvo siempre condicionada por los cambios en la composición de la clase dominante, en la cúpula del poder y en la organización del poder y del Estado en general.

La primera ruptura con la tradición española medieval, abierta e innovadora, se produjo a raíz de la derrota de las Comunidades de Castilla en 1520-22. Desde entonces coexistieron dos tradiciones, que tendieron a hacerse mutuamente excluyentes e inconciliables: la tradición feudal-oligárquico-ultramontana, con su idea patrimonial del Estado, que se afianzó con la dinastía austriaca; y la tradición centralista y políticamente unificadora, creadora y progresiva, del partido antifeudal (representado por los escritores descontentos, los reformadores y los dirigentes más capaces), continuadora de la tradición ciudadana medieval, que persistió como «tradición clandestina» hasta la época del reformismo borbónico.

La segunda mitad del siglo XVIII y la primera mitad del XIX fue otro período decisivo de la historia de España. Durante el reinado de Carlos III, la clase dirigente ilustrada, que tenía una concepción «nacional» del Estado, ensayó la transformación de la tradición clandestina en tradición dominante frente al «espíritu de partido», el «espíritu escolástico» y la anarquía feudal en general. Esa clase dirigente ilustrada impulsó las Sociedades Económicas de Amigos del País y creó la Academia de la Historia, la Academia de la Lengua y otras instituciones progresivas con el apoyo de los grupos reformistas (comerciantes, industriales y golillas) para contrarrestar el poder de los grupos atrincherados en la *universidad neofeudal, de teólogos y canonistas.* Pero los reformistas fracasaron por su debilidad social, por la dependencia de los ilustrados respecto de otros grupos de poder y por el carácter fluctuante de la influencia de la Corona. Aunque, lo peor vino después. Porque, con el ascenso político del liberalismo, se llegó al eclipse total de la tradición social y colectivista clandestina, al ser ésta incompatible con la concepción de la propiedad privada, individual y de plena disposición, de los liberales, a excepción de una minoría radical, demasiado débil para prevalecer.

Ante la inexistencia de administración, la inestabilidad política y la debilidad del Estado español entre 1808 y 1840, el problema político pasó a ocupar el lugar central. La ineficacia de los mecanismos integradores de la sociedad agraria tradicional para asimilar los cambios sociales, el quebrantamiento final del poder de las instituciones eclesiásticas y la importancia de la enseñanza como medio de adoctrinamiento en la sociedad agraria en transición, posibilitaron la ruptura liberal con la

---

*límites del crecimiento en España, 1959-1967.* Madrid, Ayuso, 1972; «Influencia de la agricultura sobre el desarrollo de la sociedad española, 1876-1936», en *Agricultura y Sociedad,* (1979), pp. 9-58); «Vacilaciones y abandonos de los intelectuales del PCE: un análisis sociológico», 1981, mímeo, 19 pp.; «Formación, desarrollo y crisis del sistema terrateniente» (prólogo del libro de E. Prieto: *Agricultura y atraso en la España Contemporánea. Estudio sobre el desarrollo del capitalismo,* Madrid, Endymion, 1987, pp. I-LX); y *España, encrucijada de culturas alimentarias. Su papel en la difusión de las culturas americanas.* Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, Madrid, 1992.

*universidad neofeudal, de teólogos y canonistas* y la renovación ideológica del liberalismo. En el dominio educativo, se secularizó el sistema escolar, garantizando el predominio del Estado: se pusieron los cimientos de la enseñanza media, creando de paso nuevos empleos para los profesionales en los Institutos y las Escuelas Normales; y se sustituyó la universidad ultramontana y neofeudal tradicional por una nueva *universidad «española»*. Y en el campo político-ideológico, se pasó del enfrentamiento visceral entre liberales y tradicionalistas del primer tercio del siglo al debate jurídico, y del debate jurídico al filosófico: la filosofía se convirtió en profesión; irrumpió el eclecticismo (1833-54); y, con la crisis de éste, se produjo la transición al krausismo (1854-68) y se generalizó la orientación «asociacionista» y conciliadora de la filosofía social y política.

En ese contexto histórico-cultural, Julián Sanz del Río (1814-68) apareció como

> el verdadero creador de la universidad española, el primer propagador y defensor del espíritu científico en España y trabajador incansable, el hombre que trabajó incansablemente por abrir nuevos horizontes, más universales, al espíritu y a la actividad intelectual de los españoles, encerrados hasta entonces entre los estrechos límites de un subproducto verbalista de la escolástica decadente, o constituyendo durante los últimos años del siglo XVIII y primera mitad del XIX una subprovincia cultural de Francia[40].

De hecho,

> la labor educadora de Sanz del Río es la más fecunda y la que ha tenido más repercusión en la cultura de nuestro país. Se puede decir sin temor que las figuras más destacadas de la vida intelectual española, que más han influido, por su esfuerzo o por su obra, entre 1868 y 1936, deben algo decisivo de su formación a Sanz del Río[41].

Los krausistas españoles impulsaron durante varias generaciones las ideas sociales y políticas más operativas de la filosofía de Krause y sus discípulos y el programa de modernización educativa y científica de Sanz del Río. Lucharon contra la enseñanza verbalista –que persistió hasta finales del siglo XIX por la forma de enseñar en las facultades de derecho, que fue norma para las demás–, oponiéndole la influencia alemana. Impulsaron la investigación científica como nueva función de la Universidad, y la concepción de la Universidad como escuela de alta cultura. Fundaron la Junta de Ampliación de Estudios y otras instituciones, en función de esa concepción. Mejoraron los métodos y la seriedad del trabajo en la investigación jurídica, literaria, histórica y de toda índole, y especialmente en medicina, hasta elevar la Universidad a un nivel científico sin precedentes. Pero su función continuó siendo la formación de funcionarios, y los problemas de las masas populares no se abordaron, ni en la investigación, ni en la docencia, salvo quizás en el plano jurídico y político.

Con el «desastre de 1898», se generalizó el pesimismo intelectual y se agudizaron las principales contradicciones sociales: entre la oligarquía latifundista y la burguesía mercantil, y entre la oligarquía latifundista y la burguesía industrial; y entre las clases privilegiadas y las clases subalternas. La oligarquía latifundista reaccionó entonces reforzando sus lazos internos, buscando nuevos aliados en la alta burocracia y los mandos del ejército e identificándose cada vez más descaradamente con la ultraderecha y el integrismo «apolíticos». Las clases privilegiadas entregaron el poder político al ejército, con la aquiescencia de la «gente de orden» en general, ante presión

(40) Op. cit. Eloy Terrón: «Estudio preliminar», pp. 11-12.
(41) *Idem*, p. 78.

creciente de una clase obrera y campesina, con organizaciones propias, desde la Primera Guerra Mundial. Los intelectuales liberales se dividieron, aunque muchos pasaron por el sarampión socialista o anarquista, y otros colaboraron con la clase obrera y campesina y la pequeña burguesía urbana radical. Y, tras la instauración de la Segunda República, se llegó al enfrentamiento bélico, como única forma de entenderse, ante la inviabilidad del diálogo entre la clase hegemónica y las clases trabajadoras.

Los vencedores de la Guerra Civil impusieron un nuevo orden político, aprovechando el desconcierto europeo durante la Segunda Guerra Mundial. El «estrato apolítico» de los propietarios agrarios, medios y pequeños, ambos cleros, el personal superior de la milicia y los financieros se hizo con el gobierno y el poder político. Se restauraron los valores del feudalismo y se fomentó la aversión al pensamiento moderno, los intelectuales –pesimistas, escépticos y disolventes– y la política, como origen de todos los males. Se reorganizó el sistema de enseñanza media y superior, para espulgarlo de toda lacra liberal (depuración del profesorado y selección del alumnado), volviéndose a la *universidad forjadora de minorías rectoras* «inaccesibles al desaliento» (de los mandos necesarios para el nuevo orden social) de acuerdo con los valores feudales. Se ensayó la reorganización de las ciencias, las artes y la cultura intelectual desde los nuevos supuestos ideológicos, y la del estudio de las ciencias naturales, sin abandonar los estudios ético-religiosos y teológicos, ni la tendencia libresca, la retórica, las malas traducciones y el papanatismo. Y se creó el Consejo Superior de Investigaciones Científicas para realizar el sueño de la reestructuración medieval de las ciencias naturales, imponer las ideas del Movimiento Nacional, controlar a los científicos, crear acomodos para la intelectualidad «apolítica» y arrancar la investigación de la Universidad, garantizando de paso una vigilancia más rigurosa y eficaz de los catedráticos y los profesores.

Veinte o veinticinco años después «España cambió de piel en seis o siete años», con la transición definitiva de la sociedad agraria a la sociedad industrial, como resultado final de toda una serie de procesos: la inversión industrial del capital acumulado con el negocio del «estraperlo» en los años de posguerra; el despertar de la industria, desde 1952; el desplazamiento de millones de campesinos, tras perder toda esperanza de conseguir tierras, hasta los cinturones «semiurbanizados» de las grandes ciudades españolas y europeas en busca de una vida menos miserable; su imitación posterior por los pequeños propietarios agrarios de la agricultura de subsistencia; la mecanización de la agricultura, tras la despoblación de la España latifundista de los braceros; los ahorros de los emigrantes, los ingresos del turismo y los cambios culturales propiciados por el mismo, tras la expansión de las economías europeo-occidentales; el descubrimiento de la «producción», por la doble presión de esas economías en busca de mercados y del consumo de masas orientado por la publicidad, a raíz de los viajes al extranjero de la clase dirigente y de la explosión migratoria de los trabajadores; la ampliación de la viejas industrias y el establecimiento de otras nuevas con el desarrollo del consumo; la necesidad de nuevos servicios con la ampliación de las ciudades, la emigración y el turismo; la unidad del mercado nacional, la transformación de la estructura de la población activa y el proceso de urbanización; y la hegemonía social y económica de la burguesía industrial, en definitiva. Aunque esta última, debilitada previamente por el aislacionismo tradicional de las clases dirigentes (terratenientes, financieros e industriales proteccionistas), y frente a la doble presión del capitalismo extranjero y la propia clase obrera, optó por asociarse con los capitalistas de fuera, más fuertes y

eficaces: pasó de la etapa de las «representaciones» a la época de las patentes, como intermediaria entre la industria extranjera y la masa, en una especie de colonialismo interno.

En cuanto a los científicos, su actitud ante la ciencia y la técnica extranjera no sólo fue similar a la de los capitalistas ante la industria, sino que reforzaron también ese colonialismo económico, al trabajar para los organismos y las empresas extranjeras, por todo un conjunto de razones: la carencia de tradición científica propia, de apoyos sociales y de la formación necesaria para captar los problemas y entregarse con pasión a su estudio; la mala retribución y el carácter arbitrario de sus posibilidades de promoción (oposiciones, afiliaciones político-religiosas, favoritismos); la inexistencia de una industria dispuesta a realizar económicamente sus hallazgos; y el deslumbramiento con los grandes laboratorios extranjeros y sus costosísimos equipos, que les llevó a confundir la ciencia con los instrumentos de la ciencia.

No obstante, pese a esas limitaciones de la industria y la ciencia españolas, la «universidad forjadora de minorías rectoras» no podía satisfacer la demanda educativa real del capital y el trabajo en la «España del desarrollo». Los nuevos estudiantes no querían ser funcionarios, sino trabajar en la industria y los servicios; y la industria y los servicios, para funcionar bien, necesitaban un tipo de formación intelectual, de «saber hacer» y de fuerza de trabajo muy diferente: obreros especializados, oficinistas y administrativos, vendedores y publicitarios, programadores y diseñadores, jefes de ventas y expertos en la dirección y la administración, técnicos y científicos, y trabajadores en general. Y, por eso, aun a trancas y barrancas por la fuerza del corsé político dictatorial y la resistencia del estrato «apolítico», la reforma de la Universidad acabó imponiéndose, comenzando por la eliminación del *numerus clausus* en las escuelas de ingenieros superiores.

Por lo demás, desde entonces, la España del desarrollo tendió a transformarse en una sociedad industrial capitalista, con sus rasgos característicos: un sistema de producción complejo; un sistema comercial capaz de llegar a todos los rincones del país con la ayuda de un sistema de información omnipotente fomentador del consumo de las masas, para atarlas al sistema productivo; una industria de la cultura y el ocio, potenciada por un sistema de transporte colectivo y, sobre todo, individual; una gran movilidad de la gente en busca de trabajo mejor remunerado y de nuevas sensaciones; la quiebra de las relaciones personales y de los valores y principios tradicionales de la sociedad agraria, y el desarrollo y el predominio de las relaciones contractuales; la conciencia de las masas de que la libertad y el bienestar de cada uno dependen de las decisiones de otros, lo que las impulsa a intervenir en todas las decisiones que afectan a los individuos; etcétera. Pero en ese tipo de sociedad, el sistema de enseñanza tiene que transformarse a su vez para responder a las transformaciones del sistema productivo, comenzando por la Universidad: ésta tiene que formar al personal especializado que necesita la clase dominante para dirigir, administrar y controlar la producción empresarial y para desempeñar las tareas de control y fiscalización del Estado; y eso supone el dominio curricular de los principios de la ciencia experimental contemporánea y un profesorado capaz de llegar eficazmente a los estudiantes y de transformarse en la conciencia viva de la actividad productiva, por su conocimiento del sistema productivo, de sus necesidades en fuerza de trabajo, de la familia de las profesiones y de la marcha real de la ciencia.

Ahora bien, para progresar desde la democracia industrial capitalista hacia una democracia avanzada hay que ir bastante más allá. En el orden político hay que comenzar por la descentralización del poder, como condición necesaria para la

participación democrática de la mayoría. Desde esa base, las masas organizadas –mediante el desarrollo del movimiento ciudadano, los sindicatos y otras organizaciones– podrán avanzar progresivamente hacia la participación democrática en el gobierno y la administración local; y, en la medida en que logren hacerlo, podrán convertirse también en un apoyo firme y sólido de un gobierno dispuesto a realizar cambios cualitativos importantes en la organización del poder frente al poder de los monopolios, como el poder económico actual más decisivo. En cuanto al dominio educativo, la Universidad tendría que asumir por de pronto y activamente dos nuevas funciones: la elaboración de «una concepción científica global del mundo, como síntesis humanística, económico-social», refundiendo la experiencia de los pueblos más progresivos de la tierra; y la difusión de ese conocimiento científico general por toda la sociedad, tras el establecimiento de objetivos para todo el sistema educativo y la formación de educadores para todos los niveles del sistema de enseñanza.

### Perspectiva profesional y político-educativa: de la sociología de la pedagogía universitaria a la sociología del sistema escolar

Como profesional de la enseñanza, Eloy Terrón se interesó desde un principio por la comprensión del niño y por la sociología de la pedagogía universitaria.

> Los problemas educativos me preocuparon desde que comencé a dar clases en el Bachillerato, en 1950. Todavía guardo notas de estos primeros momentos de mi labor docente en las que se observa mi interés por entender al niño y entenderle mejor. Más tarde, en la Universidad, me preocupó la profundización del conocimiento o investigación docente. Este tipo de investigación tiene importantes diferencias con la investigación científico-técnica, centrada en avanzar en el conocimiento, resolver necesidades sociales o empresariales y desarrollarse crecientemente hacia la especialización. La investigación docente, por el contrario, está determinada por la coherencia del conjunto de los conocimientos existentes a fin de reforzar el carácter de sistema de los mismos y hacerlo así más fácilmente asimilable y más eficaz y activo para los estudiantes. En definitiva, este tipo de investigación busca rellenar las lagunas, preparar el conocimiento para su transmisión, organizar y sistematizar. Si se transmite un conocimiento fragmentario no es eficaz, se asimila con dificultad; y es ese carácter sistemático lo que lo hace eficaz[42].

En los primeros años setenta, la preocupación por «La educación, como problema capital de la sociedad industrial» le llevó a ocuparse de «Las reformas de la educación» en los países del capitalismo avanzado[43]. Esas reformas rompieron con la concepción liberal de la enseñanza como instrucción intelectual con un sentido utilitario que dejaba la acción educadora a la familia, la iglesia y la sociedad en general. Confundieron interesadamente los conceptos de enseñanza y educación, y los de

(42) A. Pérez Figueras: «Entrevista con Eloy Terrón: No se puede «enseñanzar» a pensar antes de proporcionar los contenidos necesarios», en *Boletín de la SEPPI*, 20, (1987), pp. 15-21. El contraste entre investigación científica e investigación docente se estudia en profundidad en «Condiciones e importancia de la crítica científica». Y la problemática particular de la investigación científico-técnica, en diversos estudios: «La época de la superespecialización» en *Triunfo*, 447, (1970), pp. 18-20; «Ciencia, investigación e industria» en *Revista Internacional de Sociología*, (1978), pp. 569-587; «Las ciencias sociales en la investigación técnica en empresas privadas», comunicación en las Jornadas de Investigación Humanística, CSIC, 1978; «La noción de naturaleza en la ciencia y en la literatura», *Camp de l'Arp*, (1980), pp. 17-23;. «Notas para la presentación de FIBE», 1980, mímeo, 31 pp. y «La experiencia derivada de la práctica agropecuaria, base de todo conocimiento», prólogo a su edición y glosario de la *Agricultura General* de G. Alonso de Herrera, Madrid, Ministerio de Agricultura, 1981, pp. 3-37.

(43) «La educación, problema capital de la sociedad industrial», apéndice de *Ciencia, técnica y humanismo*, pp. 217-255.

reforma de la enseñanza y reforma de la educación, al enfrentarse a la multiplicación e intensificación de las tensiones en la sociedad del consumo, el desarrollo del fenómeno de la juventud, la necesidad de su integración social y el crecimiento masivo del número de estudiantes. Afrontaron el problema de la escasez, la aparente falta de rentabilidad y la peligrosidad del profesorado desde el punto de vista del capital: la sociedad industrial capitalista necesita formar expertos y consumidores dóciles y admiradores fieles del sistema, sin que desarrollen el espíritu crítico ni adquieran ideologías disolventes. Fomentaron la irrupción de los medios de comunicación de masas en la enseñanza, presentándolos como una innovación trascendental en los recursos materiales de la enseñanza. Con la ayuda de la publicidad comercial, impulsaron también, de paso, el prestigio y el empleo de la imagen en la enseñanza, que representa el viraje más rotundo respecto a la elevación de las cosas al concepto, como objetivo de la enseñanza primaria y secundaria tradicional, y frente a la palabra hablada, como la acción socializadora de la infancia más decisiva. E introdujeron la electrónica en las aulas, respondiendo a los intereses de las grandes industrias y como un componente más de la tendencia general a la mecanización de la enseñanza, cuando lo que habría que hacer en una sociedad altamente industrializada es formar hombres mediante una dedicación creciente de esfuerzo humano.

> En palabras definitivas, los hombres que han de constituir una sociedad libre y democrática, una sociedad sana y moral, no pueden ser hijos de las máquinas, sino que tienen que estar modelados, educados por los mejores hombres de su sociedad[44].

Durante los años de la transición a la democracia, su interés científico por la problemática educativa como docente se enriqueció con su compromiso político-educativo con la «alternativa democrática para la enseñanza».

> Más tarde, y en relación con mi actividad dentro del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid y el Consejo General de Doctores y Licenciados en los años 1975/83, me preocupé por la enseñanza a todos los niveles y por los problemas de la política educativa. Entonces aprendí a ser más cauto en el terreno de las reformas en educación, en el que parece más sensato podar las partes viciosas del sistema pero no aquellas que la experiencia avala como sanas, más que edificar todo el sistema de nuevo[45].

Estudió las cuestiones más relevantes de la política educativa de la época, difundiendo sus conclusiones en conferencias y otras intervenciones públicas[46], en las páginas del *Boletín Oficial del Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid*[47] y en otras publicaciones y manuscritos[48]. Mientras «la izquierda,

(44) «La educación, problema capital de la sociedad industrial», p. 255.

(45) A. Pérez Figueras: «Entrevista con Eloy Terrón...», op. cit. p. 16.

(46) «Los profesionales en la sociedad industrial» en Simposio sobre Colegios Profesionales, Barcelona, 1976; «Los Ayuntamientos en la Planificación Escolar» (Semana de la Educación «El Ayuntamiento para la Renovación de la Escuela», 1979); «La enseñanza escolar como vía de liberación» (Primeras Jornadas Internacionales sobre Psicología y Educación, Granada, 1979), «La noción de naturaleza en la Enseñanza General Básica» (Jornadas sobre Conservación del Medio Ambiente, CAUM, 1982); etc.

(47) «Partidos políticos y educación», junio –1977–, pp. 3-4; «La Iglesia y la enseñanza», diciembre –1977–, p. 3.; «La situación de la educación en Madrid», junio –1978–, p. 2; «Sobre la libertad de enseñanza», enero –1979–, pp. 3-4; y «Los libros de texto y su importancia en la enseñanza (EGB)», noviembre –1979–, p. 3.

(48) «La educación en la sociedad democrática y la alternativa de la enseñanza», en *Documentación Social, Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada, 23* (1976), pp. 65-77; «Una enseñanza democrática» en *Enseñanza: debate público*, Madrid, Maribel Artes Gráficas, 1976; «La enseñanza escolar como vía de liberación», en *Foro de Ciencias y Letras*, Granada (1981), pp. 97-104; y «Componentes del saber de todo educador: el conocimiento de la sociedad, clave fundamental» en 1982, mímeo, 3 pp.

especialmente, la extrema izquierda extraparlamentaria [...] calificaba a los Colegios de corporativistas y de restos de fascismo»[49], tras la legalización de los sindicatos y los partidos de clase, él defendió rigurosamente la necesidad de colegios profesionales fuertes, democráticos y con capacidad de movilizar a una masa creciente de colegiados. Y, ante la campaña interesada de la jerarquía católica y la derecha política en defensa de la enseñanza privada frente a la supuesta amenaza del laicismo, reaccionó del mejor modo posible, profundizando en las relaciones entre educación y sociedad y entre religión y poder, con especial atención a tres temas: la configuración de la personalidad típica de una parte importante de la infancia y la juventud por la formación «novicial» y la cultura claustral de los colegios religiosos en la pre-guerra civil y los años cuarenta y cincuenta; la lógica cultural, educativa y psicológica de la manipulación de las conciencias por los partidos políticos; y la crisis moral de nuestro tiempo y sus efectos sobre la juventud[50].

Tras cesar como decano del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid y presidente del Consejo General de Doctores y Licenciados, continuó ocupándose, como científico y como político, de la problemática educativa, pero ya de forma más puntual y con dos motivaciones principales, muy significativas: la reforma experimental de las enseñanzas medias que culminó con la LOGSE; y la elevación del nivel intelectual de la clase trabajadora y sus cuadros sindicales y políticos. Como sociólogo del sistema escolar, resaltó la importancia formativa de los contenidos curriculares básicos y de su sistematización científica y didáctica[51], la necesidad de la formación ética escolar de la infancia y la adolescencia sobre bases científicas[52], y el sesgo de clase del sistema escolar y sus consecuencias para los hijos de la clase obrera[53]. Y, como político, insis-

(49) «Sobre el futuro de nuestro colegio» mímeo, 1980, 28 pp., p. 1.

(50) «Los colegios religiosos y la crisis educativa en España», en *Argumentos*, 31 (1980), pp.19-22; «Coeducación y control social en la España de la posguerra», en *Revista de Educación*, 326 (2001), pp. 185-193; «Religión y política» 1982, mímeo, 32 pp.; «Educación y sociedad» 1982, mímeo, 31 pp.; *Educación religiosa y alienación*, Madrid, Akal, 1983; «Toribio Pérez de Arganza. Educación religiosa y alienación, Madrid, Akal, 1983, (¡el editor le pidió una recensión crítica de su propio libro, sin saber que era el autor!: lo había firmado con el pseudónimo de Toribio Pérez de Arganza y se lo había hecho llegar por vía indirecta; y «La crisis moral de nuestro tiempo y la juventud», s.f., mímeo, 41 pp.

(51) A. Pérez Figueras: «Entrevista con Eloy Terrón: No se puede enseñar a pensar antes de proporcionar los contenidos necesarios». Op. cit. En esa conversación abordó también la función del filósofo y de la filosofía en el Bachillerato, y el lugar y la orientación de la Historia de la Filosofía y de la Ética, como parte del currículum.

(52) «Programa de ética: bases científicas de la moral» (1986, nota manuscrita, 2 pp.); y «La ética y la juventud. La ética en EGB y BUP» (1987, nota manuscrita, 8 pp.). El programa de ética –que responde coherentemente a su obsesión por la difusión del conocimiento científico general entre la gente corriente– es el siguiente: I. La concepción científica del universo como fundamento de una moral no religiosa, laica: 1) La evolución física del universo: unidad y coherencia del cosmos; 2) Las condiciones necesarias para la aparición de la vida, 3) El origen de la vida y la primera etapa de la evolución hasta la aparición de los animales; 4) La dramática y conflictiva evolución animal. Aprender a respetar la vida. 5) El origen del hombre. La primera etapa de la evolución del hombre. 6) La aparición de la sociedad y el lenguaje. El origen de la conciencia (sentimientos e inteligencia). Los comienzos de la cultura. 7) La dolorosa historia natural del hombre. Aprender a respetar la vida humana. 8)El hombre como ser social y su lento ascenso a través de la técnica: los hombres construyen un hogar sobre el mundo del que eran un resultado.- II. Moral y sociedad humana. 1) Dependencia infantil y afectividad. 2) El núcleo afectivo primario y su desarrollo: sentimientos (sensibilidad) e inteligencia. 3) El despliegue de los sentimientos en los niños y en los hombres como fundamento de la moral: el respecto a la vida; el respeto al hombre; hacia una moral de la simpatía.- III. La evolución de los sentimientos y la moral en la historia.- IV. Las reflexiones de los hombres sobre la moral y su influencia sobre la práctica de la moral.- V. Hacia una moral para nuestro tiempo.

(53) «Familia y educación en un contexto de clase obrera» en *Marx y la sociología de la educación*, Madrid, Akal, 1986, pp. 393-409; «Teoría del examen», s.f., mímeo, 8 pp.; «Significación política y cultural de la lectura», en

tió especialmente en la necesidad de crear un nuevo tipo de institución, junto a las organizaciones tradicionales de la clase trabajadora: centro de reflexión y estudio de la cuestiones importantes y no apremiantes para la clase obrera; escuela para la formación de intelectuales propios; y foro de encuentro, discusión y diálogo con otros intelectuales[54].

### Perspectiva antropológica: relación entre antropología, comunicación y educación

El trabajo antropológico de Eloy Terrón comenzó también con el reencauzamiento de su vocación científica, al plantearse el estudio de la transformación de Fabero durante la Segunda República, de una aldea de subsistencia en un centro minero importante:

> Esta reorientación de mi formación intelectual me sensibilizó hacia los cambios que se habían producido, principalmente en mi adolescencia, en el medio social en que vivía, en el pueblo de Fabero, acaecidos entre 1930 y 1936, cuando tuve que abandonar mi casa y la aldea de la que apenas había salido y a la que no volvería hasta 1950[55].

Entre 1955 y 1965 recogió los datos necesarios para estudiar esos cambios, corrigiendo y enriqueciendo sus recuerdos infantiles con los testimonios de personas de avanzada edad con una amplia experiencia de la vida de la aldea. Más adelante, en 1969, aprovechó su reclusión forzosa en Guereña durante el estado de excepción, para redactar sus primeras notas sobre los efectos culturales, educativos y psicológicos de la distribución espacial de la vivienda, estudiando el contraste entre las «agrociudades» del sur y las aldeas del norte de España. Y, a su vuelta a Madrid, desarrolló su primera visión de esa problemática[56], contextualizándola coherentemente: partió de la dialéctica de la socialización –primaria y permanente– del hombre y la construcción laboral del medio humano; identificó los factores culturales que fomentan el aislamiento del individuo, con la consiguiente deformación de la subjetividad; y precisó la importancia de la forma de la vivienda, como condicionante de la convivencia y de la formación y el sostenimiento de la subjetividad, exponiendo las semejanzas y las diferencias entre los cuatro tipos básicos de poblamiento: el aldeano o lugareño; el urbano clásico –el superior, según él, que hasta entonces había pensado que lo era el lugareño–; el caserío o cortijada; y el cosmopolita.

Este trabajo «en fase de realización» lo continuó quince años después, con el estímulo de la enseñanza y la investigación de la teoría de la comunicación. De hecho, su primer estudio en ese nuevo campo científico, «La comunicación interpersonal en una aldea agrícola de subsistencia», comienza precisamente con la fundamentación teórica de la relación entre antropología, comunicación y educación.

---

*Utopías*, 156/157 (1993), pp.185-188; «Sobre la lectura: significación política y cultural», en *Vida y obra de Eloy Terrón Abad*, en *Cuadernos del CAUM*, Madrid, 2002, pp. 24-31; 1ª ed. de 1994); «Por qué la falta de hábitos de lectura» en *Vida y obra de Eloy Terrón Abad*, en *Cuadernos del CAUM*, Madrid, 2002, pp.13-23; 1ª ed. de 1995); y «Contenidos originales de clase en la poesía de Carmen Sotomayor», en *Revista Tierras de León*, 102 (1997), 4 pp.

(54) Esa fue, de hecho, su concepción personal de la Fundación Primero de Mayo de Comisiones Obreras, que presidió desde su constitución, en 1988, hasta 1996. Por lo demás, la preocupación por la motivación intelectual de los trabajadores le llevó incluso a proyectar un *Manual para la formación autodidáctica del obrero* (1991), con el esbozo del diseño curricular básico, la orientación metodológica, la técnica de estudio, la diversificación de sus fuentes y los criterios de selección y estudio de los materiales didácticos.

(55) «Palabras previas», op. cit. p. 9.

(56) En el texto «Socialización del hombre y disposición de la vivienda (En fase de realización)» (1969, mímeo, 39 pp.) y en una conferencia del mes de mayo, con ese mismo título, en el Colegio Mayor San Juan Evangelista, de Madrid.

> La relación entre la antropología y la comunicación no puede ser más íntima, pues, mientras la primera estudia las relaciones del hombre con el entorno natural y, por una necesidad derivada, las relaciones de los hombres con su entorno social, la segunda estudia, por una lado, los resultados representativos, cognitivos de las relaciones del hombre con la naturaleza y, por otro, los contenidos de las relaciones de los hombres entre sí; esto es, las relaciones que proporcionan los elementos representativos constitutivos de las conciencias. En antropología, además, no se puede ni se debe olvidar que los hombres antes de relacionarse, de interactuar con la naturaleza, durante los largos años del desarrollo infantil y, a veces, juvenil (durante el aprendizaje), se relacionan intensamente entre sí: los niños y los jóvenes son modelados por su entorno social. Pues, cuando el joven, ya adulto, ocupa su puesto entre los adultos de su grupo social para luchar con la naturaleza para forzarla a producir los recursos necesarios para subsistir, para entonces el niño y en medida variable el joven ha sufrido ya un largo proceso de modelamiento, de condicionamiento para interiorizar la experiencia social (conocimiento) ganada por el grupo, y que le es indispensable a los individuos para convivir en el grupo (sin destruirlo) y para garantizar la supervivencia de todos[57].

Además, al publicar ese mismo artículo, lo presentó como un fragmento de *La ruina de una cultura tradicional: de la aldea protoartesanal a la industrialización. (El caso de Fabero del Bierzo)*, «en fase final de redacción». Y, de hecho, lo que se estudia en él son algunos básicos de la cultura, la comunicación, la educación y la psicología de su pueblo, entre 1920 y 1930: el mundo ideal o representativo, los temas y ocasiones para conversar, y el bloqueo de la capacidad de abstracción por la educación en el trabajo duro, el miedo al palo y la mezquindad.

No obstante, en esta ocasión continuó la investigación sobre los efectos culturales, educativos y psicológicos de la distribución espacial de la vivienda, ampliándola notoriamente. Comenzó comparando la influencia de los encuentros personales en la formación de la personalidad en las regiones de población dispersa o semidispersa, y en las regiones de población concentrada de las agrovillas y agrociudades de la Mancha, Andalucía y Sur de Extremadura[58]. Y completó luego ese estudio con otros tres:

- la comparación entre el medio rural, representado por la forma de poblamiento disperso o semidisperso, y la forma de poblamiento concentrada de la ciudad, desde ese mismo punto de vista;
- el examen de la ciudad como marco ideal para el desarrollo de la comunicación y el enriquecimiento de la personalidad, por la alta frecuencia de las relaciones sociales significativas; y
- el análisis de las relaciones entre comunicación, cambio social y promoción social en las modernas sociedades industriales, postelectrónicas, en comparación con el estancamiento de las sociedades agrícolas tradicionales, resaltando el carácter puramente cuantitativo del cambio social vinculado a la sociedad de consumo y a los medios de comunicación de masas, y la contradicción entre opulencia comunicativa y aislamiento del individuo en la

(57) «La comunicación interpersonal en una aldea agrícola de subsistencia», en *Los Cuadernos del Norte*, 29 (1985), pp. 27-31.

(58) «La disposición espacial de la vivienda y su influencia sobre la comunicación y la personalidad», en *Revista Internacional de Sociología*, en «La comunicación interpersonal en...», op. cit. p. 31); y «La vecindad como condicionante de la personalidad» (s.f., mímeo, 16 pp.; incompleto).

ciudad electrónica y postelectrónica[59].

«La ciudad como sistema de comunicación»[60] es una síntesis de esa línea de investigación, con sus principales conclusiones: diferenciación precisa entre relaciones sociales significativas y relaciones sociales comunicativas; función de la intensidad y la frecuencia de las relaciones sociales comunicativas, como principal determinante del desarrollo de la subjetividad; distinción entre dos formas históricas básicas de poblamiento –disperso o semidisperso; y agrupado–, como condicionante objetivo de las relaciones sociales comunicativas; papel del tipo de poblamiento disperso o semidisperso y sus relaciones sociales comunicativas en la configuración del medio, la educación y la psicología de los habitantes; las relaciones vecinales y las relaciones de trabajo, como relaciones personales típicas del poblamiento agrupado más influyentes para el desarrollo de la subjetividad; importancia de la ciudad como marco estimulador de las relaciones sociales y generador de relaciones nuevas; distinción entre la agrovilla, la ciudad preelectrónica y la electrónica, y ventajas educativas de la ciudad preelectrónica; relevancia de las transformaciones actuales de las formas de poblamiento, y necesidad de su estudio y de una teoría explicativa; posibilidad de la comprensión del medio humano a partir del contraste entre la aldea de subsistencia y la gran ciudad; la ciudad, como red de significaciones, lugar de encuentros, origen de la división del trabajo y motor del progreso de la cultura material y la cultura espiritual; la especialización intelectual, la desorientación del individuo y la apropiación empresarial de las posibilidades de la especialización en la ciudad electrónica; ventajas e inconvenientes de los medios de comunicación de masas, tras la sustitución de los primeros periódicos por la empresa informativa, con la ruptura consiguiente de las relaciones sociales comunicativas y el dominio de un comunicador inerte; etcétera.

Por lo demás, la problemática básica de sus cursos y seminarios de doctorado en la Facultad de Ciencias de la Información fue precisamente la relación entre cultura, comunicación y educación[61]. Y de esa misma época datan también sus «Notas sobre la formación de la industria americana de la cultura»[62], un texto muy útil para entender los condicionantes culturales de la educación y la psicología humanas en el contexto actual, a partir de dos claves principales:

- La transformación de las formas históricas de la colonización cultural con los cambios en la correlación del poder mundial tras la Segunda Guerra Mundial, y el recurso del capitalismo al aparato comercial-ideológico para conservar su hegemonía.
- La formación de la industria americana de la cultura por una serie de causas: el nacimiento y desarrollo del aparato de exportación cultural de los oligopolios norteamericanos; las necesidades sociales de las empresas de la cultura; el desarrollo del sistema de información y comunicación, y la sustitución del predominio de la producción por el de la publicidad comercial; la contribución de la técnica y la ciencia al desarrollo de la industria de la cultura; la expansión

(59) Ponencia en el Congreso sobre el Diseño de la Ciudad, Oviedo, 1986.

(60) S.f., mímeo, 24 pp.

(61) «Cultura, comunicación e ideología»; «Las bases biosociales de la conducta»; «Comunicación y educación»; «La comunicación en la formación de la conducta»; «El análisis de la referencia y las modernas teorías del conocimiento»; «La comunicación en el aprendizaje»; «Los consumidores de comunicación y sus motivaciones sociales», y «Análisis general de la reproducción social».

(62) En *Cien años después de Marx*. Madrid, Akal, 1986, pp, 645-665.

y concentración de la radiodifusión comercial, el cine, la televisión, la informática y la comunicación por satélite; la hegemonía de la oligarquía de Estados Unidos y proclamación de la «libre circulación de mercancías»; etc.

Sin embargo, la dialéctica entre la cultura, la educación y la psicología humana puede apreciarse con mucha más riqueza de detalles en el libro sobre Fabero[63], donde Eloy Terrón se limitó, finalmente, a

> la reconstrucción de la vida de una aldea agrícola de subsistencia, totalmente medieval. Se trata de describir la cultura material, la estructura social y la vida espiritual, alimentadas por la cultura popular[64].
> Debió ser en los primeros años sesenta cuando [...] elaboré el primer proyecto de mi estudio. Indudablemente este primer proyecto (que aún conservo) era muy ambicioso, ya que debía estar formado por cuatro cortes panorámicos en la vida de la aldea, que serían estudiados comparativamente para identificar los cambios que se hubiesen producido. Debido a exigencias del trabajo –el poco tiempo disponible– y debido a la falta de datos, en particular para los dos primeros cortes, ya que los archivos municipales fueron quemados por los mineros en la intentona revolucionaria de diciembre de 1933, no podía disponer de datos que suelen existir en todos los ayuntamientos sobre la vida económica y los movimientos demográficos. Por ello, el ambicioso proyecto fue reducido al corte panorámico inmediatamente anterior a la expansión de las explotaciones mineras que dio lugar a una fuerte inmigración y a un crecimiento de la población tan rápido que transformó las costumbres y desorganizó las formas socio-culturales de la aldea[65].

En esa monografía, la cultura popular de la aldea agrícola de subsistencia, aparece como el resultado unitario y la condición última de la triple trama correspondiente a su soporte técnico, social y simbólico-representativo. El primero de esos tres soportes está constituido por el trabajo agrícola y la alimentación característicos de esa cultura de la escasez, con otros elementos complementarios: la casa, como instrumento del trabajo, vivienda para los hombres y ámbito más íntimo, seguro y protector, con sus animales domésticos; la unidad y la diversidad de los oficios relacionados con el vestido y el calzado, y la salud y la higiene; y los espacios concéntricos vitales para el campesino (desde la huerta, las linares, el repollar y la viña a las tierras de labor, los castaños, el monte y las veceras). El soporte social de esa cultura popular es la comunidad de aldea, con sus vínculos de parentesco, vecindad y amistad, y sus diversas formas y niveles de cooperación social: la familia, el grupo de pares, el consejo y el liderazgo vecinal. Y los principales componentes de su universo simbólico-representativo son los siguientes: el trabajo, como fin y contenido de la vida; la toponimia, como elemento mediador entre el hombre y su medio; el duplicado simbólico-ideal de la aldea, sus espacios fundamentales y las actividades humanas; y la religión y las supersticiones relacionadas con el culto a los santos «especializados» y con el culto a los muertos.

En ese medio humano, la educación consiste fundamentalmente en configuración laboral y familiar de la orientación emocional, cognitiva y comportamental de la mente del campesino: en la formación –en el trabajo y bajo compulsión– como un buen labrador autosuficiente y en la cultura de la escasez. Como tal, descansa básicamente en la acción demostrativa y la imitación, siendo el lenguaje un recurso complementario y subordinado a la formación práctica. Pero implica también el

(63) *Los trabajos y los hombres. La desaparición de la cultura popular en Fabero del Bierzo*, op. cit.
(64) *Currículum vitae*, de 1.1.1987.
(65) «Palabras previas», op.cit., p. 9.

predominio de la familia y de su vinculación a la actividad productiva, sobre la vecindad y la comunidad: los niños se educan, ante todo, con el ejemplo y bajo la vigilancia de sus padres, y con el palo y la aprobación de los adultos, como estímulos básicos.

La interiorización subjetiva de ese tipo de cultura y de educación explica la psicología típica del campesino: su pensamiento utilitario, concreto y limitado al futuro inmediato; su alta valoración del «saber hacer» y su ignorancia del valor del esfuerzo humano; su visión autónoma y relativamente segura de las propias vidas; la escasez y la torpeza de sus conversaciones; su firme sentimiento de solidaridad, desafiado por el individualismo y la insolidaridad latentes; su «antiinovacionismo»; y su carencia de osadía y de espíritu de mando para aprovecharse del trabajo de otros. Por lo demás, la diversidad familiar se explica por la afectividad, como única variable importante; y la personalidad individual, por el predominio cultural del trabajo y por el de la conciencia, como principal componente de la experiencia subjetiva.

### Perspectiva del sociólogo: de la preocupación por el hombre y su educación al estudio de la dialéctica del hombre y su medio

Finalmente, como sociólogo, Eloy Terrón se preocupó, ante todo, por entender el origen de la conducta humana y el modo de perfeccionarla mediante la educación, aunque eso le llevó después al estudio de la filogénesis y la ontogénesis de la naturaleza humana y de la dialéctica del hombre y su medio.

> Desde el punto de vista del sociólogo [...] me interesa, sobre todo, cómo se genera la conducta humana y cómo se puede colaborar a su perfeccionamiento o, incluso, a crearla a través de la educación. Así me ocupé de lo que en la condición humana hay de adquirido y de aparentemente innato y llegué a comprender la necesidad de formarme una concepción de la naturaleza humana[66].

Al prologar la *Introducción a la historia de la filosofía* comprobó ya que, para Hegel,

> sin la categoría de la *Alienación* es imposible conocer la historia de la cultura en su verdadero desenvolvimiento más interno. En todo lo que realiza el hombre ve Hegel la alienación; desde los productos más bastos hasta las más altas elaboraciones del espíritu; en todo lo que el hombre somete a su esfuerzo práctico o teórico enajena el hombre algo de su naturaleza más íntima[67].

Tras estudiar luego en profundidad la tradición central de la antropología cultural, y a L. A. White y su culturología, en particular, además de llegar por su parte a una conclusión similar, atisbó también la dialéctica del hombre y su medio.

> Lo que el hombre es se manifiesta en lo que hace. En la transformación de lo otro, de la naturaleza, el hombre se hace a sí mismo, enriquece su esencia, se hace cada vez más humano, pero con esa transformación el hombre va alienando lo que realmente es, lo mejor que hay en él. En todo lo que el hombre hace está alienado, materializado, reificado lo humano que en él ha llegado a hacerse. Por eso, la cultura no es otra cosa que la alienación humana, y en su historia están puestas de manifiesto las diferentes fases de su porvenir. Aquí está la gran contradicción del hombre[68].
>
> El hombre crea una cultura para liberarse del determinismo de la naturaleza indiferente u hostil, pero el precio es someterse al dominio de esta segunda naturaleza creada por él mismo[69].

(66) A. Pérez Figueras: «Entrevista con Eloy Terrón...», op. cit. p.16.
(67) Prólogo de *Introducción a la historia de la filosofía*, op. cit. p. 11.
(68) *Op. cit.*; p. 21.
(69) «La ciencia de la cultura. Introducción a una teoría de la alienación», op. cit. p. 12.

Gordon Childe le proporcionó

> un esquema riguroso, sobre los datos existentes, de los orígenes de la sociedad humana y del hombre a partir del punto final de la evolución de las especies por selección natural[70];

y Faustino Cordón, la posibilidad de actualizar su interpretación a la luz de la biología evolucionista[71].

> El hombre se distingue del resto de los animales por su capacidad de recibir la experiencia individual y colectiva de otros hombres e integrarla en la suya propia, elevando así su nivel de conocimientos, ampliando su dominio de la realidad en torno; y, recíprocamente, la capacidad de comunicar la experiencia propia a otros hombres, de compartirla, es otro de los rasgos específicamente humanos. La conciencia humana, la toma de contacto con el mundo, está directamente vinculada al medio humano, es decir, a la sociedad y la cultura creada por el hombre. De ahí que veamos y entendamos en forma de experiencia colectiva humana, conquistada solidariamente y acumulada en forma de pensamiento comunicable, en lenguaje. Las formas de decantar la experiencia son, sin embargo, muy diversas.
>
> La conciencia, el conjunto de la actividad psíquica del hombre encaminada al conocimiento de su medio y a la comprensión del mundo, surge de la acción y experiencia, de la interacción con el medio, en el que están incluidos los otros seres humanos, y, sobre todo, en relación con el trabajo, con la actividad creadora y modificadora de la naturaleza. A través de este proceso se descubren y conocen las propiedades de la realidad, la propia relación con el medio, se organiza la acción nueva a fin de dominar la realidad, de subordinarla a las necesidades humanas y, por ende, acceder a un mayor grado de libertad.
>
> Desde la perspectiva de la biología evolucionista, la conciencia humana no es sino la interiorización del medio humano, y éste, a su vez, es la organización de la naturaleza circundante, lograda mediante la cooperación y guiada por el pensamiento verdadero. La actividad consciente crea un modelo interno del mundo externo, construido a base de conocimientos. Este modelo del mundo exterior consiste en un sistema de informaciones cuya estructura guarda cierta correspondencia con el mundo exterior.
>
> La función cualitativamente nueva de la conciencia humana estriba en ser órgano de la transformación activa y creadora del mundo, instrumento de la dirección y regulación de la vida social e individual. La conciencia no es, pues, ningún reflejo pasivo de la realidad objetiva, sino actividad creadora y transformadora. La conciencia humana es un proceso activo de la conquista intelectual del mundo por el hombre.
>
> Puede afirmarse, por tanto, que los procesos de adquisición de conciencia y de adquisición de conocimientos corren paralelos, y que el grado de conciencia y el de conocimientos de la realidad en torno están inseparablemente unidos. De ahí que todo ser humano aspire a un nivel cada vez mayor de conciencia, de conocimientos, de comprensión y organización de la realidad, de dominio y, en última instancia, de libertad. El terreno de las libertades individuales y colectivas se expande a medida que se amplía la conciencia, antes de pasar a la acción transformadora[72].

De hecho, ésa es la clave teórica unitaria y última de los trabajos de teoría e historia de la cultura de sus últimos años: los que reunió en *Cosmovisión y conciencia como creatividad. La conciencia ese conocimiento que conoce* (1997) y el resto de sus manuscritos y publicaciones sobre

(70) «*La evolución de la sociedad*, de V. Gordon Childe», p. 32.

(71) Esto último lo hizo de forma libre y desde su propio pensamiento previo, prescindiendo de la revisión teórica del darwinismo en *La evolución conjunta de los animales y de su medio* y en *La naturaleza del hombre a la luz de su origen biológico*, que habría podido proporcionarle un marco teórico aún más riguroso.

(72) Nota inédita sobre la colección *Conciencia y libertad*, de la editorial Anthropos.

la dialéctica del hombre y su medio, que puede clasificarse en cinco apartados:

- el origen del hombre y de la cultura[73];
- la educación, como configuración cultural de la mente del hombre o internalización psíquica de la cultura[74];
- la psicología humana, como producto de la educación[75];
- la construcción histórico-social de la cultura[76]; y
- la historia del hombre y de la cultura[77].

*Cosmovisión y conciencia como creatividad* se abre significativamente –tras su introducción– con un texto del filósofo y psicólogo paulovniano norteamericano Harry K. Wells, para resaltar la problemática central del libro.

> Dos problemas fundamentales en psicología son, por un lado, el origen y desarrollo de la mente en la especie humana, y, por el otro, el nacimiento y formación de la mente individual. El primer problema está estrechamente vinculado a la antropología y a la historia de la humanidad; el último, al desarrollo de los niños y a la educación. Uno se relaciona con la transición de la naturaleza animal a la naturaleza humana; el otro, con el desarrollo desde la infancia hasta la edad adulta[78].

Ahora bien, para Eloy Terrón la clave de la filogénesis del hombre fue el origen

---

(73) «Una noción evolucionista sobre la naturaleza en la formación del respeto a la vida» (s.f., mímeo, pp. 42 pp); «Acerca de la radical inseguridad del hombre (1986, mímeo, 21 pp.); «Teoría de la cultura» en *La cultura y los hombres*, Madrid, Endymion, 2002, pp. 55-108; «El hombre y la evolución de la cultura», en *Revista de Transportes, Comunicaciones y Mar* 1989, pp.46-52; «El lenguaje como evolución colectiva», en *Nuestra Bandera*, 151 (1991), pp.100-104; y «Qué es la cultura» en *Vida y obra de Eloy Terrón Abad*, en *Cuadernos del CAUM*, Madrid, 2002, pp. 43-77; 1ª ed. de 1994.

(74) «La inermidad del niño y sus pautas de conducta» (1988, mímeo, 3 pp.); «La base teórica de una teoría del aprendizaje» (1989, mímeo, 3 pp.); «Comportamiento e inteligencia en el devenir del hombre», en *Cuadernos del CECU*, Madrid, 10 (1993), 18 pp.; y «El arraigo de la palabra en el cuerpo» en Apéndice de *Cosmovisión y conciencia como creatividad*, Madrid, Endymion, 1997, pp. 215-219.

(75) «Los instrumentos y la experiencia humana» (s.f., mímeo, 7 pp.); «El lenguaje y la conciencia» (s.f., mímeo, 62 pp.); «Modelos de la mente» (1989, mímeo, 20 pp.); «Contribución a una concepción materialista de la mente», en *Nuestra Bandera* 147 (1990), 47-53; «La mente humana y los Premios Nobel» (Carta al director de *El Independiente*, de 21.10.90, mímeo, 3 pp.); «La acción humana» (Apéndice de *Cosmovisión y...*, pp. 203-205); «Pensar, actividad que todos practicamos de continuo» (Apéndice de *Cosmovisión y...*,pp. 207-214).

(76) «La cultura y la evolución del hombre», en *La cultura y los hombres*, pp. 33-54; el texto data de 1989; y «La cultura y los hombres», en *La cultura y los hombres*, pp.21-32; el texto data de 1992).

(77) «La religión y la cultura. La concepción mítico-religiosa, primera forma de la conciencia humana» (Carta de 3.9.91. a Esteban Mate, de la editorial Anthropos –mímeo, 5 pp.- sobre el proyecto de libro, *Las bases culturales de las religiones*); «Hacia una ecología de la mente humana» (1991, mímeo, 89 pp., con la primera parte del texto correspondiente a dicho proyecto); «Libertad y racionalidad» (*ca.* 2000, mímeo, 19 pp.); «El lenguaje y la creación del reino de los espíritus», en *Vida y obra de Eloy Terrón Abad, Cuadernos del CAUM*, Madrid, 2002, pp. 32-42; el texto data de enero de 2001; «El nacimiento de la ciencia moderna» (s.f., mímeo, 9 pp.); «El espíritu burgués» (s.f., mímeo, 5 pp.); «El hombre y la cultura bajo el capitalismo», en *La cultura y los hombres*, pp.170-193; «Remocion y transformación capitalista de la cultura popular tradicional», (s.f., mímeo, 2 pp.); Prólogo del libro *Marx y Engels: el marxismo genuino*, de R.Jerez Mir, Madrid, Cincel, 1985, pp. 11-21; «Nueva cultura y religión en las sociedades industriales», en *Uto?ías*, 1993, 156-157, pp. 10-23; «Los partidos de izquierda ante la «crisis de la izquierda» (Carta al director de Alerta, de 10.09.86, mímeo, 7 pp.); «El derrumbe del socialismo en la URSS y el futuro de la humanidad. Bases teóricas para un programa de izquierdas» (Carta al Dr. Pedro Zarco, de 23.12.91, mímeo, 23 pp.); «¡Atrévete a pensar!» (1994, mímeo, 3 pp.); «Socialismo o barbarie», en *Mundo Obrero*, 2002, octubre, p. 11; y *Utop?as*, 2002, 192-193, pp. 245-247); y cuatro dossiers diferentes de Teoría e Historia de la Cultura, correspondientes al curso 1988-89 y elaborados otras tantas alumnas, que están depositados en la biblioteca de la Escuela Superior de Diseño.

(78) *Paulov y Freud, 2. Sigmundt Freud. Una crítica paulovniana*, Buenos Aires, Platina, 1965, 2ª ed., p. 131. En la misma página se incluyen también cuatro textos de Hegel, con algunas de las claves teóricas de argumentación de Terrón, que se citan también, a continuación.

de la cultura como forma de adaptación no orgánica a la naturaleza hostil, como ventaja selectiva; y la ontogénesis de cada hombre se resuelve precisamente con el esclarecimiento de la filogénesis de la especie humana. El hombre es el homínido que evolucionó hasta desarrollar el lenguaje como ventaja selectiva; y el homínido, la especie constituida por la serie de estirpes identificadas por la paleontología y la antropología, entre el *australopithecus* y el *homo sapiens*.

La ventaja selectiva del homínido fue el uso permanente y la fabricación de útiles e instrumentos, comenzando por la coa o el palo aguzado, por parte de un primate muy social. Con ese útil compitió eficazmente con el jabalí de berrugas, especializado en doscientos tubérculos de la sabana, guiándose por la vista y avanzando en silencio, con la coa en la mano y las hembras y las crías en el centro, igual que los mandriles. La percepción constante del palo –como soporte físico de la experiencia– despertó la imaginación, como representación del pasado y como anticipación del resultado de la acción en el futuro, mientras en las demás especies animales lo que no estimula directamente los sentidos no aparece en la conciencia (*out of sight, out of mind*). Y la «acción demostrativa» y la imitación social, posibilitaron la transmisión social de la experiencia, a diferencia de las demás especies animales, en las que la experiencia subjetiva es incomunicable.

Con la experiencia instrumental y el desarrollo de la imaginación –cuyo progreso se intensificó notoriamente con el dominio del fuego– se desarrolló también el «cuidado activo» y la domesticación –la «educación» realista– de la crías, alargando el período del control social de sus instintos y de su dependencia de los adultos, para protegerlas y sustituir el comportamiento instintivo por el comportamiento heredado y sus reflejos condicionados: para la cría del homínido, que nacía prematuramente, el primer medio fueron los brazos y las manos de su madre. El resultado de esa «educación» fue una psicología animal muy característica: intensificación creciente de la sociabilidad; solidaridad y otros sentimientos sociales; continuidad relativa de los contenidos de la conciencia; desarrollo de las destrezas instrumentales; y creatividad técnica, mayor o menor, de los distintos individuos. Cada uno de ellos pudo elaborar en su imaginación nuevos modelos ideales de acciones instrumentales y de instrumentos y útiles más eficaces, y ensayar después una y otra vez su uso en la práctica, para desarrollarlas creativamente, valiéndose de los instrumentos, los útiles y su uso como soporte físico de la experiencia de la especie. Porque, en ese sentido, el aserto de Flaubert –*L'ouvre c'est tout, l'homme n'est rien*– tiene que aplicarse ya al homínido.

Por lo demás, aun cuando

> la naturaleza es para el hombre sólo un punto de partida que debe transformar[79],

construyendo históricamente una «segunda naturaleza», eso es posible por la ventaja selectiva de la especie humana. A saber: el lenguaje, como

> la expresión organizada de la experiencia ganada en la transformación de las cosas del entorno natural y en los cuidados de las criaturas, y dirigida a potenciar su acción sobre la naturaleza y a configurar con más eficacia las conciencias de todos[80].

El grito del homínido que inhibe la acción del receptor, convirtiéndose en acción vicariante (en sustituto de la acción truncada) y creando determinados reflejos condicionados, fue el antecedente inmediato del lenguaje (y del pensamiento, como lenguaje interiorizado): éste surgió, como ventaja selectiva de una nueva espe-

(79) Hegel: *Lógica*, op. cit. párrafo 24.
(80) Mercedes Parra Rosco: *Dossier del curso «Teoría de la Cultura», de E.Terrón, 1988-89*, cap.IV.

cie –la humana– cuando de los gritos interjectivos se pasó a la frase, en la defensa, la alimentación y el cuidado de los niños[81]. Para el niño, el medio son los adultos, que satisfacen sus necesidades biológicas, fomentan sus sentimientos sociales, le inculcan el comportamiento humano y le enseñan a distinguir las personas y las cosas, a relacionarse con ellas, y a utilizar el lenguaje. La afectividad infantil aparece y se desenvuelve antes que la razón, porque el niño vive en un medio creado para arroparle, protegerle e impedir que le lleguen las fuertes influencias y los crudos rigores de la naturaleza. Pero, en lo que respecta a la especie, lo que se desarrolla en vanguardia es pensamiento colectivo, puesto al alcance de todos mediante la fijación de la experiencia humana en la lengua, como soporte físico y neutro de la misma. En ese sentido, tiene razón Hegel cuando dice que

> todos los productos del pensamiento lo son de un sólo pensamiento» (y que) «el hombre es siempre pensante, aunque sólo tenga intuiciones [82];

el pensar, como actividad creadora de la conciencia humana, resulta siempre del esfuerzo subjetivo de depuración, comprobación y contraste del lenguaje –como soporte del pensamiento colectivo– con la experiencia de cada individuo. Por eso

> podemos decir, el yo y el pensamiento somos la misma cosa; o mejor, el *yo* es el pensamiento pensante[83];

y que, como tal, cada hombre tiene en principio la capacidad de controlar sus propios contenidos mentales, de proyectar, planificar y gobernar el conjunto de sus acciones (y no sólo una guía herramental para realizar acciones concretas, como el homínido), y de participar así, más o menos creativamente, en la construcción histórica de la cultura. Pero, por lo mismo, puede afirmarse también, con Hegel, que

> el fin de la ciencia consiste en hacer que el mundo objetivo no nos sea extraño, o hacer que nosotros mismos nos reconozcamos en él, como suele decirse, lo cual también significa que la ciencia consiste en reducir el mundo objetivo a concepto (o idea), esto es, a lo más íntimo que hay en nosotros, a nuestra íntima personalidad[84].

(81) Mientras, Faustino Cordón explica el origen del lenguaje –como el origen de cualquier otra especie animal y del ser vivo en general– en función de la alimentación, Eloy Terrón resaltó muy especialmente la importancia del cuidado de las crías.

(82) *Lógica* (*Gran Enciclopedia*), parágrafo 24, aclaración 1ª.

(83) *Ibidem*.

(84) *Lógica* (*Gran Enciclopedia*), parágrafo 194, aclaración 1ª.

# investigaciones y experiencias

LUIS AYUSO SÁNCHEZ y DIEGO GALLEGO MARTÍNEZ
La construcción del currículum por parte de los alumnos. El caso práctico de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada

JESÚS NICASIO GARCÍA SÁNCHEZ y ESPERANZA BAUSELA HERRERAS
Relación del conocimiento de la persona, de la tarea y de la estrategia en relación a la escritura con la coherencia y productividad de la composición escrita, en niños/as con y sin dificultades del aprendizaje y/o bajo rendimiento

HELENA TROIANO
Modelos de toma de decisiones en la reforma de los planes de estudio universitarios

MANUEL SALAS VELASCO
La relación educación-economía: un estudio del desajuste educativo de los titulados universitarios

# LA CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULUM POR PARTE DE LOS ALUMNOS. EL CASO PRÁCTICO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA[1]

LUIS AYUSO SÁNCHEZ (*)
DIEGO GALLEGO MARTÍNEZ (*)

**Resumen.** El presente artículo es consecuencia de una investigación realizada en la Facultad de CC PP y Sociología de la Universidad de Granada. Este estudio toma como referencia un marco teórico basado en varias teorías como la del capital humano, la construcción social de currículum, y la de los enfoques relacionales y de redes. Con esto se intenta descubrir los criterios que guían a los alumnos de segundo ciclo en su elección de asignaturas optativas o de libre configuración, es decir, se trata de conocer como los estudiantes diseñan su propio currículum a partir de la libertad que los recientes planes de estudios les ofrecen. Para todo ello se profundiza en lo que se ha venido a llamar «Sociología de pasillos», que permite conocer las lógicas que se esconden detrás de los criterios de matriculación.

**Abstract**. The present article is consequence of an investigation made in the Faculty of Political Science and Sociology of the University of Granada. This study leaves from a theoretical frame based on several theories like the one of the human capital, the social construction of curriculum, and the one of the relational approaches and networks. With this it is tried to discover the criteria that guide the students of second cycle in their election of optative subjets or free configuration, that is to say, is to know as the students design their own curriculum from the freedom that the recent curricula offer to them. For all it is deepened in which one has come to call Sociology of corridors, that allows to know the logics that hide behind theses elections.

## INTRODUCCIÓN

El origen de este estudio surge debido al interés que actualmente está suscitando la construcción del currículum en las universidades. En una sociedad competitiva como la actual, es lógico que la formación del estudiante, cada vez más larga y continuada, sea básica, ya no sólo con vistas a un mercado de trabajo más globalizado, sino también a una formación íntegra como ciudadano de la sociedad del conocimiento[2].

(*) Universidad de Granada.

(1) Agradecemos a los profesores Pedro Castón, Antonio Trinidad y Manuel Herrera (Universidad de Granada) el apoyo que nos prestaron para el desarrollo de esta investigación.

(2) El futuro de las universidades se enmarca en lo que se ha denominado sociedad del conocimiento. En el *Informe Universidad 2000* se recogen algunas de las características de este tipo de sociedad –el conocimiento,


Fecha de entrada: 13-06-2002 Fecha de aceptación: 08-11-2002

A partir del contexto general de la Universidad, este estudio desciende hasta el marco concreto de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada, donde está vigente un Plan de estudios del año 1986 que ha sido reformado para adecuarlo y flexibilizarlo a las demandas que tanto, el mercado de trabajo como la sociedad exigen de forma apresurada. Una de las consecuencias que se han derivado de la puesta en marcha de los planes de estudios ha sido la mayor libertad que se le ha otorgado al alumno para elaborar su propio currículum, tema este muy novedoso, y que no ha sido suficientemente estudiado. Así, en términos generales las universidades europeas han estado tradicionalmente dirigidas por la oferta (el gobierno o los académicos), que han interpretado las demandas según criterios particulares, mejor o peor conectados con la realidad. Sólo recientemente se han iniciado procesos para permitir que la demanda sea también una fuerza directora del sistema universitario. Por ello, la investigación que aquí se presenta trata de cubrir este vacío, tomando como referencia la citada facultad granadina.

La nueva situación de libertad curricular de la que disfruta el alumno marca el objeto de esta investigación, que no es otro que conocer los criterios que hay detrás de esta nueva autonomía que guía la acción y la toma de decisiones de los estudiantes. Para ello, se tendrán en cuenta dos lógicas de actuación estudiantiles, una de *educación como inversión* y otra de *educación como consumo*, que han sido utilizadas en distintos trabajos sobre la elección de carreras y pueden servir también para conocer los criterios de elección de las diversas asignaturas[3]. Pero este trabajo trata de ir más allá de todas estas lógicas, al intentar conocer las fuentes de información que manejan los alumnos y que son vinculantes cuando tienen que decidir en qué matricularse.

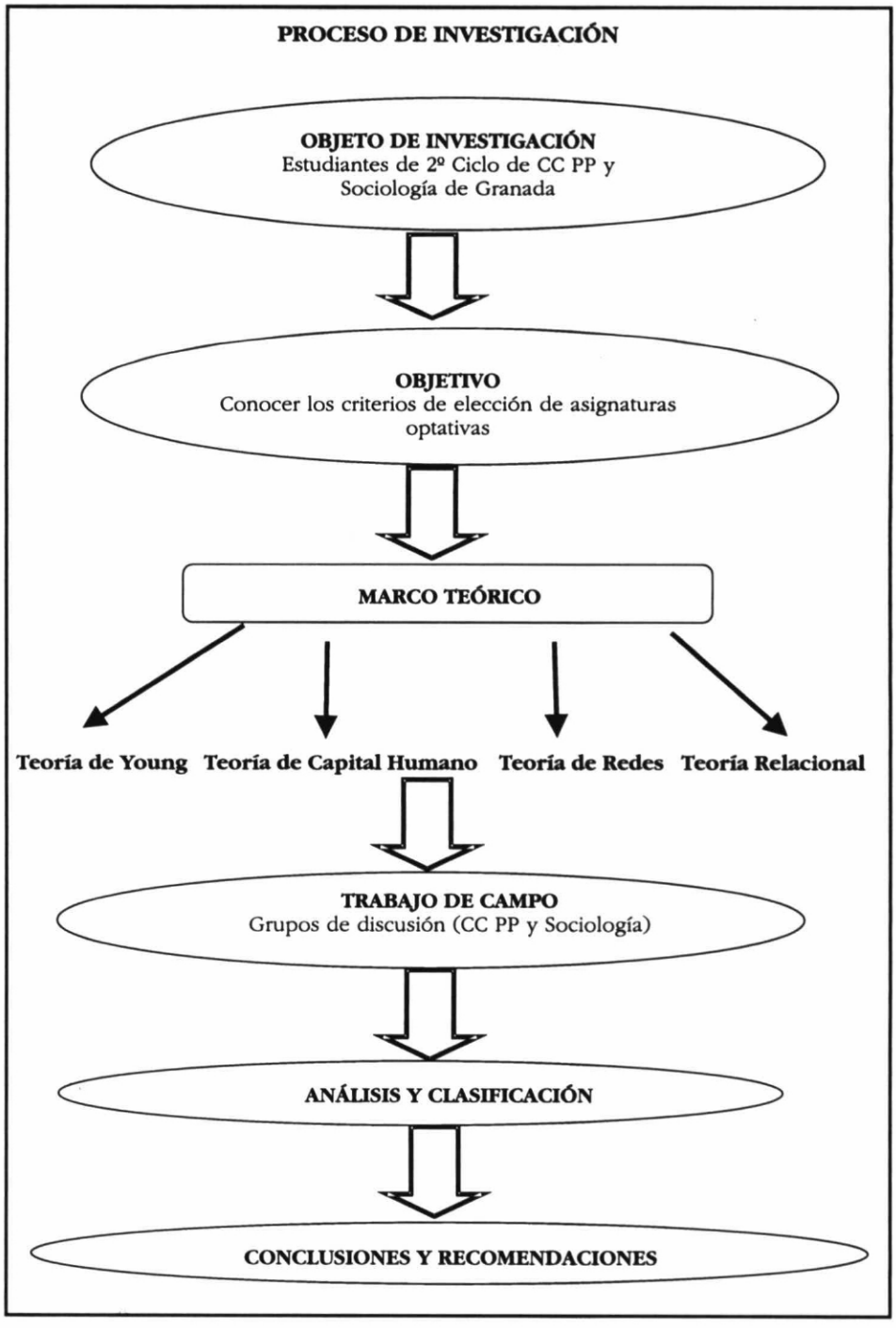
Para llevar a cabo el estudio, se hizo un breve repaso de la bibliografía existente sobre el tema, que no es muy abundante. A raíz de la misma, se consideró oportuno ampliar el marco teórico, es decir, se han tenido en cuenta algunas teorías que han ayudado a conocer de manera más adecuada el objeto de estudio, como son: la Construcción Social del Currículum, la Teoría del Capital Humano, la Teoría de Redes y la Teoría Relacional. Tomando como referencia estas perspectivas teóricas el estudio se centra, sobre todo, en las redes formales e informales que manejan los alumnos para informarse, prestando una especial atención a las relaciones de pasillos. Por ello, se estimó oportuno la utilización del método cualitativo y, dentro de éste, se optó por la técnica del grupo de discusión, al tener más en cuenta la interacción y el contexto[4]. A partir del trabajo de campo y su posterior análisis, se consiguieron los objetivos marcados, que quedan resumidos en unas conclusiones que se comentarán posteriormente. A continuación, y para una mayor comprensión de la investigación, se presenta un cuadro que refleja las distintas fases por las que ha pasado el estudio.

---

la innovación y la capacidad de aprendizaje–, que influyen de manera directa en la Universidad y que obligan a esta institución a replantearse muchos de sus objetivos (p. 97).

(3) Véase Latiesa (1989), M. Duru, y A. Mingat, (1986) y L. Levi-Garboua (1976).

(4) La elección del grupo de discusión viene motivada porque «... se utiliza una metodología cualitativa que permite captar el origen, el proceso y la naturaleza de estos significados que brotan de la interacción simbólica entre los individuos» I. Ruiz Olabuénaga (1996, p. 15).


PROCESO DE INVESTIGACIÓN
OBJETO DE INVESTIGACIÓN
Estudiantes de 2º Ciclo de CC PP y Sociología de Granada
OBJETIVO
Conocer los criterios de elección de asignaturas optativas
MARCO TEÓRICO
Teoría de Young
Teoría de Capital Humano
Teoría de Redes
Teoría Relacional
TRABAJO DE CAMPO
Grupos de discusión (CC PP y Sociología)
ANÁLISIS Y CLASIFICACIÓN
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

## CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La enseñanza ha cambiado mucho a lo largo de todo el siglo XX, pasándose de un sistema que tenía como prioridad la alfabetización de toda la sociedad, a otro que intenta promover la investigación y el aprendizaje para toda la vida. El contexto educativo en el que se sitúa este trabajo está caracterizado por el *lento crecimiento demográfico* que sufre España, y cuyas repercusiones han empezado a notarse tanto en los colegios y centros educativos de primaria y secundaria, como en la enseñanza universitaria pública[5]. Este factor posiblemente resuelva el problema de la saturación y permita una mayor calidad docente e investigadora. En segundo lugar, destaca la aparición de *nuevas universidades*, tanto públicas como privadas, lo cual debe configurar a priori un marco cada vez más competitivo, pues como recuerda De Miguel y otros «... no hay mecanismos de mercado (tales como la libertad de los estudiantes para matricularse en la Universidad que deseen) que motiven a las instituciones la mejora de su actuación para atraer a los mejores estudiantes y así obtener más recursos...»[6] (2001, p. 38). En tercer lugar, existe un déficit presupuestario y de planes de estudios –homologación de títulos– con respecto a las *universidades europeas*, elemento éste que puede ser solucionado mediante la Declaración de Bolonia (1999). En cuarto lugar, sobresale el carácter marcadamente homogéneo de la Universidad tradicional, es decir, no se ha tenido en cuenta el entorno local y europeo a la hora de realizar la oferta docente. En último lugar, destaca la escasa *cultura de la movilidad*[7] que tienen tanto profesores como alumnos, este déficit debe ser solucionado, pues es un buen medio para fomentar la competencia y garantizar una mayor calidad.

Todos estos factores y algunos más, obligan a las universidades a tener que venderse mejor y adaptarse de forma más adecuada a las demandas del mercado, tienen que competir, pues la homogeneidad que presentan es incompatible con el objetivo de la excelencia[8]. Estos cambios permitirán a corto plazo mantener un número mínimo de estudiantes necesarios para impartir docencia y, a largo plazo, posibilitarán alcanzar un nivel de mayor calidad tanto en la enseñanza, como en la investigación y en la gestión. Por otro lado, hay que tener en cuenta la *crisis financiera de la educación superior*, como consecuencia de los primeros síntomas de la crisis del *Welfare State*, repercutiendo en los presupuestos de la enseñanza universitaria. Así, la universidad del futuro, debe sustentarse en cuatro pilares básicos: excelencia, exigencia, calidad y servicio a la comunidad. Esta nueva situación, puede resultar problemática para las universidades que estén acostumbradas a funcionar de manera muy centralizada y jerarquizada.

Las características del sistema educativo han producido un giro en muchos planes de estudios de las titulaciones españolas. Estas modificaciones rompen la rigidez tradicional de las instituciones universitarias, intentan adaptarse a la nueva realidad social y a un mercado laboral cada vez más cambiante, flexible y selectivo, el cual exige una mayor flexibilización de los planes

(5) Véase Consejo de Universidades (2001, pp. 11 y ss.).

(6) Lo planteado por J. De Miguel; J. Caïs y E. Vaquera es cierto, pero no hay que olvidar, como también señalan en este libro, que desde el Gobierno central se están dando los pasos necesarios para erradicar el distrito único y establecer el abierto, es decir, que cada alumno pueda estudiar en la Universidad que quiera.

(7) Consejo de Universidades (id. p. 23).

(8) Para conseguir la excelencia, entre otras cosas «... habrá que introducir mecanismos para la captación de profesores y estudiantes. Y en nuestro país es particularmente urgente el estimular la movilidad del profesorado» J. IGLESIAS DE USSEL (2000, p. 164).

de estudio, que permitan preparar de manera más adecuada a los futuros profesionales. «El espacio de libertad que crean las reformas de la enseñanza, está permitiendo mayor libertad a la Universidad en sus planes de estudio, en un doble sentido de opción, para que ella misma cree sus especialidades de posibilidad de combinación real» (Fernández Vallina, 1991, p. 160).

La consecuencia de esta nueva situación se concreta en un mayor protagonismo del estudiante en la configuración de su propio currículum. Esto es debido no sólo al menor número de alumnos, sino sobre todo, a la capacidad que hoy por primera vez se les otorga a los estudiantes para elegir diferentes asignaturas dentro de las diversas titulaciones que cursan. De esta nueva situación se deriva un replanteamiento en los trabajos educacionales encargados de estudiar la estructura curricular del sistema educativo, los cuales, a partir de ahora tienen que tener en cuenta el poder, aunque limitado, que se le ha otorgado a la masa estudiantil para expresarse a través de su matriculación. Por ello, cada vez es más necesario conocer las fuentes de información, motivaciones, actitudes, etc., que conducen al alumno a formarse un criterio propio con el que decidir entre diversas opciones educativas, o asignaturas dentro de una determinada titulación. En definitiva, los beneficiarios de este trabajo son, no sólo, determinados centros donde se imparten carreras universitarias concretas, sino también, profesores, sociólogos, educadores, psicólogos y personas en general relacionadas con el mundo educativo. Igualmente, no hay que olvidar a aquellos que tienen la responsabilidad de tomar decisiones en materia educativa y que deben tener en cuenta estos criterios, ya que este nuevo «poder» otorgado a los alumnos, puede considerarse también un nuevo criterio o indicador en la evaluación de nuestro sistema educativo.

Dentro de este marco concreto, el estudio se centra en la Facultad de CC PP y Sociología de la Universidad de Granada, en la cual, como se advirtió anteriormente, está vigente un Plan de estudios aprobado en 1986 que establece un marco semicerrado dentro del cual se ofertan una serie de asignaturas optativas y de libre configuración. El Plan de estudios debe tenerse siempre en cuenta, pues como ha señalado M. Young (1990) en su idea de la construcción social del currículum, existen unas fuerzas sociales y políticas que están marcando los diferentes proyectos curriculares, actuando de forma estructural sobre la elección de asignaturas por parte del alumno, condicionando por tanto esta elección.

TABLA I

*Distribución por créditos de la licenciatura de CC PP y Sociología de la Universidad de Granada*

| CICLO | ASIGNATURAS | CRÉDITOS |
|---|---|---|
| **1er Ciclo (1º, 2º, 3º)** | **Asignaturas troncales** | 216 |
| | **Asignaturas de libre configuración** | 24 |
| **2º Ciclo (4º, 5º)** | **Asignaturas troncales** | 53 CC PP / 52 Sociología |
| | **Asignaturas optativas** | 54 |
| | **Asignaturas de Libre configuración** | 12 |

Fuente: Elaboración propia a partir de la *Guía de la Facultad de CC PP y Sociología de Granada*.

Como se observa, el Plan de estudios de esta Titulación que entra en vigor en 1988 se encuentra dividido en dos ciclos. El primero de ellos, abarca a los tres primeros años, debiéndose cursar 216 créditos de asignaturas troncales (obligatorias) y sólo 24 de libre configuración, dejando al alumno al margen a la hora de configurar su currículum. El segundo ciclo, comprende los dos últimos cursos, y es donde se plasma el nuevo papel que desempeña el alumno para construir su propio currículum, ya que existe un número de créditos importante que depende de la «libre» elección del alumno (66 créditos de libre elección frente a los 52 o 53 de asignaturas troncales). Con ello se intenta cumplir uno de los objetivos fundamentales de los nuevos planes de estudio, según el cual, el alumno por medio de la elección de asignaturas optativas puede establecer su especialización siguiendo sus propios criterios y motivaciones.

Para analizar de forma más adecuada el objeto de estudio se revisó la bibliografía existente sobre el tema en relación con la Sociología del currículum, así como, las aportaciones desde otras disciplinas como la Pedagogía, la Psicología e incluso la Economía. A pesar de esta labor, no se ha encontrado en España ningún trabajo concreto que aborde el tema de la elección de asignaturas o que intente conocer los criterios o motivaciones de los alumnos a la hora de decidir sus materias. Sin embargo, sí existen estudios que tratan sobre la elección de carreras universitarias, pero enfocados o desde el punto de vista del contexto, o del individuo, olvidando con ello el enfoque relacional y de redes, que abren las puertas al estudio de las relaciones informales dentro de los diversos grupos y organizaciones. Posiblemente, la falta de este tipo de investigaciones en España pueda ser debido a la rigidez de los planes de estudio que han estado vigentes hasta ahora. Sólo a partir de la flexibilización de éstos es cuando se empieza a plantear el papel que juega el alumno en la construcción curricular.

De las aportaciones relacionadas con este tema, llama la atención los resultados de diversos estudios sobre la elección de carreras, los cuales han servido de base a este trabajo, aunque sin olvidar que el contexto y los factores que rodean el objeto de investigación son diferentes. Siguiendo los trabajos de Arias Blancos y otros (1993) sobre los criterios en la elección de estudios, según una muestra de titulados universitarios, el aspecto más influyente en la elección de carrera es el criterio personal o propio (90,9%), mientras que la influencia de otras personas queda reducida a un 6,5%, en el caso de los amigos o grupo de iguales, y a un escaso 3% en los padres. De este estudio también se desprende que las motivaciones principales que siguieron los jóvenes para elegir sus carreras fueron las salidas profesionales, aptitudes, gustos y facilidades y consejos de otras personas.

Dentro de las investigaciones de elección de carrera hay que destacar el estudio realizado por Latiesa (1991). En este trabajo se pone de manifiesto que los motivos para la elección de carrera son principalmente de vocación personal y profesional para la que cada uno cree estar capacitado, la independencia económica futura y la obtención de una cultura general elevada. Por otro lado, los factores de menor influencia a la hora de elegir los estudios superiores son: la tradición familiar, la facilidad de la carrera, etc.

Los estudios consultados sobre la elección de licenciatura muestran que el principal criterio que siguen los alumnos a la hora de elegir su carrera es el personal o vocacional. Pero el nuevo fenómeno de la optatividad obliga a elegir al menos una vez al año, y no sólo una opción, sino varias opciones o asignaturas diferentes. Este estudio pretendía descubrir las lógicas que hay detrás de estas motivaciones y elecciones, teniendo en cuenta, sobre todo, la perspectiva relacional dentro de un

marco cerrado como es la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de Granada. Sobre estas titulaciones destacan también los trabajos de evaluación que desde una perspectiva holística ha llevado a cabo el profesor Trinidad[9], en concreto los referidos a la Facultad. Sus investigaciones realizadas, entre otros, a los titulados de las primeras promociones de Ciencias Políticas y Sociología aluden a la adecuación de los estudios al mundo laboral y establecen que cuatro de cada cinco licenciados opinaban que sus estudios se adecuan poco o nada a la inserción en el mercado de trabajo. Algunos de los motivos para argumentar esto fueron:

- La relación teoría/práctica (40,8% de los licenciados) dado que a la carrera se le da un enfoque demasiado teórico. Algunos opinan que «introducirían más asignaturas prácticas, prácticas de empresa y materias útiles a la hora de buscar trabajo».
- La introducción de elementos puntuales o pequeños reajustes sobre algunas asignaturas (31,8%). Destaca sobre todo la opinión de los politólogos que «introducirían asignaturas de informática, inglés, historia y élites políticas». Así como, los de Sociología que «profundizarían en las asignaturas de métodos y técnicas e introducirían otras asignaturas relacionadas con los recursos humanos»
- Reformas importantes en el Plan de estudios (27,4%). «En general la gran mayoría de los licenciados solicita que los estudios sean más prácticos, más enfocados al mundo laboral y no tan teóricos».

Dentro de este contexto es donde se enmarca la siguiente investigación. Así, el objetivo principal era descubrir los criterios y las motivaciones de los alumnos a la hora de elegir las asignaturas optativas y de libre configuración. Con ello se pretendía encontrar las lógicas que hay detrás de estas motivaciones y criterios, a través del análisis de la información que se mueve en las redes informales propias de la comunidad universitaria, es decir, «redes de pasillos». Para ello y teniendo en cuenta el contexto donde se situaba esta investigación se consideró conveniente utilizar varias perspectivas teóricas, que ayudaran a realizar este trabajo.

## CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

En primer lugar, y desde una pespectiva inductiva, uno de los posibles criterios que llevan a los alumnos a elegir sus asignaturas es el de «racionalidad económica». Por ello, es necesario utilizar la Teoría Económica del Capital Humano, que en su adaptación a las Ciencias Sociales es la que más se ha acercado al estudio de comportamientos basados en este tipo de racionalidad. Siguiendo este enfoque, que tiene sus orígenes en la Teoría Económica Clásica, su adaptación al campo de las Ciencias Sociales se ha desarrollado en los trabajos de J. Mincer (1974), TW. Shultz (1972) y G.S. Becker (1964), basado en la racionalidad del alumno como inversor a la hora de tomar decisiones educativas.

No obstante, se decidió utilizar la pespectiva seguida por Latiesa (1989 y 1991) en sus trabajos sobre la elección de carrera, pues las lógicas que ella establece pueden ser aplicadas, en líneas generales, a la elección de asignaturas optativas. Según la Teoría de Capital Humano los estudiantes pueden ser clasificados en dos grupos:

- Los que demandan la *educación como inversión*, donde prima el cálculo anticipado del beneficio económico y profesional.

(9) Véase A. Trinidad Requena (1995) y A. Trinidad y M. Pérez (2000).

- Los que demandan la *educación como consumo*, donde prima la educación presente y el beneficio inmediato de la satisfacción.

Los dos criterios ponen de manifiesto que «según la Teoría Neoclásica, los alumnos consideran los estudios como una inversión, donde el coste será compensado con la obtención de la licenciatura, y la consiguiente inserción profesional. Pero también puede considerar su formación como un bien suplementario, como un consumo, ya que la educación es un bien que se satisface de forma inmediata» (Latiesa, 1989, p. 103).

Esta perspectiva ha sido tenida en cuenta para analizar el objeto de estudio, al igual que las limitaciones y condicionantes estructurales propios de esta licenciatura (oferta de plazas, disponibilidad de horarios, etc.), así como las críticas tanto de M. Duru (1978) sobre el supuesto de la perfección de la información, como de A. Mingat (1977) sobre la teórica libertad de elección. Por tanto, uno de los objetivos fue descubrir si imperaba la racionalidad económica a la hora de elegir las asignaturas, analizando si como dice esta teoría, el criterio que prima es el de educación como inversión, o lo que es lo mismo, que los estudiantes eligen sus asignaturas pensando en su formación (las que más les enseñan), o de educación como consumo, es decir, que eligen las asignaturas por su facilidad o dificultad a la hora de la evaluación (pensando en la búsqueda de buenas calificaciones o aprobados fáciles).

Pero consideramos que estos criterios no eran suficientes y que habría que profundizar en otras lógicas y motivaciones. Así, elegimos también una perspectiva exploratoria que permitiera encontrar nuevas explicaciones bajo otros prismas de conocimiento. Por ello, este marco teórico se complementa con un punto de vista más ambicioso, profundizando en las lógicas personales que llevan a la elección. Para ello, se utilizó, como se apuntó anteriormente, la perspectiva relacional y el enfoque de la Teoría de Redes, con las que se intenta fundamentar lo que se ha llamado «Sociología de Pasillo».

Quizás, sería recomendable acercarse de forma muy escueta a los dos enfoques citados con anterioridad. Así, se pueden encontrar los orígenes de la Teoría de Redes en los primeros estudios de la sociedad centrados en el hombre, destacando autores y escuelas de gran relevancia como Aristóteles, la Escuela Escolástica, los Ilustrados, hasta los padres de la Sociología como Durkheim, Marx, Weber, Simmel, etc. Pero el primer autor que utilizó la denominación de Teoría de Redes propiamente dicha fue Moreno (1934) con su *Sociometría*. Sus estudios se centraron en la estructura del grupo de amigos, aunque esto estaba motivado por razones terapéuticas.

La evolución de esta teoría ha tomado un impulso importante gracias a dos corrientes que surgen a mediados del siglo pasado. Por un lado, el Interaccionismo Simbólico que de la mano de Mead (1982) y de la Psicología Social buscan un acercamiento, un modo de observar y entender la realidad social a través de algunos conceptos e instrumentos expresamente definidos. Por otro lado, están los planteamientos Etnometodológico de Garfinkel (1967) y Goffman (1993) donde el individuo es visto como un jugador, un sintetizador entre las múltiples relaciones que lo ligan a los múltiples círculos sociales, dando una especial atención a los rituales de interacción (conductas, relaciones cara a cara, juegos de azar, etc.).

Sin embargo, antes de seguir explicando de forma más detallada este enfoque, sería bueno establecer lo que se entiende por redes sociales. Éstas, en palabras de Mitchell, serían «el conjunto bien delimitado de actores vinculados unos a otros a través de una relación o conjunto de relaciones sociales» (1969). Este concepto de red no sólo intenta poner de manifiesto que los individuos existen en un contexto de relaciones,

es decir, que tienen ligámenes referenciales y estructurales entre sí, sino que existe una relación entre estos ligámenes, o sea, que lo que sucede entre dos nudos de la red influye en las relaciones entre los otros nudos, bien sean las más próximas (relaciones directas), bien sean las más distantes (relaciones indirectas). La red no es un conjunto de individuos entre sí, sino que es el conjunto de sus relaciones, éstas por tanto merecen un estudio más profundo.

En segundo lugar, el paradigma relacional conduce a una específica pragmática relacional, entendida como forma de intervención desarrollada en la sociedad. Partiendo de esta base, la operatividad de este paradigma se puede aplicar a diversos tipos de acciones, teniendo en cuenta que:

- Cuando se interviene no existen sujetos y objetos aislados, sino complejas tramas relacionales en las que sujeto y objeto se definen relacionalmente.
- En un sujeto u objeto se deben considerar los otros sujetos y objetos del entorno, y los «efectos de red» que las acciones pueden implicar.
- Siempre se debe ser consciente de que existe una relación entre quien observa y quien es observado, entre quien actúa y sobre quien se actúa.

La idea central del análisis relacional reside en el supuesto de que lo que la gente piensa y hace, tiene su origen y se manifiesta en las pautas de las relaciones situacionales que se dan entre actores. Según esto, la base de la Teoría Relacional se centra en el estudio de las relaciones sociales, las cuales en palabras del profesor Herrera «deben entenderse como la realidad inmaterial de lo inter-humano, es decir, aquello que está entre los sujetos agentes. Como tal constituye su orientarse y obrar recíproco, distinguiéndose de lo que está en los singulares actores (individuales o colectivos) considerados como polos o términos de la relación» (2000, p. 38).

Como se observa, en todo proceso de relación social se dan dos elementos. Por un lado, el aspecto objetivo independiente del sujeto y propio del sistema y por otro, el subjetivo, dependiente de las condiciones y características de la comunicación intersubjetiva. Todo ello conforma la integración de los individuos en la sociedad, estableciendo las bases dinámicas de la vida social. Así, la idea central del paradigma relacional consiste en que el análisis no se construye tanto a través de categorías sociales o atributos, sino a través de lazos o vínculos entre actores, incluso no estando directamente relacionados y unidos.

Adaptando estas teorías a este estudio, se analizaron las relaciones informales que se dan entre diversos grupos de iguales en la Facultad y que son básicas a la hora de elegir las diferentes asignaturas ofertadas por los distintos departamentos. Todo ello, conformaría lo que se ha llamado «Sociología de pasillo», la cual hace referencia a aquella materia que estudia el conjunto de relaciones informales que se dan entre diversas personas dentro de grupos microsociales, expresando diversas actitudes, comportamientos, y juicios de valor, así como manejando información subjetiva sobre diversos temas. Este tipo de relaciones se da sobre todo dentro de las instituciones burocráticas, en ámbitos poco formales como cafeterías, pasillos, despachos de alumnos, colas a la hora de rellenar la matrícula, etc. Siguiendo la terminología *goffmaniana*, la Sociología de Pasillo estudiaría la información que surge de ese espacio que el autor denomina «entre bastidores»[10] donde el actor o individuo se prepara para su representación en la vida social, es el espacio donde el actor se encuentra consigo mismo.

A partir de esta terminología, y gracias al marco teórico establecido, se observa

(10) Véase E. Goffman (1993).

que el estudiante utiliza principalmente dos vías de información para configurar su currículum:

- Las vías formales, a través del personal adjunto, profesores, cuadernos informativos, etc., de donde se obtiene una información «más objetiva» propia del sistema.
- Las vías informales, las cuales se canalizan a través de redes sociales en las que se inserta el alumno, «redes de pasillo», donde se puede conseguir información subjetiva que quizás sea la que más influya en el estudiante a la hora de hacer su elección y en la que se ha puesto mayor énfasis.

Siguiendo estos principios, se intentó descubrir cuales eran las lógicas que guían los criterios y motivaciones que siguen los estudiantes para elegir sus asignaturas y configurar su currículum. Así, se pretendía descubrir las influencias que tienen las redes sociales a la hora de diseñar la matrícula del curso, para responder a algunas preguntas básicas que se hace todo alumno a la hora de elegir diversas materias. Por ejemplo: ¿se eligen las asignaturas en función de las expectativas de la nota final?, ¿en qué medida influyen los gustos y los horarios?, ¿quizá es el profesor o su forma de dar clase?, etc.

## OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo general que pretendía esta investigación era: conocer el criterio que siguen los alumnos de segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada para la elección de asignaturas optativas y de libre configuración. Teniendo presente el marco teórico, se estimó oportuno utilizar metodología cualitativa[11]. Así, y siguiendo el objetivo inicial, este trabajo se divide en varios objetivos específicos:

- Conocer la opinión de los alumnos sobre el plan de estudios y las asignaturas que cursan.
- Profundizar en las fuentes que utilizan los estudiantes para informarse a la hora de realizar su elección y su influencia.
- Analizar si los alumnos para hacer sus demandas educativas siguen criterios de «educación como inversión» o de «educación como consumo», o lo que es lo mismo, cálculo anticipado y racional por un lado y satisfacción inmediata por otro.
- Conocer que otros posibles criterios guían a los estudiantes en la configuración de su currículum, teniendo siempre presente el efecto estructura como se ha aclarado en el marco teórico.
- Analizar la existencia de diferentes criterios de elección según se curse una especialidad u otra.

Para cumplir los objetivos anteriormente expuestos y teniendo en cuenta que el estudio se basaba en las redes sociales del alumno a través de la «Sociología de Pasillo», se optó por utilizar los grupos de discusión. La elección de esta técnica se justifica por su dinamismo y por tener más en cuenta la interacción y el contexto, siendo además más apropiado para descubrir si existe o no consenso intersubjetivo detrás de estas acciones. Lo que se pretende es descubrir la influencia que tiene la interacción y el tipo de información que se transmite a través de los círculos sociales estudiantiles, tanto formales como informales, gracias a los cuales los estudiantes de Ciencias Políticas y

(11) La elección de metodología cualitativa está motivada porque se ha optado por utilizar la complementariedad de las perspectivas cuantitativas y cualitativas. Así, los resultados que aquí se presentan no son definitivos, pues en una segunda fase se realizará un cuestionario para completar los objetivos propuestos.

Sociología se informan. Así, y siguiendo a Ortí, el grupo de discusión ofrecía «un marco para captar las representaciones ideológicas, valores, formaciones marginales y afectivas, etc., dominantes en un determinado estrato, clase o sociedad global» (1989, p. 198).

La selección muestral que se realizó no era de tipo estadístico, sino estructural o relacional, siguiendo la recomendación del profesor Ibáñez donde «para la selección de los actuantes en el grupo se ha de tener más en cuenta las relaciones que los elementos en sí» (1986, p. 264), pues una muestra estadística selecciona elementos, mientras que una muestra estructural busca relaciones entre los mismos. Los aspectos que se tuvieron en cuenta para establecer el perfil de los participantes en los grupos de discusión fueron: ser alumno matriculado oficialmente, que ambos sexos estuvieran representados, la asistencia y la no asistencia a clase, ser alumno de segundo ciclo, estar matriculado en horario de mañana o de tarde, y también se realizó una distinción según los diversos expedientes académicos.

Así, se realizaron cuatro grupos de discusión, dos para la especialidad de Ciencia Política y de la Administración y otros dos para Sociología con siete participantes cada uno. Esta diferencia se justifica porque a pesar de que en los tres primeros años se tiene un diseño curricular muy parecido, en los dos últimos las diferencias son considerables. Una vez realizados los grupos de discusión se llevó a cabo el análisis de los mismos, para ello se utilizó el programa informático *Atlas.ti* en su versión 4.0, que permite ordenar la información de manera simple y fácil. El material recogido fue clasificado en categorías significativas para analizarlo por medio de la hermenéutica social, con el objetivo de delimitar las partes y descubrir las relaciones entre las mismas y las relaciones con el todo.

Para dar validez a este estudio se siguieron algunas de las recomendaciones realizadas por distintos expertos como Ruiz Olabuébaga (1996) y Vallés (1997). Así, en primer lugar, los participantes de los grupos de discusión fueron seleccionados de forma anónima y aleatoria. En segundo lugar, se hicieron grupos de discusión hasta que la información se saturó. Por último, y con la finalidad de evitar la subjetividad del análisis cualitativo se optó por la triangulación en la codificación, ya que esta herramienta permite la verificación del control en la calidad en la investigación cualitativa.

## RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Tras la realización del trabajo de campo y su posterior análisis, se establecieron unas conclusiones que respondían a los objetivos propuestos, o más concretamente, en los grupos de discusión aparecieron de forma clara las lógicas de matriculación y las motivaciones que determinaban la elección de las asignaturas. Así, y tras haber realizado el trabajo de campo y analizar los resultados, se presentan algunas de las conclusiones más importantes, que pueden dividirse en dos grupos. Por un lado, las relacionadas con factores estructurales y objetivos propios de la estructura del plan de estudios (los horarios, número de asignaturas que se ofertan, etc.) y por otro lado los condicionantes informales y subjetivos, que son las que más influyen en la toma de decisión del alumno (charlas en cafetería, redes de pasillo, ideología del profesor, etc.).

Al incluirse la Sociología y la Ciencia Política como licenciaturas de Ciencias Sociales y constituir una rama relativamente novedosa en este país, los alumnos no saben muy bien cual es la utilidad de los futuros egresados en el mercado de trabajo. Ante esto, se constata que existe una especial preocupación en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada.

El carácter demasiado teórico de la licenciatura hace que se demande un enfoque más práctico de las mismas, que les permita salir al mercado laboral mucho mejor preparados. En palabras de algunos participantes la enseñanza impartida tiene un carácter marcadamente genérico, lo que da lugar a la formación de «alumnos de todos y profesores de nada». Esto, ya quedó reflejado en la evaluación que llevó a cabo el profesor Trinidad (1995), donde el carácter demasiado teórico de la licenciatura era interpretado por los alumnos como un elemento débil.

La solución que a este problema aportan los alumnos es la de dotar a los planes de estudio de una mayor especialización. Así, consideran que han de crearse ramas específicas, pues según ellos, sería un buen mecanismo para acercarse al mercado laboral de manera más efectiva. Este tema estuvo especialmente presente en el discurso de los politólogos, que incluso plantearon diversas ramas de especialización, seguramente motivado por la escasa vertebración de su plan de estudios. El análisis de este discurso refleja la creencia generalizada de que la especialización trae consigo una relación directa con el mundo laboral, elemento éste que puede ser cierto, pero que no soluciona el marcado carácter teórico de la licenciatura. En este sentido se aprecia que el discurso de los estudiantes de esta facultad se asemaja al modelo utilitarista americano ante el cual se opone el modelo alemán de Humboldt que tiene su origen en la Universidad de Berlín[12].

En lo que se refiere a las materias que constituyen el plan de estudios, los alumnos afirman que es escaso el número de asignaturas que se ofertan, no permitendo una especialización en una rama concreta de la Ciencia Politica o de la Sociología. Esto está muy relacionado con la teoría de Young sobre la construcción del currículum, según la cual el estudiante a la hora de conformar éste se encuentra determinado por factores estructurales, es decir, no es él el que decide, sino que todo está planificado de antemano. Así, se recogieron discursos en este sentido, tanto entre los futuros sociólogos: «si no hay opciones, si es que cuando acabas la carrera las has tenido que hacer todas, de todas las que nos ofrecen sobran dos», como entre los politólogos «si te coges tres asignaturas por ejemplo en el primer catrimestre, no te puedes coger otras tres u otras dos en el segundo cuatrimestre que estén centradas en la especialidad que te guste».

Una justificación de la escasa diversidad de asignaturas optativas, puede estar motivada por el equilibrio de fuerzas internas dentro de una organización como es la Universidad. En ocasiones está por encima el espíritu corporativista de los grupos –equipos y líneas de investigación de los profesores, intereses particulares de los representantes de alumnos, etc.– que la función principal de la misma institución, es decir, preparar de la mejor manera posible a los estudiantes para su posterior inserción en el mercado laboral.

Profundizando en los puntos débiles del plan de estudios, y más concretamente en las asignaturas, se destacaron algunas conclusiones importantes referidas a la organización y a los contenidos de las mismas, que influyen en la elección de asignaturas optativas. Así, resalta un discurso, tanto entre estudiantes de Políticas como de Sociología, que demandan una mayor coordinación entre profesores al impartir contenidos, con el objetivo de que éstos no

(12) En España tanto Giner de los Ríos (1990) como Ortega y Gasset (1999) se manifiestan partidarios de una enseñanza superior de carácter general. El primero de ellos considera la ciencia como un todo orgánico y por tanto cree que el conocimiento de no se puede desmembrar. Por su parte, Ortega cree que la especialización ha creado «sabios ignorantes» (p. 131) y afirma que el hombre de ciencia que nace de una enseñanza departamentalizada es «un personaje discreto, ya que, conoce una ciencia determinada y aún de esa ciencia sólo conoce bien la pequeña porción en que él es el activo investigador» (p. 130).

coincidan con el de algunas asignaturas trocales y se repitan. Un ejemplo puede ser las afirmaciones realizadas en los grupos de Sociología, donde «las asignaturas optativas son horribles, porque es que son las mismas que había cursado en años anteriores». Otra de las aportaciones más repetidas fue la demanda de un mayor número de asignaturas, sobre todo de orientación profesional. Igualmente y muy unido con lo anterior, los alumnos comentaron su desconteto con las clases prácticas, ya que «en las horas prácticas se repite la teoría, es decir, las prácticas son escoger un texto y volver a redundar en la teoría».

Otro de los discursos referidos a la organización de las diversas materias alude a la unificación de temarios en asignaturas, es decir, según los participantes un mismo licenciado puede haber recibido una formación diferente según el profesor que le haya impartido la materia, dando lugar a que alumnos que diseñan el mismo currículum reciban una formación diferente: «... a lo mejor una persona que es licenciado en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad de Granada no sabe nada de lo que yo sé, y yo no sé nada de lo que él sabe, pues a pesar de tener una misma asignaturas los contenidos pueden ser distintos». En relación con los temarios el análisis de los grupos reveló que los alumnos creen que los programas deben cumplirse en su totalidad, pues consideran que si no es así su formación es incompleta. En la misma línea aparecieron algunas alusiones referidas a la necesidad de profundizar en las diferentes asignaturas, para permitir que los estudiantes puedan aprovechar más su etapa universitaria.

Otra de las cuestiones relacionadas con el plan de estudios son las asignaturas de libre configuración, donde los estudiantes apenas diferencian entre éstas y las optativas para configurar su currículum. Sin embargo, en algunos casos el discurso de la educación como consumo predomina cuando se habla de estas asignaturas, es decir, hay alumnos que cuando eligen las materias de libre configuración buscan una mayor facilidad, o lo que es lo mismo, suelen tender a rellenar créditos sin importarle mucho la materia que escogen, buscan principalmente la facilidad.

El análisis de los grupos de discusión, pone de manifiesto que las fuentes de información utilizadas por los alumnos de esta Facultad son muy diversas. Como era de esperar, el nivel de información con el que se accede a la Facultad es bastante bajo en todos los aspectos, y esto es algo que influye directamente en la elección de las asignaturas. Sin embargo, el grado de conocimiento sobre el tema va cambiando a medida que pasan los años, ayudando a formar un criterio propio que es utilizado sobre todo en los últimos cursos; hasta llegar a éstos la capacidad de elección del alumno es limitada debido a la configuración del plan de estudios, como se ha visto anteriormente, por lo que los alumnos no se preocupan tanto de la configuración del currículum, ni de movilizar sus propias redes relacionales para buscar la información que complementen sus criterios.

Cuando llega el momento de informarse, y como se apuntó en el marco teórico, se distinguen dos canales de indagación. Por un lado los formales, basados sobre todo en la guía que publica la facultad, que ofrece una escueta presentación de cada una de las asignaturas y que no es muy utilizada por los alumnos, pues según afirman algunos de ellos «en el libro las definiciones que vienen de las asignaturas presentan deficiencias, es decir, que te quedas casi igual que sin leerlas». Por otro lado destacan las fuentes informales, que son las más requeridas y utilizadas, pues son fáciles de conseguir, de cómodo acceso y cercanas a todos los estudiantes.

Dentro de estás vías –informales– los universitarios distinguen dos tipos de «informadores». En un primer plano se encontrarían los compañeros, que constituyen lo que en este trabajo se ha llamado

*redes de pasillos*, y que tienen una influencia importante, pues lo que se dice, se comenta, y lo que se habla en los pasillos es fundamental para los alumnos a la hora de matricularse de una determinada asignatura o de crearse un juicio propio previo a la matriculación, «el criterio que tengo es que en los pasillos se encuentra toda la información, quizás porque sea la más fácil, aunque no por ello la menos interesante». En un plano más secundario, y no tan accesible para todos los alumnos, se encuentran otro tipo de informaciones más personales, como son los profesores/tutores, el personal de secretaría, etc. Estos dos canales de información son conocidos tanto por los estudiantes de Políticas como por los de Sociología, aunque son estos últimos, sin explicación racional aparente, los que conocen más fuentes y además suelen utilizarlas en mayor medida.

El análisis de los discursos establece que las fuentes informales de pasillo, no sólo son las que más importancia tienen en el alumnado cuando realizan su matriculación, sino que además, son utilizadas por casi todos los estudiantes; asistentes y no asistentes, con expediente bajo o alto, etc. No obstante, se aprecian diferencias en la utilización de esta información. Son sobre todo los alumnos que se guían por un criterio de consumo a la hora elegir sus asignaturas los que más abusan de este tipo de redes. Es curioso destacar como, por ejemplo, los estudiantes con expediente alto utilizan estas fuentes para saber la forma de dar clase de los profesores, o si es factible sacar nota con ellos, etc. Mientras que por otro lado, los alumnos con menor expediente utilizan estas mismas redes, no sólo para saber si es posible aprobar una determinada asignatura, sino también para conocer si se dan muchos o pocos apuntes, el número de horas que requiere la asignatura, o si es necesaria la asistencia a clase.

El tercer objetivo que pretendía cubrir esta investigación, consistía en aclarar cuales eran las lógicas dominantes que guían la elaboración curricular de los alumnos. Estos criterios, que han sido utilizados por algunos autores para explicar la elección de carreras por parte de los estudiantes, han servido también para conocer los distintos discursos de los futuros licenciados. Así, y tras analizar la diversidad de explicaciones y motivaciones aportadas, se estimó oportuno clasificarlas en dos grupos: educación como inversión y educación como consumo.

Los alumnos cuyo discurso de asemeja al criterio de *educación como inversión*, que como se apuntó anterirmente, se caracterizan por los gustos personales, el interés por cursar esa asignatura, y sobre todo el matricularse de esa materia pensando en el beneficio personal, intelectual y cultural que le puede aportar, se asemejan más a los que tienen un perfil de estudiante con expediente alto o medio alto. Muchos de ellos omiten las recomendaciones por parte de sus compañeros o lo que se dice en el pasillo, es decir, tienen un criterio muy marcado y personal, en busca de un beneficio principalmente intelectual. Muestra de ello puede ser la siguiente afirmación: «yo creo que lo fundamental, es una asignatura que te guste, y que te interese hacerla, y luego lo demás es secundario».

Aquellos que siguen el discurso de *educación como consumo*, se suelen guiar por la comodidad y la facilidad. Así, y por medio de un criterio puramente economicista los estudiantes buscan satisfacer un beneficio inmediato (facilidad de aprobar), que suele ser muy superior al coste (número de horas de estudio, asistencia a clase, presentación de trabajos, tipo examen, etc.). Independientemente de la especialidad, las personas que siguen este criterio suelen tener un expediente bajo o medio bajo, y en líneas generales suelen justificar esta decisión por la rapidez que tienen de acabar la carrera: «te guías por coger créditos y ver cual es más fácil y evidentemente a ver con qué profesor tienes más opciones de aprobar».

Un grupo ambivalente en el discurso lo componen aquellas personas que no son asistentes, esto viene motivado por su condición, pues pierden la oportunidad de relacionarse con sus compañeros y tienen menos acceso a la información que se genera en los pasillos. Así, llevan a cabo dos formas de conductas diferenciadas. En primer lugar, si su no asistencia es por motivos laborales suelen guiarse más por la tendencia de educación como inversión, mientras que si su no asistencia es por otros motivos (por ejemplo, falta de motivación, etc.), se suelen guiar por el criterio de educación como consumo y suelen usar más que los otros la información de pasillo: «yo he dejado de ir a clase porque allí aprendo poco, pero me han dicho que luego hacen un examen muy fácil y asequible, tanto si vas a clase como si no».

En definitiva, se ha de destacar que las lógicas difieren de unos estudiantes a otros. Así, los alumos que tienen un expediente alto parecen tener más definido su futuro, mientras que los que tienen un expediente bajo lo único que tienen claro es que quieren terminar la carrera. La disonancia más importante la presentan los estudiantes de expediente medio, que suelen ser más indecisos, pues no saben si quieren terminar la carrera o cual seá su futuro laboral, por tanto, no siguen una lógica claramente definida, siendo su comportamiento menos predecible.

La riqueza de la información que se mueve a través de las «redes de pasillo» hace que determinadas asignaturas, tanto de Políticas como de Sociología tengan «cierta fama», es decir, el pasillo establece las diferencias entre las asignaturas y los profesores que las imparten, que no tienen porque estar basadas en evidencias reales. Todo esto supone un freno o un fomento a la hora de matricuarse, sobre todo a aquellos alumnos que siguen pautas de educación como consumo. Uno de los grupos de políticas trató este tema ampliamente, pero el discurso predominante se sintetiza muy bien en esta idea: «esto es como los grandes poetas, simplemente con el nombre no hace falta decir el apellido, pues todo el mundo sabe quien es Federico, no tienes que decir García Lorca, pues tu dices tal profesor de la Facultad y eres un alumno que llevas un año dentro de la misma, y sabes perfectamente quién es ese profesor y lo que hay con él».

Tras conocer las pautas generales que guían a los alumnos en la elaboración de su currículum hay que analizar cuales son los factores que pueden influir en dichos comportamientos, pues esto refleja que existen tendencias cuando se eligen las asignaturas optativas. Esto se concretiza en diversas motivaciones, las más repetidas pueden agruparse en:

- *Los horarios*: muchos alumnos prefieren coger un turno continuado, bien por la mañana o bien por la tarde. Otros, sobre todo los identificados con la lógica de educación como inversión no les importa tener horario partido, pues el valor que le dan a la realización de esa asignatura está por encima de la comodidad de la jornada continuada.
- *El profesor*: para muchos alumnos es una pieza clave, pues lo consideran una figura muy importante cuando hacen su elección. Entre los criterios relacionados con éste, destaca en primer lugar, la evaluación que hacen los compañeros de aula de los mismos, es decir, la forma de explicar la asignatura, la incentivación, la calidad del profesor y la forma de evaluar. Otro aspecto más personal, pero que tiene un peso importante, es la experiencia particular que se haya tenido con el profesor en años anteriores. Como aspecto llamativo, algunos alumnos aludieron a la ideología de los profesores para cursar unas asignaturas u otras.
- *Las asignaturas*: las características de éstas pueden estar directamente

relacionadas con la elección de las mismas. Así, sobresalen algunos criterios importantes; como tener acceso a los apuntes del año anterior, muy relacionado con los que siguen el criterio de educación como consumo, conocer las notas de otros años, e incluso la forma de presentar las asignaturas el primer día de clase. Como aspecto curioso destaca que algunos alumnos cuando hacen su matrícula se guíen por el nombre de las asignaturas.

Tras conocer las tendencias y los criterios que guían a los estudiantes de esta joven Facultad cuando tienen que configurar su currículum, se puede concluir a modo de recomencación que falta información antes, durante y después de la licenciatua, es decir, es necesario una mayor difusión de fuentes formales que aporten información objetiva al alumno, tanto sobre el funciomaniento de la facultad y sus asignaturas, como sobre las salidas laborales. Igualmente, se denota que algunos estudiantes no pueden configurar su currículum de la manera que desean, pues los horarios suponen un impedimento importante. Del mismo modo, es necesario un aumento en la oferta de asignaturas optativas que configuren itinerarios de especialización y que seguramente darán al alumno una mayor libertad curricular.

## BIBLIOGRAFÍA


ARIAS BLANCOS, J. M.; MIGUEL DÍAZ, M.: *El acceso a los estudios universitarios: análisis y seguimiento de la demanda en Asturias.* Madrid, CIDE, 1993.

BECKER, G. S: *Human Capital.* Nueva York, NBER, 1964.

BRICALL, J. (Ed.): *Informe Universidad 2000.* http://www. mec.es.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES: *Estadística universitaria. Periodo 1994-1999.* Madrid, MEC, 2001.

DE MIGUEL, J. M.; CAÏS, J.; VAQUERA, E: *Excelencia. Calidad de las universidades españolas.* Madrid, CIS, 2001.

DURU, M.; MINGAT, A.: «Las disparidades de carreras individuales en la Universidad: una dialéctica de la selección y de la autoselección», en M. LATIESA (Comp.): *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la Universidad.* Madrid, CIDE, 1986.

DURU, M.: *La demande d´education à l´issue de l´enseignement secondaire.* Dijon, Université de Dijon, 1978.

FERNÁNDEZ VALLINA, F.: «Problemática de la Universidad española». Actas de las Jornadas *La investigación educativa sobre la Universidad.* Madrid, CIDE, 1991.

GARFINKEL, H.: *Studies in ethnomethodology.* Englewood Cliffs, N.J, Prentice-Hall, 1967.

GINER DE LOS RÍOS, F.: *Escritos sobre la Universidad española.* Madrid, Espasa, 1990.

GOFFMAN, E: *La presentación de la persona en la vida cotidiana.* Buenos Aires, Amorrortu, 1993.

HERRERA GÓMEZ, M.: «La relación social como categoría de las Ciencias Sociales», en *Reis,* 90 (2000) pp. 37-77.

IBÁÑEZ ALONSO, J.: *Más allá de la Sociología: el grupo de discusión, técnica y crítica.* Madrid, Siglo XXI, 1986.

IGLESIAS DE USSEL, J.: «La universidad en la sociedad del conocimiento», en A. TRINIDAD (Coord.): *Evaluación y calidad de las organizaciones públicas.* Madrid, INAP, 2000.

LATIESA, M.: «Demanda de educación superior: Evaluaciones y condicionamientos de los estudiantes en la elección de carreras», en *Reis,* 46 (1989), pp. 101-139.

— *Los jóvenes ante el sistema educativo.* Madrid, Serie de estudios y encuestas del CIS, 1991.

LEVI-GARBOUA, L.: «Les demandes de l´etudiant, ou les contradictions de l´université de masse», comunicación a la *Table*

*Ronde Internationale. Les determinants de la réussitte scolaire*, 1976.

MEAD, G. H.: *Espíritu, persona y sociedad desde el punto de vista del conductismo social.* Barcelona, Paidós, 1982.

MINCER, J.: *Schooling, Experience and Earnings.* Nueva York, National Bureau of Economic Research, 1974.

MINGAT, A: *Essai sur la demande d´education.* Dijon, Université de Dijon, 1977.

MITCHELL, J. C.: *Social in Urban Setings.* Manchester, University Press, 1969.

MORENO, J. L.: *Who Shall Survive?* Nueva York, Beacon Press, 1934.

ORTEGA Y GASSET, J.: *Misión de la Universidad.* Madrid, Alianza, 1999.

ORTÍ, A.: «La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo», en M. GARCÍA FERRANDO et als.: *El análisis de la realidad social.* Madrid, Alianza, 1986, pp. 171-203.

RUIZ OLABUÉNAGA, I.: *Metodología de la investigación cualitativa.* Bilbao, Universidad de Deusto, 1996.

SCHULTZ, T. W.: «Inversión en capital humano», *en* M. BLAUG (Ed.): *Economía de la educación.* Madrid, Tecnos, 1972.

TRINIDAD REQUENA, A.: *La evaluación de instituciones educativas: el análisis de la Facultad de CC PP y Sociología de la Universidad de Granada.* Granada, Universidad de Granada, 1995.

TRINIDAD REQUENA, A.; PÉREZ SÁNCHEZ, M.: «Evaluación institucional de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada», en *Revista de Educación*, 323 (2000), pp. 423-454.

VALLÉS, M.: *Técnicas cualitativas de investigación social.* Madrid, Síntesis, 1997.

YOUNG, M.: «Currículum y democracia. Lecciones de la crítica de la nueva Sociología de la Educación», en *Revista de Educación y Sociedad*, 6 (1990).

# RELACIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA PERSONA, DE LA TAREA Y DE LA ESTRATEGIA EN RELACIÓN A LA ESCRITURA CON LA COHERENCIA Y PRODUCTIVIDAD DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA EN NIÑOS/AS CON Y SIN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y/O BAJO RENDIMIENTO

JESÚS NICASIO GARCÍA SÁNCHEZ (*)
ESPERANZA BAUSELA HERRERAS (*)

**Resumen.** El objetivo de esta investigación fue conocer la relación entre el conocimiento metacognitivo y la coherencia y productividad de la composición escrita en alumnos de 8 a 16 años, de 3º de Educación Primaria a 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Como instrumentos de recogida de datos se aplicaron un cuestionario y tres tareas de composición escrita: narración, redacción y descripción. Las respuestas abiertas del cuestionario fueron reducidas a catorce categorías, por medio de un proceso de codificación y construcción de un sistema de categorías exhaustivo y mutuamente excluyentes. Los resultados indican correlaciones positivas, débiles, entre la coherencia y la productividad de composiciones escritas y el autoconocimiento y autorregulación hacia la escritura.

**Abstract.** The aim of this study was known the relation between metacognition knowledge in writing and a write product: coherence. We opted for following a ex-post-facto design. The sample was constituted by third from grade of Primary Education to second grade of Compulsory Education students which were eight to sixteen years old. We applied a questionnaire to assess the metacognitive knowledge in writing and developed a categories system to encode. These date were analyzed statically.

## INTRODUCCIÓN

Una vez conocido cómo se produce el desarrollo de la metacognición hacia la escritura indicando un proceso continuo de mejora de la conciencia de la persona, de la tarea y de la estrategia, y de una disminución de las respuestas sin conexión con la composición escrita (García y Bausela, en evaluación), parece pertinente el que se aborde su relación con la composición escrita directamente.

Esta investigación persigue profundizar en la posible relación existente entre el

(*) Universidad de León.

(1) Durante la realización de la presente investigación se recibieron ayudas de la CEyC de la Junta de Castilla y León, con Fondos Sociales Europeos, proyecto para 1999 y proyecto para 2000, y durante el trienio 2001 al 2003. E, igualmente, se recibieron ayudas del CIDE-MEC durante el trienio 1996-1998, así como de la Dirección General de Investigación del Minsiterio de Ciencia y Tecnología para el trienio 2001 al 2003 y siendo el IP el primer autor.



Fecha de entrada: 13-06-2002 Fecha de aceptación: 04-02-2003

conocimiento y regulación que el alumno tiene de los procesos cognitivos involucrados en el proceso de escritura, por un lado, y la coherencia y productividad de sus composiciones escritas, por otro.

Partiendo de la conceptualización clásica de metacognición de Flower (García, 2001; García, 2000 b) podemos entenderla como la conciencia del individuo de sus puntos fuertes y débiles, y su autorregulación. Tradicionalmente el término metacognición se ha asociado al conocimiento que las personas pueden tener de sus propios procesos de conocimiento o de los contenidos de éstos; no obstante, es un constructo que acepta dos significados: (Borkowsky, 1992; Wong, Wong y Blenkinsop, 1989) *autoconocimiento* y *autorregulación*.

En consonancia con esta conceptualización, Wong (1999) considera la *metacognición en la escritura* como la toma de conciencia por parte del individuo del conocimiento del propósito, los procesos de la escritura, la audiencia y la autorregulación en la escritura, es decir, el conocimiento de sus puntos fuertes y sus puntos débiles y la capacidad de autorregulación de los mismos es, básicamente, mirar al interior y reflexionar sobre uno mismo.

A través del análisis de la coherencia de un texto utilizando vías diversas como el análisis de protocolos de escritores expertos o el pensamiento en voz alta, podemos comprender cómo el alumno/a ha generado y organizado sus ideas, en definitiva cómo se ha llevado a cabo el proceso de planificación (Marbán, 2001). Esto supone un conocimiento por parte del alumno/a de su propia persona, de la tarea que está realizando y de las estrategias que está aplicando; implica por consiguiente un conocimiento metacognitivo. El análisis textual permite diagnosticar dificultades que pueden surgir en distintos ámbitos de lo que denominamos «mecanismos de coherencia», lo que, a su vez, nos permite diseñar propuestas de intervención y de prevención que incidan en estos aspectos (García y Marbán, 2002, en prensa; García y de Caso, 2002). Podemos analizar un texto adhiriéndonos a un *modelo mental* o a un *modelo proposicional. El modelo mental* es una representación de la situación a que se refiere el texto, más que una representación del texto en sí misma. El *modelo de análisis proposicional* se basa en la previa teoría sobre la presentación del significado en la memoria, según la cual las proposiciones son las unidades de representación del significado y cuyos contenidos son conceptos léxicos completos y no «primitivos semánticos». Los conceptos proposicionales pueden ser argumentos, o predicados, y sus reglas de interconexión son estudiadas por la gramática de casos.

Conforme dice la teoría proposicional clásica, el contenido semántico de los textos se despliega en dos niveles: el *texto de superficie*, el texto que se lee o escucha, y el *texto base*, a un nivel más profundo, que es la representación proposicional del texto de superficie (Duro, 2001). En estos modelos aparecen dos variables de capital importancia: *la fragmentación del texto en unidades de análisis* y *la coherencia textual*. La importancia de ambas variables radica en que permiten cuantificaciones que determinan en gran medida la objetivización de la investigación. En consonancia con los métodos proposicionales, los textos producidos por nuestros alumnos estarán constituidos por un conjunto de proposiciones. Cada proposición consta de una o más ideas entre las cuales se exige una relación. Por *microestructuras* se entiende la estructura proposicional del texto entre sus proposiciones individuales unas con otras, y por *macroestructura*, la representación proposicional del resumen del texto (Duro, 1992). La *macroestructura* también está constituida por proposiciones de tipo global y de naturaleza semántica que dan sentido, unidad y coherencia global al texto. *La coherencia lineal* suele ir asociada a otras relaciones que desembocarían en la

integración semántica del texto total. *La coherencia global* es lo que Kintsch y Van Dijk (Marbán, 2001) llaman macroestructura. Sería el conjunto de macroproposiciones jerárquicamente organizadas. Todo texto coherente posee una organización formal más o menos definida y esa organización es la *superestructura.*

Es difícil establecer una definición única y ajustada de lo que se entiende por *coherencia,* puesto que es un término muy amplio, pudiendo considerase desde muchos puntos de vista y no debe ser entendido de modo absoluto. Cuando se habla de *coherencia textual,* nos referimos a las relaciones de cohesión que se establecen entre las unidades que constituyen un texto, relaciones contextuales, entendiendo el contexto como el conjunto lingüístico que rodea a un elemento dado dentro de un texto. Estas relaciones no son sólo las de tipo sintáctico, sino que también hacemos referencia a relaciones entre el texto y su situación de ocurrencia, relaciones contextuales, entendiendo que el contexto está formado por todos aquellos elementos de la situación en que se produce el texto, que determinan sistemáticamente su estructura y su interpretación, o bien que son determinados por esos textos. Según García Madruga y Martín Cordero (1987), la coherencia denota una manera de poner en relación cada enunciado del texto con las anteriores. Se mide por indicadores de (i) *pertinencia* de las ideas para mantener la continuidad temática, (ii) *enlace* entre ideas para construir proposiciones, (iii) formación de *párrafos coherentes* a partir de las proposiciones e (iv) *hilo argumental* de todo el texto. Para Van Dijk (1997), la coherencia no es un fenómeno objetivo del discurso ni tampoco una mera propiedad abstracta del mismo, sino un fenómeno interpretativo de comprensión en el que intervienen conocimientos subjetivos. La coherencia textual abarca muchos aspectos que actúan en diversos niveles; así, Aznar, Cros y Quintana (1993) señalan los aspectos de (i) tipología del texto, (ii) polifonía enunciativa, (iii) mecanismos de repetición, (iv) implícitos, (v) mecanismos de conexión, (vi) mecanismos de progresión y (vii) registros, variedades y otras opciones estilísticas. Así, podemos decir que un texto es coherente cuando se establece una relación de cohesión entre las unidades que lo constituyen y una relación de adecuación entre el texto y el contexto, entendiendo que esta adecuación incluye también la adecuación a la intención comunicativa del hablante.

Elaborar un texto coherente es el indicador que mejor discrimina a un escritor experto de un escritor que carece de habilidades de escritura (Bereiter y Scardamilia, 1992, 1993).

Los componentes de producción hacen referencia a la dimensión cuantitativa del proceso de composición escrita, es decir, a la cantidad de frases y párrafos que el escritor produce en un momento determinado (Hernández y Quintero, 2001). *La productividad* se mide mediante el análisis de parámetro de palabras de contenido, palabras funcionales y determinantes (Justicia, 1996). Una de las características de los estudiantes con dificultades de aprendizaje es que producen muy poco, sus redacciones contienen pocos detalles y elaboraciones (Graham y Harris, 1996). Unas posibles razones de por qué producen tan poco pueden ser atribuidas a que (i) terminan demasiado pronto, (ii) sus conocimientos sobre «tópicos» son incompletos o fragmentados y (iii) por falta de dominio de las habilidades de orden inferior (Graham y Harris, 1997). Es posible que exista alguna relación entre las composiciones cortas, poco estructuradas y coherentes, así como con bajo conocimiento o interés. A estas dificultades debemos unir las dificultades que presentan con la autorregulación del comportamiento estratégico organizado (Graham, 1997).

Después de conocer algunas de las dificultades que presentan ciertos alumnos

a la hora de desarrollar una composición escrita, estamos de acuerdo con la idea defendida por Sorenson (1997) y Collado y García Madruga (1997), según la cual, los estudiantes con dificultades de aprendizaje frecuentemente requieren una instrucción para dominar varias estructuras de texto. La instrucción explícita en el uso de lazos cohesivos les ayuda a aprender a organizar e integrar conceptos en la escritura. Mientras que la instrucción en estrategias de estructuras de texto (Mather y Roberts, 1995) les ayuda a incrementar la estructura narrativa y la estructura expositiva. El entrenamiento en estrategias de autorregulación como el modelo de aprendizaje autorregulado de Butler (2000, Núñez, González y Álvarez, 2000; García, 2001 b); el Modelo de desarrollo de estrategias autoregulatorias de Graham y Harris (1989; Butler, Elaschuk y Pool, 2000; Santituste y Beltrán, 1998), y la Estrategia de revisión de Graham y Mac Arthur (Santiuste y Beltrán, 1998) tienen un efecto en la estructura semántica de las composiciones de los alumnos con dificultades de aprendizaje, así como en la calidad de sus escritos (De la Paz, 1999 a b, 2001; Graham, 1997; Graham y Harris, 1996, 1999; Graham, Harris y Sawyer, 1992; Sexton, Harris y Graham, 1998). Es, pues, posible la mejora de habilidades relacionadas con la organización del texto y con la coherencia del mismo como señala Butler *et al.* (2000), Wong (1999) y Wray (1994), y como hemos mostrado para el caso de alumnos con dificultades de aprendizaje (García y de Caso, 2002; García y Marbán, 2002; en prensa), si bien falta comprender la relación de estas mejoras en la calidad de los textos con otros componentes psicológicos como la conciencia de los procesos implicados (metacognición hacia la escritura), comprensión que puede ayudar tanto en la evaluación como en la intervención instruccional, y éste es el foco del presente estudio.

## OBJETIVO E HIPÓTESIS

Sobre la base de esta revisión del estado de la cuestión, nos planteamos como *objetivos*: (i) conocer si existe algún tipo de relación entre el conocimiento metacognitivo, por un lado, y el nivel de coherencia y productividad de la composición escrita, por otro. Y (ii) predecir el nivel de conocimiento metacognitivo en relación con la escritura a partir del conocimiento de los niveles de coherencia y productividad de las descripciones, narraciones y redacciones.

Las *hipótesis* que guían esta investigación las formulamos en los siguientes términos: existe una relación entre los niveles de coherencia y productividad, por un lado, y el nivel de conocimiento metacognitivo en relación con la escritura, por otro, que nos permite predecir el desarrollo del autoconocimiento que presenta el alumno/a partir de los niveles de coherencia y productividad de sus composiciones escritas.

## MÉTODO

### Participantes

Se seleccionó una muestra de 1.691 alumnos, extraídos de un total de 25 centros educativos públicos y privados de León y provincia, y de las Comunidades de Asturias y de Extremadura, con edades comprendidas entre los 8 y los 16 años, desde 3º de Educación Primaria hasta 4º de Educación Secundaria Obligatoria, detectándose 102 alumnos con bajo rendimiento (BR) y/o con dificultades de aprendizaje (DA). No diferenciamos entre DA y BR porque académicamente se sitúan a lo largo de un continuo y establecer un punto de corte –criterio de discrepancia– es discutible (García, 2001 a) y no tendría interés desde el punto de vista de la presente investigación. El estudio se realizó

de forma colectiva en los grupos naturales (aulas).

### Instrumentos

Durante la investigación se aplicaron:

- *Cuestionario*

Evalúa las conductas metacognitivas manifestadas por el alumnado en relación con la escritura. Está incluido dentro del Instrumento de Evaluación de los Procesos de Planificación y otros Factores Psicológicos de la Escritura (EPP y FPE) (García, Marban y de Caso, 2001). Está constituido por ocho sencillas preguntas de respuestas abiertas: (i) cuando escribes una redacción, ¿qué es lo que más te gusta?, (ii) ¿te cuesta mucho hacer una redacción? ¿por qué?, (iii) ¿te consideras bueno escribiendo redacciones? ¿por qué piensas eso?, (iv) ¿qué crees que debe saber un alumno para hacer una buena redacción?, (v) ¿por qué crees tú que algunas personas tiene problemas cuando hacen una redacción?, (vi) ¿qué cosas crees que te hacen falta para hacer una redacción mejor de lo que la haces ahora?, (vii) ¿en que estas pensando cuando escribes una redacción?, (viii) ¿qué cosas concretas haces cuando escribes?

- *Sistema de categorías (*exhaustivo y mutuamente excluyente)

Las respuestas abiertas del cuestionario fueron codificadas considerando los tres componentes que integran la metacognición según el constructo clásico de metacognición de Flavell –persona, tarea y estrategia (Hayes y Flower, 1980; Wray, 1994)–. El sistema está constituido por tres categorías generales, al que se añade la categoría de respuestas irrelevantes, desconocidas o impertinentes (García y Bausela, 2001): (i) conocimiento de la tarea (p. ej., tipo de texto), (ii) conocimiento de la persona: (p. ej., recogida de información), (iii) conocimiento de la estrategia (p. ej., estrategias cognitivas). El sistema de categorías se representa en la tabla I.

- *Tres tareas de composición escrita: narración, redacción y descripción*

Las tres tareas de escritura están incluidas en EPP y FPE (García, Marbán y de Caso, 2001): *(i) Descripción:* los alumnos deben realizar una composición escrita de descripción en torno a una escena. (ii) *Narración:* en esta tarea los alumnos deben escribir un cuento conocido: (iii) *Redacción:* los alumnos deben hacer una redacción de un tema libre, sobre una excursión, unas vacaciones, un viaje, aficiones, deportes.

### Procedimiento

Una vez elaborado el marco teórico mediante la revisión bibliográfica, se aplicó el cuestionario y las tres pruebas de composición escrita. Se pasó de forma colectiva al total de la muestra con la ayuda del profesorado y con la colaboración del alumnado de 5º de Psicopedagogía, previa instrucción en su aplicación. El instrumento se pasó en tamaño DINA 4, y en letra de 14 puntos, con espacios suficientes para cada tarea y en hojas independientes. Tras su aplicación se procedió al *análisis de los tres tipos de textos*. Cada texto se segmenta en unidades de análisis que llamamos ideas. Para nosotros, la idea es toda *palabra con referente fijo*. En esa categoría incluimos: el nombre, calificativo, verbo, adverbio e interjección. Además de las palabras con referente computamos otras *palabras que funcionan como determinantes*: artículos, demostrativos, posesivos, numerales e indefinidos. Y las *palabras funcionales*: pronombres, preposiciones y conjunciones. Las repuestas abiertas del *cuestionario* fueron codificadas y agrupadas hasta configurar un sistema de

TABLA I

*Sistema de categorías metacognitivas sobre la escritura*

| CATEGORÍA | CONCEPTUALIZACIÓN Y EJEMPLO |
|---|---|
| **A. CONOCIMIENTO DE LA TAREA** | |
| 1. TIPO DE TEXTO (TT) | Declaraciones que indican conocimiento sobre las demandas de los diferentes tipo de actividades. (p. ej., «Describir cómo es una persona»). |
| 2. ESTRUCTURA DEL TEXTO (TX) | Declaraciones que indican un conocimiento sobre los diferentes niveles de un texto (narrativo y expositivo). (p. ej., «Saber cómo tiene que ir desarrollado»). |
| 3. CONOCIMIENTO DEL LENGUAJE (TL) | Declaraciones que indican un conocimiento de los diferentes elementos y reglas que configuran su sistema de expresión. (p. ej.,«Debe saber cómo expresarse de una manera adecuada»). |
| **B. CONOCIMIENTO DE LA PERSONA** | |
| B.1. PROCESOS Y COMPONENTES DEL PROCESO DE ESCRITURA | |
| 4. RECOGIDA DE INFORMACIÓN (PR) | Declaraciones que indican un conocimiento de los pasos previos a la escritura. (p. ej., «En lo que he leído anteriormente»). |
| 5. PROCESO DE PLANIFICACIÓN (PPL) | Declaraciones que indican un conocimiento del propósito, análisis de la audiencia y de la organización del material. (p. ej., «Primero hago un borrador»). |
| 6. TRADUCCIÓN DE IDEAS (PT) | Declaraciones que indican un conocimiento de las tareas directamente implicadas con la escritura contiene ocho pasos según Sorenson (1997, cit. en García, 2000).( p. ej., «Escribir lo que pienso»). |
| 7. REVISIÓN DEL MENSAJE (PV) | Declaraciones que indican un conocimiento de los cinco pasos que según Sorenson (1997, cit. en García, 2000) están implicados en esta fase previa a le edición del escrito. (p. ej., «Corregir mis errores»). |
| 8. DISPOSICIONES HABILIDADES Y ACTITUDES (PD) | Declaraciones que indican un conocimiento sobre la elección y propuesta de sus propios fines, con lo que el niño controla toda la acción, fija sus objetivos y metas en función de sus disposiciones habilidades y actitudes y como éstas pueden influir en la perseverancia en el trabajo y en la curiosidad. (p. ej., «Esforzarme»). |
| 9. PROCESOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS (PP) | Declaraciones que indican un cconocimiento sobre la percepción, la atención y la memoria, así como aquellos aspectos que interfieren de forma negativa. A esto se añade el conocimiento que el alumno tiene de su propias posibilidades y limitaciones las cuales influirán en la ejecución de la tarea y en la autorregulación de la misma.( p. ej., «Poner atención»). |
| 10. COMPONENTES EMOCIONALES, APTITUDINALES Y DE PERSONALIDAD (PE) | Declaraciones que indican un conocimiento que el niño tiene de propio proceso atribucional, de determinados rasgos de personalidad, de la ansiedad, la autoestima, el autoconcepto. (p. ej., «No porque creo que lo voy a hacer mal»). |
| 11. AUTOEFICACIA (PA) | Declaraciones que implican un enjuiciamiento de su capacidad para planificar, organizar, expresar lo que quiere decir... y ejecutar cursos de acción requeridos para lograr los tipos designados de ejecución. (p. ej., «Me cuesta aportar las ideas del tema elegido»). |
| **C. CONOCIMIENTO DE LAS ESTRATEGIAS** | |
| 12. ESTRATEGIAS COGNITIVAS (EC) | Declaraciones que indican un conocimiento sobre las diferentes reglas o procedimientos y sobre el modo de hacer las cosas. (p. ej., «Saber resumirla»). |
| 13. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN RELACIÓN A LA ESCRITURA (EM) | Declaraciones que indican conocimiento sobre la propia capacidad para saber que su mente está procesando información, cómo funcionan los propios procesos mentales, qué mecanismos está utilizando, y cómo puede variar dichos mecanismos con el fin de obtener un mejor beneficio. (p. ej., «Poner el cronómetro porque así sé cuánto tardo en hacerlo»). |
| D. RESPUESTAS INCLASIFICABLES, IRRELEVANTES Y DESCONOCIDAS (OT) | Son respuestas que no pueden adscribirse a ninguna de las categorías anteriormente mencionadas bien por su irrelevancia, bien por su desconocimiento o bien porque no se ajustan a temática objeto de este sistema clasificatorio. (p. ej., «En cosas»). |

categorías en torno a las tres dimensiones de autoconocimiento: persona, tarea y estrategia propuestas por Flavell (Hayes y Flower, 1980). Se tomaron como muestra las ocho respuestas abiertas al cuestionario sobre conocimiento metacognitivo en relación con la escritura de 100 alumnos escogidos aleatoriamente. En total, se analizaron 800 respuestas. Una vez configurado el sistema de categorías se aplicó a todas las respuestas. El proceso de asignar cada rasgo a una categoría, proceso de codificación, se desarrolló manualmente. Los criterios que se siguieron fueron fundamentalmente racionales y empíricos, siguiendo un proceso deductivo e inductivo. Los cómputos de las categorías y del análisis de textos fueron sometidos a un análisis estadístico con el paquete estadístico SPSS versión 10.9x.

## RESULTADOS

En primer lugar, se procedió a la construcción de una matriz única con el estudio de las *características descriptivas* de las variables. Se procedió a conocer el grado de correlación, el coeficiente de *correlación múltiple*, entre los diferentes componentes del conocimiento metacognitivo y las variables coherencia de la composición escrita y productividad. Una vez calculados los coeficientes de regresión parcial, fueron utilizados para calcular la ecuación de *regresión múltiple*

- *Tarea total*

La *correlación múltiple* entre el nivel de coherencia y productividad en las descripciones, narraciones y redacciones, por un lado y el conocimiento de la persona, por otro, fue de (R=0,280), obteniendo un *coeficiente de determinación* igual R2=0,078. Esto indica que los seis predictores explican el 7,8% de la variabilidad del criterio, metacognición total. Con el ANOVA obtenemos una F= 21,125, lo cual conlleva una p=0,000; se rechaza la hipótesis nula, según la cual R2=0. Es decir, el modelo de regresión se ajusta a los datos. Para comprobar si la regresión entre un predictor y el criterio es significativa se calcula la *t de student* para cada uno de los predictores. La regresión es significativa para la productividad total de las redacciones [t=4,166, p<,000] y la coherencia de las redacciones [t=2,914, p<,004]. Los coeficientes de regresión Beta: productividad total de descripciones (x1) [Beta =0,66], coherencia total de descripciones (x2) [Beta = ,006], productividad total de narraciones (x3) [Beta =,077], estructura total de narraciones (x4) [Beta =,025], productividad total de redacciones (x5) [Beta =,136] y coherencia total de redacciones (x6) [Beta =,084]. De acuerdo con la fórmula general y con los coeficientes de regresión parcial, hallamos la ecuación de predicción; y = 2,564 x1 + 6,123 x2 + 1,550 x3 + 1,920 x4 + 3,184 x5 + 8,123 x6 + 9,880.

TABLA II

*Correlaciones entre metacognición total y las variables de coherencia y productividad en los tres tipos de textos (narración, redacción y descripción)*

| | D_P_TOTAL | D_C_TOTAL | N_P_TOTAL | N_E_TOTAL | R_P_TOTAL | R_C_TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|
| TAREA TOTAL | 0,195 | ,113 | ,212 | ,112 | ,243 | ,151 |
| PERSONA TOTAL | ,161 | ,127 | ,241 | ,175 | ,262 | ,170 |
| ESTRATEGIA TOTAL | -,021 | -,005 | -,011 | ,066 | -,023 | ,005 |
| OT | -,181 | -,159 | -,234 | -,279 | -,244 | -,211 |
| METACOG TOTAL | ,163 | ,097 | ,234 | ,080 | ,266 | ,134 |

- *Persona total*

La *correlación múltiple* entre el nivel de coherencia y productividad en las descripciones, narraciones y redacciones, por un lado y el conocimiento de la persona, por otro, fue de (R=,313), obteniendo un *coeficiente de determinación* igual a ,098. Esto indica que los seis predictores explican el 9,8% de la variabilidad del criterio, metacognición total. Con el ANOVA obtenemos una F=26,937, lo cual conlleva una p=0,000, se rechaza la hipótesis nula, según la cual R2=0. Es decir, el modelo de regresión se ajusta a los datos. Para comprobar si la regresión entre un predictor y el criterio es significativa se calcula la *t de student* para cada uno de los predictores. La regresión es significativa, las p son inferior a 0,05, para la productividad total de las narraciones [t=3,300, p<,001], la estructura total de las narraciones [t=3,079, p<,002], la productividad total de las redacciones [t=5,164, p<,000] y la estructura total de las redacciones [t=2,803, p<,005]. Los coeficientes de regresión Beta: productividad total de descripciones (x1) [Beta=-,012], coherencia total de descrpciones (x2) [Beta= ,018], productividad total de narraciones (x3) [Beta= ,107], estructura total de narraciones (x4) [Beta= ,083], productividad total de redacciones (x5) [Beta= ,167] y coherencia total de redacciones (x6) [Beta= ,080]. De acuerdo con la fórmula general y con los coeficientes de regresión parcial obtenidos hallamos la ecuación de predicción: y = - 1,07 x1 + 4,3 x2 + 5,018 x3 + 0,147 x4 + 9,02 x5 + 0,181 x6 + 3,522.

- *Estrategia total*

La *correlación múltiple* entre el nivel de coherencia y productividad en las descripciones, narraciones y redacciones, por un lado y el conocimiento de la estrategia, por otro, fue de R=0,80, obteniendo un *coeficiente de determinación* igual a 0,06. Esto indica que los seis predictores explican el 6,0% de la variabilidad del criterio, metacognición total. Con el ANOVA obtenemos una F= 1,596 lo cual conlleva una p=,0145, se acepta la hipótesis nula, según la cual R2=0. Es decir, el modelo de regresión no se ajusta a los datos. Para comprobar si la regresión entre un predictor y el criterio es significativa se calcula la *t de student* para cada uno de los predictores. La regresión es significativa, p inferior a 0,05, para la estructura total de las narraciones [t=2,896, p<,004]. Los coeficientes de regresión Beta; productividad total de descripciones (x1) [Beta=-,011], coherencia total de descripciones (x2) [Beta= -,016], productividad total de narraciones (x3) [Beta= -,020], estructura total de narraciones (x4) [Beta= ,082], productividad total de redacciones (x5) [Beta= -,018] y coherencia total de redacciones (x6) [Beta= ,001]. De acuerdo con la fórmula general y con los coeficientes de regresión parcial obtenidos hallamos la ecuación de predicción; y = - 1,60 x1 – 6,11 x2 - 1,53 x3 + 2,344 x4 – 1,59 x5 + 3,327 x6 + 4,245.

- *OT (otras respuestas o no pertinentes)*

La *correlación múltiple* entre el nivel de coherencia y productividad en las descripciones, narraciones y redacciones, por un lado y el conocimiento metacognitivo, por otro, fue de R=0,361, obteniendo un *coeficiente de determinación* igual a 0,130. Esto indica que los seis predictores explican el 13% de la variabilidad del criterio, metacognición total. Con el ANOVA obtenemos una F = 37,130, lo cual conlleva una p=0,000, se rechaza la hipótesis nula, según la cual R2=0. Es decir, el modelo de regresión se ajusta a los datos. Para comprobar si la regresión entre un predictor y el criterio es significativa se calcula la *t de student* para cada uno de los predictores. La regresión es significativa, p son inferior a 0,05, para la estructura total de las narraciones [t= -7,459, p<,000], la productividad total de las redacciones [t=-3,919, p<,000] y

la coherencia total de las redacciones [t=-3,820, p<,000]. Los coeficientes de regresión B: productividad total de descripciones (x1) [Beta= -,034], coherencia total de descripciones (x2) [Beta= -,013], productividad total de narraciones (x3) [Beta= -,058], estructura total de narraciones (x4) [Beta= -,198], productividad total de redacciones (x5) [Beta= -,125] y coherencia total de redacciones (x6) [Beta= -,107]. De acuerdo con la fórmula general y con los coeficientes de regresión parcial hallamos la ecuación de predicción; y = - 1,85 x1 - 1,94 x2 - 1,68 x3 – 2,13 x4 – 4,11 x5 – 1,48 x6 + 3,453

- *Metacognición total*

La *correlación múltiple* entre el nivel de coherencia y productividad en las descripciones, narraciones y redacciones, por un lado y el conocimiento metacognitivo, por otro, fue de R=0,292, obteniendo un *coeficiente de determinación* igual a 0,086. Esto indica que los seis predictores explican el 8,6% de la variabilidad del criterio, metacognición total. Con el ANOVA obtenemos una F= 23,215, lo cual conlleva una p=0,000, se rechaza la hipótesis nula, según la cual R2=0. Es decir, el modelo de regresión se ajusta a los datos. Para comprobar si la regresión entre un predictor y el criterio es significativa se calcula la *t de student* para cada uno de los predictores. La regresión es significativa, p son inferior a 0,05, la productividad total de las narraciones [t=3,876, p<,000] y la productividad total de las redacciones [t=5,634, p<0,000]. Los coeficientes de regresión B; productividad total de descripciones (x1) [Beta=-5,20], coherencia total de descripciones (x2) [Beta=2,358], productividad total de narraciones (x3) [Beta=4,733], estructura total de narraciones (x4) [Beta=-2,39], productividad total de redacciones (x5) [Beta= 7,904] y coherencia total de redacciones (x6) [Beta=0,115]. De acuerdo con la fórmula general y con los coeficientes de regresión parcial que hallamos la ecuación de predicción; y =- 5,20 x1 + 2,358 x2 + 4,733 x3 – 2,39 x4 + 7,904 x5 + 0,115 x6 + 7,116

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con esta investigación tratábamos de ver la relación del conocimiento del proceso con el producto de la escritura. Es decir, pretendíamos conocer la relación entre la conciencia por parte del individuo del propósito, los procesos de la escritura, la audiencia, y la autorregulación en la escritura (Wong, 1999), por un lado, y la coherencia y productividad de las composiciones escritas, por otro lado.

Los resultados indican que las correlaciones entre el conocimiento de la persona, de la tarea, de la estrategia y otras respuestas irrelevantes, desconocidas e impertinentes y la metacognición y las variables de coherencia y productividad, en relación con los tres tipos de textos, son positivas débiles. El mayor grado de correlación se produce entre el conocimiento de la tarea total y el nivel de productividad total de las redacciones, el conocimiento de la persona total y el nivel de productividad de las redacciones, el conocimiento de la estrategia total y la estructura total de las narraciones, las respuestas irrelevantes, desconocidas e impertinentes con la estructura total de las narraciones y la metacognición total y la productividad total de las redacciones. El menor coeficiente de correlación corresponde a la relación entre la estructura total de las narraciones y el conocimiento de la tarea total, el conocimiento de la persona total y la coherencia total de las descripciones, el conocimiento de la estrategia total y la estructura total de las narraciones, las respuestas irrelevantes, desconocidas e impertinentes con la coherencia total de las redacciones y el conocimiento metacognitivo total con la estructura total de las narraciones.

Con los resultados obtenidos podemos considerar que a medida que aumenta el nivel de coherencia y productividad se produce un incremento del nivel de conocimiento metacognitivo total, conocimiento de la persona, conocimiento de la estrategia y de disminución de las respuestas irrelevantes, desconocidas e impertinentes, y viceversa. Con este estudio no se pretende establecer una relación de causalidad, ya que lo más probable sea aceptar una postura de influencia mutua y recíproca.

Sobre la base de estos resultados, podemos confirmar la *hipótesis de investigación* según la cual sería posible establecer una relación entre el nivel de conocimiento metacognitivo total y el nivel de coherencia y productividad.

Una posible limitación de este estudio es no haber diseñado un cuestionario metacognitivo orientado a evaluar directamente los tres dimensiones del autoconocimiento. No obstante, no podemos obviar la dificultad que supone la evaluación directa de la metacognición, como reconocen Schoonen y Glopper (1996). Esto, por supuesto, restringe las posibilidades para manipulaciones experimentales. No obstante, aunque se pueden utilizar otros recursos, como el pensamiento en voz alta, o el análisis de protocolos, éstos exigen una gran conciencia por parte del sujeto de capacidad, de mirar al interior y de reflexionar sobre uno mismo, es decir, de capacidad *metacognitiva*.

Este estudio nos ha permitido conocer cómo un factor no nuclear del proceso de escritura (García, 2000), el autoconocimiento y la autorregulación, influyen en la composición escrita y cómo éste a su vez influye en la capacidad metacognitiva del sujeto; por esto, consideramos necesario diseñar programas que se ajusten a las características individuales de cada alumno, y cuyo objetivo no sea incidir sólo en el producto de la composición, en lo que se ve y se evalúa, sino que es necesario incidir en el proceso, lo que revertirá, de forma positiva, en el producto observable.

No obstante, son necesarios estudios que profundicen en esclarecer la dirección de la relación, lo que permitirá diseñar propuestas instruccionales más efectivas a la hora de hacer frente a las múltiples dificultades que presentan los alumnos ante las demandas de desarrollar una composición escrita.

## BIBLIOGRAFÍA


AZNAR, E.; CROS, A.; QUINTANA, LL.: «Lectura y coherencia textual (análisis de un texto narrativo)», en *Comunicación, Lenguaje y Educación, 17 (1993)*, pp. 15-28.

BEREITER, C.; SCARDAMILIA, M.: «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita», en *Infancia y Aprendizaje, 58* (1992), 43-64.

— «Enfoque de primer, segundo y tercer orden para mejorar las estrategias cognitivas de aprendizaje de la escritura», en J. BELTRÁN, J.; BERMEJO, V; VENCE, Mª. D. (dir.): *Intervención psicopedagógica*. Madrid, Síntesis, 1993, pp. 51-65.

BUTLER, D.; ELASCHUK, C. L.; POOLE, S.: «Promoting strategic writing by postsecondary students with learning disabilities: A report of three case studies», en *Learning Disability Quarterly, 23* (2000), pp. 196-213.

COLLADO, I.; GARCÍA MADRUGA, J. A.: «Comprensión de textos expositivos en escolares: Un modelo de intervención», en *Infancia y Aprendizaje, 28* (1997), pp. 87-105.

DE LA PAZ, S.: «Teaching writing strategies and self-regulation procedures to middle school students with learning disabilities», en *Focus on Exceptional Children. 31* (1999a), pp. 5-16.

— «Self-regulated strategy instruction in regular education settings: Improving outcomes for students with and without learning disabilities», en *Learning Disa-*

*bilities Research and practice, 14* (1999b), pp. 92-107.

— «Stop and Dare: A persuasive writing strategy», en *Intervention in School and Clinic, 36 (4)* (2001), pp. 234-243.

DURO, A.: «La coherencia textual en los modelos para la comprensión de texto; Kintsch et al. Vs. Sanford y Garrod», en *Cognitiva, 4* (1992), 2, pp. 227-244.

FLOWER, J. H.; HAYES, J.: «The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints», en GREGG, L.; STEINBERG, E. (eds.): *Cognitive processes in writing.* Hillsdale. N. J. Lawrance Erslaum. Associates, Inc. 1980, pp. 31-50.

GARCÍA SÁNCHEZ, J. N.: «El marco teórico de la escritura como construcción de significado», en GARCÍA SÁNCHEZ, J. (coord.): *De la Psicología de la Instrucción a las Necesidades Curriculares.* Barcelona, Oikos-Tau, 2000, pp.241-260.

— *Alternativas de intervención psicopedagógica al modelo dual DA frente BR; Instrucción estratégica en los componentes psicológicos de la escritura.* Madrid, DGI del Ministerio de Ciencia y Tecnología 2001-2003.

— «Las dificultades de aprendizaje e instrucción : Elementos metacognitivos y contextuales», en GARCÍA SÁNCHEZ, J. N.: *Dificultades de aprendizaje e Intervención psicopedagógica.* Barcelona, Ariel, 2001b, pp. 197-215.

— *Intervención en la composición escrita en alumnos con DA; Aplicación de un modelo de psicología de la escritura.* Consejería de Educación y Cultura con Fondos Sociales Europeos 2001-2003, 2001c.

GARCÍA S., J. N.; BAUSELA H. E.: «Desarrollo del conocimiento metacognitivo de la tarea, de la persona y de la estrategia en la composición escrita», en *I Congreso Internacional de Déficit de Atención y Dificultades del Aprendizaje.* Valencia 29 y 30 de noviembre y 1 de diciembre de 2001.

— «Optimización de la metacognición hacia la escritura», en GARCÍA, J. N. (coor.): *Aplicaciones de intervención psicopedagógica (cap., 12).* Madrid, Pirámide, 2002.

— (en evaluación): «Desarrollo de la conciencia metacognitiva hacia la escritura, de la tarea, de la persona y de la estrategia en alumnos de 8 a 16 años», en *Cognitiva.*

GARCÍA, J. N.; DE CASO, A. M.: «¿Es posible mejorar la productividad y coherencia de los textos escritos por alumnos con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento sin que cambie su disposición reflexiva hacia la escritura?», en *Psicothema, 14* (2) (2002), pp. 456-462.

GARCÍA S., J. N.; MARBÁN, J. M.: *Intervención instruccional en la composición escrita.* Barcelona: Ariel, 2002.

— «El proceso de composición escrita en alumnos con DA y/o BR: estudio instruccional con énfasis en la planificación», en *Infancia y Aprendizaje.*

GARCÍA, J. N.; MARBÁN, J.; DE CASO, A.: «Evaluación colectiva de los procesos de Planificación y Factores Psicológicos en la escritura (EPPyFPE)», en GARCÍA, J. N.: *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica.* Barcelona: Ariel, 2001, pp. 151-155.

GRAHAM, S.: «Executive control in the revising of students with learning and writing difficulties», en *Journal of Educational Psychology, 89* (2) (1997), pp. 223-234.

GRAHAM, S.; HARRIS, K. R.: «Self-regulation and strategy instruction for students who find writing», en LEVY, M.; RANSDELL, S.: *The science of writing: Theories, Method, Individual Differences, and Applications.* Mahwrah NJ, Lawrencee Erlbaism. Ass Puh, 1996.

— «Self-Regulation and Writing: Where do we go from Here?», en *Contemporary Educational Psychology,* 22 (1997), pp. 102-114.

— «Assessment and Intervention in Overcoming writing Difficulties: An Illustration From the Self-Regulated Strategy Development Model», en *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 30* (1999), pp. 255-264.

GRAHAM, S.; HARRIS, K, R.; SAWYER, R, J.: «Direct teaching; Strategy instruction; and Strategy instruction with explicit self- regulation: Effects on the composition skills and self -efficacy of students with learning disabilities», en *Journal of Educational Psychology, 84* (3) (1992), pp. 340-352.

HERNÁNDEZ MARTÍN, A.; QUINTERO GALLEGO, A.: *Comprensión y composición escrita. Estrategias de Aprendizaje*. Madrid, Editorial Síntesis, 2001.

JUSTICIA, F.: «Metacognición y currículo», en LLERA BELTRÁN, B.; GENOVARD ROSELLÓ, G.: *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid, Síntesis Psicología, 1996, pp. 300-381.

MARBÁN PÉREZ, J. M.: *Los procesos de planificación de la escritura en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje. Evaluación e Intervención*. Tesis Doctoral Inédita, Universidad de León, 2001.

MARTÍN CORDERO, J. I.; GARCÍA MADRUGA, J. A.: *Aprendizaje, comprensión y retención de textos*. Madrid, UNED, 1987.

MATHER, N.; ROBERT, R.: *Informal Assessment and Instruction written Language. A practitioner's guide for students with Learning Disabilities*. Chichester; John Wiley a Sons, Inc., 1995.

NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ PIENDA, J. A.; ÁLVAREZ, L.: «Motivación, metacognición y dificultades de aprendizaje», en GARCÍA SÁNCHEZ, J. N.: *De la psicología de instrucción a las necesidades curriculares*. Barcelona, Oikos Tau, 2000, pp. 317-336.

SANTIUSTE BERMEJO, V.; BELTRÁN LLERA, J. A.: *Dificultades de aprendizaje*. Madrid, Síntesis, 1998.

SEXTON, M.; HARRIS, R. K; GRAHAM, S.: «Self-regulated strategy development and the writing process : Effects on Essay writing and Attributions», en *Exceptional Children, 64 (3)* (1998), pp. 295-31.

SORENSON, S.: *Student writing handbook*. New York, MacMillan, 1997, 3th.

VAN DIJK, T. A.: *Discourse as structure and process*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications, 1997.

WONG, B. Y. L.; WONG, R.; BLENKINSOP, P.: «Cognitive and metacognitive aspects of learning disabled adolescents´ composing problems», en *Learning Disability Quarterly, 12* (1989), pp. 300-322.

WONG, B. Y. L.: «Metacognition in writing», en GALLIMORE, R.; BERNHEIMER, D.; MACMILLAN, D.; SPEECE, D.; VAUGHN, S. (eds.): *Developmental perspectives on children with high incidence disabilities*. Papers in honor of Barbara K. Keogh. Mahwah, NJ:Erlbaum, 1999, pp. 183-198.

WRAY, D.: *Literacy and awareness*. London, Hadder & Stouhton, 1994.

# MODELOS DE TOMA DE DECISIONES EN LA REFORMA DE LOS PLANES DE ESTUDIO UNIVERSITARIOS

HELENA TROIANO (*)

**Resumen.** El trabajo que aquí se presenta se basa en una parte de los resultados obtenidos en una tesis doctoral que analiza el proceso de reforma de los planes de estudio de tres titulaciones universitarias de Informática en dos universidades distintas. En este artículo se seleccionan aspectos relacionados con dinámicas organizativas y, en particular, se da relevancia a los modelos de toma de decisiones adoptados en los centros universitarios estudiados; se atiende a cómo las personas implicadas viven el proceso de reforma y a las características de los procesos de decisión final, en relación con alguna de las formas que toman los planes de estudio reformados.

**Abstract**. The content of this paper is based on results from a doctoral thesis, which studied the curricula reform process of three Computer Science degrees in two higher education centres. This article concentrates on aspects related to organisational dynamics, with particular emphasis in the decision making models adopted by the higher education institutions studied. Close attention is paid to peoples' experience of their involvement in the reform process, and also to the characteristics of the final decision making process, in relation to some aspects of the structure given to the reformed programmes of study.

## INTRODUCCIÓN

Las últimas reformas y revisiones de los estudios universitarios –realizados principalmente durante los años noventa, en el marco de la *Ley de Reforma Universitaria* (1983)– se caracterizan por haber seguido procesos en que cada universidad decide una buena parte del contenido y ordenación de sus planes de estudio[1].

Así, desde el Ministerio de Educación y Ciencia se marcan formas generales que deben cumplir todos los planes de estudio: duración y ordenación cíclica, carga lectiva en mínimos y máximos, tipo de materias por incluir, procedimientos de aprobación, homologación y modificación. Y la garantía de que todos los planes de una misma titulación contengan un núcleo de enseñanzas equivalente en todas las universidades se obtiene mediante el establecimiento de créditos troncales en las directrices generales propias de cada titulación. Pero en el resto de materias, esto es, obligatorias,

(*) Universidad Autónoma de Barcelona.

(1) Una justificación de las líneas generales adoptadas en la reforma universitaria de 1983 puede leerse en Maravall (1987). Asimismo, Sánchez (1996) realiza un buen resumen de la política implementada.



Fecha de entrada: 31-07-2002 Fecha de aceptación: 14-01-2003

optativas y de libre configuración, cada universidad ejerce su autonomía y decide su contenido.

Los planes de estudio que ha dado como resultado esta reforma se pueden analizar atendiendo, por un lado, a las constricciones estructurales externas (en el sentido que no dependen de las decisiones que puedan tomar) que viven las universidades; pero, por otro lado, considerando las dinámicas internas inherentes al funcionamiento universitario. Y es que las universidades se definen como entidades complejas donde intervienen una gran cantidad de factores que condicionan las posibilidades de acción y la toma de decisiones que en ellas pueden realizarse; su fragmentación organizativa y el poder difuso de toma de decisiones en la estructura limitan las alternativas y la utilización de criterios claros ajustados a objetivos no ambiguos[2].

El artículo que aquí se presenta está basado en una parte de los resultados obtenidos en una tesis doctoral[3] (Troiano, 1999) en la que se pretende abordar el estudio de la reforma de los planes de estudio desde una perspectiva organizativa, teniendo en cuenta el papel del poder en el funcionamiento y la toma de decisiones en la universidad. Para ello, se realizaron tres estudios de caso en tres centros que pertenecen a dos universidades y en donde se imparten titulaciones de informática[4]. Facultad A impartiendo las tres titulaciones; Centro B, con la titulación de ciclo largo; y Escuela C, que imparte las dos Informáticas de ciclo corto.

La metodología seguida es de carácter múltiple. Se dirige una encuesta a todo el profesorado de los tres centros para recoger la opinión sobre los planes, el proceso de reforma y diversas características personales que, hipotéticamente, podían influir en tal posicionamiento. Se realizan entrevistas en profundidad al profesorado de todas las unidades implicadas y responsables institucionales, con el fin de obtener un relato múltiple del proceso de reforma, opiniones sobre los estudios, declaraciones sobre las propias prácticas docentes y definiciones de la propia situación en el contexto universitario y profesional. La base documental se convierte, por un lado, en material de análisis: planes de estudio de Informática en las universidades españolas y programas de asignaturas. Por otro lado, los registros documentales sobre acontecimientos determinados suponen una aportación de datos complementarios muy valiosa para triangular las declaraciones obtenidas de las personas entrevistadas.

Los resultados del análisis realizado en la tesis indican que las decisiones sobre los planes dependen de una multiplicidad de factores interconectados (actores y constricciones del entorno, evolución de la disciplina, historia del centro, cultura predominante, socialización básica de sus miembros, recursos materiales y humanos disponibles, etc.). De entre todos ellos, aquí se elige uno de los que se muestran más relevantes y que, a su vez, informa sobre aspectos organizativos y relaciones entre los diversos grupos e individuos que forman parte de la organización: los modelos de toma de decisiones adoptados.

Para esta parte del análisis se utilizó una base documental con el fin de reconstruir

(2) La caracterización de las universidades como organizaciones cuenta con una nutrida bibliografía. Autores como Van Vught (1989), Bergquist (1992), Becher y Kogan (1980) o Neave (2001), entre otros, constituyen referentes de importancia.

(3) Esta tesis forma parte de un proyecto de mayor alcance enmarcado en una DIGICYT concedida al Grup de Recerca Educació i Treball (GRET) de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona: *Diferencias en el proceso de formación y en las demandas de cualificación entre los titulados universitarios superiores y medios.*

(4) Las tres titulaciones son: Ingeniería en Informática (ciclo largo), Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas (ciclo corto) e Ingeniería Técnica en Informática de Gestión (ciclo corto).

los acontecimientos acaecidos durante el proceso de reforma, junto con las ocho entrevistas dirigidas a responsables institucionales y complementando con los relatos obtenidos en otras treinta entrevistas a profesorado.

Pero la vertiente más compleja del análisis fue la que asumió como objetivo echar luz sobre la valoración y significación que los protagonistas atribuían a cada aspecto del proceso de reforma y los resultados obtenidos. El procedimiento de análisis del conjunto de entrevistas siguió cuatro grandes etapas. Primero, fragmentación del discurso y clasificación temática posterior; la iteración de este proceso cumple la función de depuración de la base de datos resultante. Segundo, identificación de los principales ejes de significación o perspectivas que interpretan cada uno de los aspectos (temas) del proceso acontecido. Tercero, búsqueda de relaciones entre las diversas visiones y valoraciones identificadas y la posición de los individuos que las emiten. Cuarto, reconstrucción de los discursos originales con el fin de comprender la articulación entre los diferentes fragmentos y el grado de coherencia discursiva global. Todo este procedimiento pretende dar cuenta de la dinámica organizativa pasada y presente, por lo que la conclusión es un dibujo de la red de relaciones entre individuos y grupos y las perspectivas que sustentan sobre la historia reciente y actual en lo que concierne a temas relacionados con la reforma de los planes de estudio.

A continuación se exponen cuatro modelos teóricos de toma de decisiones, presentados como tipos ideales con sus respectivos rasgos en estado puro. El paso siguiente consistirá en la descripción del contexto institucional en que se encontraron los tres centros analizados en el momento de la reforma de los planes de estudio, atendiendo particularmente a las relaciones existentes entre los diversos subgrupos que forman parte de la organización, a la vez que se identificarán modelos de toma de decisiones de carácter general y, específicamente, los adoptados para llevar a cabo el proceso de reforma. Le seguirá una exposición sobre la valoración del proceso y de los resultados que efectúa el profesorado que fue entrevistado. Por último, en el apartado de conclusiones, se realizará una comparación analítica de los casos mostrados con los modelos teóricos expuestos al inicio y una valoración final del proceso.

## MODELOS DE TOMA DE DECISIONES

Mario de Miguel (1995) siguiendo la distinción clásica de March, Simon y Olsen, construye una tipología de modelos de toma de decisiones. Se trata de cuatro tipos ideales que aquí son utilizados como base para reconocer un mayor o menor acercamiento de los modelos reales analizados a los modelos teóricos. En el análisis se pretenden recoger diversos indicios que remitan a las características propias que presenta cada modelo:

- Modelo racional o analítico[5]. Este modelo parte del supuesto de que las organizaciones educativas deben ser gobernadas usando principios de racionalidad, por lo cual, antes de tomar una decisión, hay que analizar todas las alternativas posibles y estudiar las consecuencias que se derivan de cada una con relación a los objetivos que persigue la institución.
- Modelo anárquico. En oposición a las teorías de la racionalidad, algunos autores consideran que las instituciones educativas funcionan como

(5) Otras fuentes llaman a este tipo modelo empresarial o de mercado, evitando así las connotaciones que el nombre original contiene.

organizaciones vagamente estructuradas que no se caracterizan, precisamente, por la utilización de principios de orden y eficacia en la toma de decisiones. Al contrario, es habitual que las decisiones se tomen de manera coyuntural y sin análisis previos sobre las alternativas tratando de resolver problemas inmediatos. Más que de procesos de decisión, hablaríamos de un conjunto de elecciones puntuales poco coordinadas realizadas por los miembros de la institución de acuerdo con sus intereses, problemas y circunstancias. La falta de unas metas claramente establecidas y aceptadas por todos los miembros determina que los procesos de toma de decisiones se efectúen de forma anárquica.

- Modelo de negociación. La constatación de que existen claras diferencias de intereses entre los individuos, grupos y unidades que integran una organización determina que las decisiones deban de establecerse a partir de procesos de presión y negociación en que cada parte asume la defensa de aquella alternativa que más le beneficia. La toma de decisiones aparece como el resultado de un proceso en el cual las fuerzas internas de la organización luchan por la conquista de poder como recurso para orientar las decisiones hacia sus metas e intereses. El riesgo que comporta la aplicación de este modelo es que, en los procesos de negociación, los intereses de las mayorías prevalezcan por encima de los de las minorías y también por encima de los de la misma organización.
- Modelo colegial. Este enfoque plantea que las decisiones dentro de una organización deben ser tomadas por el conjunto de individuos y grupos que la integran según sus papeles y funciones diversos, aunque siempre teniendo en cuenta la misión y objetivos de la institución. Para que este tipo de procesos se puedan dar, es necesario que, además de la clarificación de las alternativas y sus consecuencias, exista una fragmentación de la estructura organizativa que permita que cada nivel o servicio pueda tomar sus propias decisiones mediante el consenso de todos los implicados.

Como ya se ha dicho, a continuación se expondrán los estudios de caso analizados y en el apartado de conclusiones se retomará la discusión de estos modelos en comparación con los identificados en los centros que se estudian.

## TRES ESTUDIOS DE CASO

### Contexto: unidades básicas

Antes de entrar a describir los modelos de toma de decisiones que se siguen en los tres centros estudiados, resulta necesario especificar qué significación tienen para los actores implicados las decisiones tomadas, esto es, en qué contexto, qué preferencias y qué consecuencias se pueden derivar de los resultados que se obtengan.

Las actividades básicas atribuidas a todo el profesorado universitario son las de docencia, investigación y gestión. Todos deben impartir clases y deben investigar, pero el balance entre estas dos actividades se ve sometida a fuerzas que pueden llegar a ser contradictorias. Por un lado, la existencia de personal contratado en una unidad básica determinada y, por tanto, su magnitud y estatuto como agencia en la organización, viene determinada por el volumen de docencia que tiene asignada. Por otro lado, las posibilidades de estabilización contractual, promoción personal en la escala académica y prestigio obtenido, se dan basándose en el currículum

investigador conseguido. En muchas áreas científicas, pero especialmente en las tecnológicas, es importante la disponibilidad de equipos de investigación estables para llevar a buen puerto proyectos de investigación y de transferencia tecnológica, con lo cual, el objetivo de conseguir buenas condiciones para el terreno investigador acaba superponiéndose al objetivo de adquirir un cierto peso en la atribución de asignaturas que garantice esta estabilidad y continuidad.

Existen diversas formas de mantener o aumentar el peso en el plan de estudios:

- La primera vía para conseguir un mayor o igual peso en el plan de estudios es conseguir la asignación de las materias troncales definidas por el MEC, y que todos los centros deben respetar, a la propia unidad básica (en caso de que puedan ser asignadas a más de una área y/o unidad básica), y también el incremento de créditos asignados a las asignaturas que responden a la descripción de troncales.
- La segunda vía consiste en conseguir el establecimiento de asignaturas obligatorias asignadas a la propia unidad, lo cual requiere una cierta capacidad de negociación, pues no disponen de la legitimidad adquirida por ley que representan las troncales.
- La tercera vía es el establecimiento de una estructura por itinerarios. Itinerarios de especialización son diferentes caminos curriculares marcados en el plan de estudios que conducen a títulos con encabezamiento común y especificación de especialidad cursada. En tales caminos suelen incluirse asignaturas obligatorias y optativas de itinerario.
- La última vía es la de introducir asignaturas optativas en el plan de estudios. Es una alternativa más inestable porque depende del éxito que la asignatura alcance entre el alumnado, pero ello puede verse favorecido por la posición que ésta ocupe en el plan general y por la mayor o menor disponibilidad de asignaturas optativas que los alumnos puedan elegir.

Hay otro aspecto que refuerza las tendencias centrífugas fruto de la oposición entre unidades básicas, se trata del modelo ortogonal que ha asumido la universidad española, especialmente desde la reforma (LRU): los departamentos son responsables de la investigación y los centros lo son de la docencia. Pero esta división de competencias sobre actividades puede presentar diversos grados en la práctica, todo depende de la decisión con que una institución haya asumido el modelo departamental y de la integración de los miembros que los centros sean capaces de conseguir. Efectivamente, existen ciertas medidas que pueden llegar a paliar las tendencias centrífugas descritas con estrategias de integración social destinadas a esclarecer y legitimar determinados objetivos que se pretenden comunes para todos los miembros de la organización. Veamos a continuación cual es el contexto específico que las personas entrevistadas dibujan para cada uno de los centros estudiados.

### Contexto: Facultad A

En esta Facultad, existen dos unidades básicas que tienen una posición similar: son departamentos que se dedican a cuestiones consideradas propias del núcleo de la Informática, de manera que su presencia mayoritaria se considera «natural»[6].

(6) No sólo por parte de sus miembros, sino también por entrevistados que pertenecen a otros departamentos.

Todo ello las convierte en unidades básicas 'centrales' dentro del campo. El resto de unidades básicas –de física, matemáticas, estadística, informática industrial, organización de empresas, etc.– pasan a ocupar posiciones más 'periféricas' y su presencia en la informática no es tan exclusiva.

Por lo que respecta al grado de departamentalización, la Facultad A se diferencia del resto de centros de su universidad en su historia, condiciones y, por consiguiente, en la capacidad de integración que tiene el centro; así, el modelo departamentalista parece ser más acusado. Cuatro personas señalan diversos mecanismos que pueden haber llevado a esta situación. La historia de esta Facultad es más corta, no se trata de un centro con gran peso de la tradición; el profesorado es más joven y el funcionamiento no gira en torno de grandes figuras con mucho poder; no tiene colegio profesional específico, ni siquiera definición oficial de competencias profesionales exclusivas; la procedencia del profesorado durante los primeros años de existencia era muy diversa, y los itinerarios profesionales seguidos muy heterogéneos. La situación ha ido cambiando a medida que se han incorporado exalumnos del centro y titulados en Informática; además, durante diversos períodos de su historia, los departamentos no han compartido un espacio físico próximo (aún hoy en día algunos se mantienen separados), sino que han estado repartidos por diferentes lugares del campus.

En definitiva, tenemos un contexto en que son importantes los obstáculos para que haya nacido un sentimiento compartido de cuerpo profesional, de pertenencia principal a un centro como institución aglutinadora y de desarrollo de un conjunto único y consensuado de objetivos y misión de la institución. Si lo juntamos a las consideraciones hechas al inicio de este apartado sobre las condiciones de bienestar, e incluso de supervivencia, a que se ven sometidas las unidades básicas, empezamos a ver cómo los juegos negociadores ineludiblemente tendrán cierta relevancia en la vida y toma de decisiones dentro de esta institución, aunque también habrá oportunidad de matizar esta afirmación.

### Contexto: Centro B

Una de las características fundamentales que definen este centro es que han pretendido establecer una relación ajustada entre el conjunto de profesorado disponible y la docencia que estaba previsto impartir, incluso después de una reforma de plan de estudios.

El mecanismo que hace posible tal ajuste consiste en que el departamento mayoritario, el de informática, estableció años antes de la reforma del plan de estudios un sistema de porcentajes que regula todos los aspectos que afectan la vida de las diferentes unidades que lo componen. El sistema se pactó en paralelo a la constitución de tales unidades decidiendo así, *a priori*, los canales de su futuro desarrollo. En las regulaciones sobre esta proporción establecida se incluyen la atribución de la docencia y la de plazas de profesorado y, por tanto, el crecimiento que ha ido experimentando cada unidad; de esta forma, la docencia atribuida y el profesorado disponible por unidad ha evolucionado paralelamente en proporciones parecidas.

El mecanismo que permite ajustar al detalle la docencia y el profesorado consiste en que las cinco unidades existentes se vinculan a más de una de las tres áreas de conocimiento a las que están asignadas las materias troncales. Así, en el plan de estudios hay una serie de asignaturas que serán asumidas por una sola unidad como propias, pero también habrá algunas que puedan ser impartidas por diversas unidades, sobre todo asignaturas básicas que se supone que cualquier profesor o profesora

de Informática domina. Este es el mecanismo que permite decidir el contenido del plan de estudios prescindiendo de la consideración del volumen de docencia propia que una determinada unidad consigue hacer entrar, y además, evita correr el riesgo de dañar el baremo en porcentajes por el cual se rige el departamento.

Resulta evidente que el funcionamiento que se acaba de describir constituye un marco de acción muy importante de cara a comprender todo el proceso de reforma de los planes de estudio, que abordaremos más adelante, y cinco personas entrevistadas ponen de relieve las consecuencias que tiene, realizando una valoración muy interesante. Todas ellas aceptan que esta estrategia protege el departamento y sus miembros de posibles intereses particulares y confrontaciones, permite controlar conflictos y, en palabras de una de ellas «... permite hablar un solo lenguaje... defiendes lo que crees, no aquello que te interesa».

Por tanto, se considera un mecanismo valioso que ha librado a todos de tener que afrontar muchos problemas. Pero a pesar del acuerdo sobre este punto, dos personas ponen de manifiesto un aspecto negativo: el funcionamiento por porcentajes representa un «corsé» para hacer evolucionar el plan de estudios con los nuevos requerimientos del mercado y de la disciplina, esto es, si unas ramas crecieran y otras disminuyeran o desaparecieran, los porcentajes serían una estructura constrictora que obstaculizaría llevar a cabo un ajuste importante de los estudios a la nueva realidad. Además, aunque el sistema de porcentajes atenúa la incidencia de fuerzas centrífugas, todavía persisten condiciones que afectan el bienestar de las diversas unidades básicas.

En primer lugar, las unidades que componen el departamento de Informática tienen asegurada su continuidad gracias a la regulación en porcentajes de la vida departamental. Pero, tal y como señalan dos entrevistados, esto no es óbice para que las respectivas unidades tengan un cierto interés en el tipo de asignaturas que prefieren que queden incluidas dentro del plan de estudios: siempre resultan más preferibles las asignaturas propias y en régimen de obligatoriedad, ya sea por si acaso cambian las condiciones del departamento, o simplemente por comodidad e interés en impartir docencia más cercana a la investigación propia.

En segundo lugar, las unidades básicas que participan en el plan de estudios de la titulación superior no son sólo las vinculadas al departamento de informática. Para los miembros de los otros dos departamentos implicados, continúa siendo válida la relación: docencia atribuida en los planes de estudio equivale a personal y plantilla estables que significa la consolidación de la investigación y el bienestar y supervivencia del grupo.

### Contexto: Escuela C

Como en el caso anterior, de la misma universidad, también aquí el departamento mayoritario es el de Informática y, por tanto, el mismo sistema de porcentajes afecta a este centro. Sin embargo, la situación es un poco diferente. Primero, porque aquí intervienen tres departamentos más, así que son más las unidades básicas en juego no vinculadas a la regulación por porcentajes del departamento de Informática. Segundo, porque en 1992 se reforma ligeramente un plan de estudios creado en 1989. El corto camino recorrido evita una gran obsolescencia que requiera grandes cambios y el ajuste es considerable, aunque no perfecto y es por ello que, tal como señala una de las personas afectadas, algunas unidades básicas verán decrecer su presencia a partir de la reforma, entre otras cosas porque el volumen total de créditos que contiene el plan se vio reducido.

TABLA I

| TENDENCIAS: | FACULTAD A | CENTRO B | ESCUELA C |
|---|---|---|---|
| **Centrífugas** | - Departamentalización muy acusada. | - Interés en asignaturas cercanas a la investigación.<br>- Otros departamentos implicados. | - Reducción de créditos totales.<br>- Otros departamentos implicados. |
| **Atenuación de las tendencias centrífugas** | | - Funcionamiento por porcentajes. | - Funcionamiento por porcentajes.<br>- Plan de estudios reciente. |

## Modelo de toma de decisiones y gestión

Aunque hay una cierta homogeneidad en las formas de gobierno que adoptan las universidades públicas, también es cierto que hay ciertas cuestiones que pueden variar de una institución a otra: qué decisiones debe tomar quién y bajo qué circunstancias. Nos interesa ahora ver cómo abordan este tema los tres centros objeto de este estudio.

### Modelo de toma de decisiones y gestión: Facultad A

Respecto del modelo de toma de decisiones en la Facultad A, tenemos un dato objetivo de referencia: durante los años próximos a la reforma de los planes de estudio, la Junta de Facultad estaba formada por prácticamente todo el profesorado del centro, en total 338 personas el año 1990; mientras que ocho años después, ya pasado el período de reforma de los planes de estudio, la cantidad de miembros de la Junta se restringe y forman parte de ella representantes por cuotas de las diferentes unidades básicas y estamentos y un cupo mixto, alrededor de 100 personas en el año 1998.

Dos entrevistados hacen una interpretación que servirá para ver las implicaciones en los cambios de las concepciones de gestión a lo largo del tiempo. En primer lugar, interpretan las formas asamblearias que toma la facultad desde sus primeros tiempos como reacción en contra del modelo de poder dominante durante mucho tiempo en la universidad española[7].

Pero el efecto conseguido con este modelo de toma de decisiones no acaba de ser el que se perseguía. Por una parte, dos personas entrevistadas aseguran que en el centro siempre se ha trabajado mucho la filosofía de consenso entre todas las partes implicadas; dos más resaltan la discusión abierta que se mantiene entorno de cualquier tema problemático. En cambio, no parece trivial la constatación que hacen tres entrevistados de que, finalmente, este tipo de sistemas siempre comporta algún grado de negociación política no siempre manifiesta y, por lo tanto, no se desarrollan procesos con toda la transparencia posible. Por otro lado, otros dos entrevistados remarcan la falta de racionalidad que arrastran los procesos de estas características:

(7) Un modelo muy jerarquizado, centrado en el poder casi exclusivo de los catedráticos, no muy democrático y más bien oscuro que han puesto de manifiesto numerosos analistas de la universidad; entre otros, Amparo Almarcha (1982), Jesús de Miguel (1978) o Sergio Vilar (1987).

una Junta con 338 personas es inmanejable[8]; y cuatro personas señalan que el sistema de votaciones lleva a adoptar soluciones que favorecen a los grupos más numerosos, pero no por ello se pueden considerar decisiones más racionales ni beneficiosas para todo el colectivo y la institución, sino que, a menudo, es al revés.

Aunque sea sólo como apunte, cabe informar aquí sobre el cambio de modelo de gestión que se produce en este centro con posterioridad a la reforma. La tendencia es adoptar formas más basadas en la representatividad de los diferentes subcolectivos y la fragmentación de las instancias de participación.

### Modelo de toma de decisiones y gestión: Centro B

Ya se ha avanzado uno de los elementos fundamentales del modelo de toma de decisiones que se sigue en este centro: la organización por porcentajes de su departamento principal. Se continúa aquí analizando más allá el sistema de gestión del departamento porque, tal y como hemos visto, el departamento es la agencia principal cuando hablamos de los temas que afectan a la titulación superior en la informática y, especialmente, cuando hay que tomar decisiones.

Dos de las personas entrevistadas establecen una analogía entre la organización del departamento y el funcionamiento típico de un centro: las unidades disfrutan de una autonomía relativa (su organización interna puede variar de una a otra) y convergen en el departamento, su director asume funciones de coordinador entre unidades. Dos personas más se suman al argumento al afirmar que, históricamente, la relación entre unidades y con el departamento se realiza a través de los respectivos responsables, que acostumbra a ser el profesorado con mayor categoría académica y más experiencia; aunque, a medida que el profesorado más joven va adquiriendo experiencia, cada vez se le va a ir implicando más en todos los aspectos de la vida organizativa.

Parece claro que esta dinámica de difusión de competencias entre los diversos subgrupos implicados se corresponde con un modelo de toma de decisiones próximo a un modelo colegial o de negociación, faltaría considerar algunos aspectos complementarios para decidir entre ambos modelos. En primer lugar, la dinámica de reservar el poder de decisión a algunos miembros particulares de la organización, los que acumulan más experiencia y mayor prestigio académico, lo acerca más a un modelo de negociación que a uno colegial, aunque, tal y como afirman los entrevistados, esto está sufriendo un proceso de cambio. En segundo lugar, consideremos el papel que juega el establecimiento de porcentajes por unidades como sistema regulador.

Inicialmente, la apariencia del sistema de porcentajes remite al establecimiento de un mecanismo que conduce la organización hacia un modelo colegial puro, ya que se pretende proteger la organización y sus miembros de la confrontación directa basada en intereses cuando hay que tomar decisiones cruciales que pudieran afectar la supervivencia y bienestar de los subgrupos. La medida adoptada establece unas reglas de juego donde es posible priorizar los objetivos de la institución sobre la base de lo que sus miembros creen que es bueno para ella, sin que se produzca una superposición de intereses grupales (más allá de las respectivas creencias, claro). Pero lo que aleja un poco el modelo de lo que sería un modelo colegial es la manera como se consigue.

Una institución donde predomine un modelo colegial intenta conjugar los objetivos

(8) Véase la afirmación de un entrevistado: «hacíamos la broma que tendríamos que alquilar el campo del Barça para reunirnos».

de la organización y los de sus miembros usando técnicas de integración social, es decir, poniendo en funcionamiento estrategias de persuasión y de relaciones intergrupos que impliquen y convenzan a sus miembros, primero, de que sus objetivos no tienen por qué ser contradictorios y, segundo, de que a largo plazo resulta más beneficioso ceder favoreciendo los objetivos de la organización y no los del propio grupo.

En cambio, el establecimiento de porcentajes reguladores es una medida de distribución que nace cuando los grupos todavía no están constituidos como unidades y que cristaliza afectando las formas posibles de toma de decisiones y de distribución de recursos. Así, la función de convencimiento se lleva a cabo en un momento primigenio sólo con una pequeña parte del profesorado que pasará a pertenecer a la organización cuando ésta se constituya y crezca. Es evidente que, a medida que se incorporen nuevos miembros, los mecanismos de integración social, capaces de convencerles de que aquella forma de funcionamiento es la mejor para el bienestar de todos, pueden ser muy eficaces; pero es importante tener en cuenta que, si se diera el caso de que algún conjunto de estos nuevos miembros no aceptaran estas relaciones, tampoco estarían en condiciones de cambiarlas fácilmente, ya que las formas de funcionamiento y toma de decisiones habrían cristalizado de tal manera que no dispondrían de canales alternativos para modificarlas (en todo caso, tendrían que crear canales nuevos, algo parecido a una revolución).

### Modelo de toma de decisiones y gestión: Escuela C

El análisis del modelo de toma de decisiones y gestión predominante en la Escuela presenta un perfil diferente del identificado en el departamento de la informática. A lo largo de su corta vida encontramos tres etapas diferenciadas que se corresponden con la ocupación del cargo de dirección por parte de sucesivos equipos (el primero y el último coinciden), todos con representación mayoritaria del departamento de Informática.

Resulta poco habitual que un centro universitario adopte formas organizativas propias de un modelo racional-analítico, ya que se trata de un modelo bastante alejado de las formas que tradicionalmente se han extendido y legitimado en la universidad. Una de las personas entrevistadas argumenta que, al ser un centro de nueva creación, no tenía todavía asignado personal propio que debiera ser tenido en cuenta a la hora de decidir aspectos organizativos o de filosofía general en la orientación de las titulaciones, tan sólo una pequeña parte del profesorado que acabará trabajando en la Escuela tenía acceso a ámbitos de decisión. Tal situación remite a las posibilidades prácticas de establecimiento de un modelo de gestión racional-analítico. Efectivamente, la dirección, en el momento de creación del centro, puede liderar todos los aspectos organizativos y es después, cuando se produce una progresiva incorporación de nuevo profesorado, que el modelo de toma de decisiones puede ir abriéndose hacia nuevos ámbitos, o bien quedar reservado a las instancias que ya lo controlaban. A partir de la caracterización que las personas entrevistadas realizan de la situación, se puede inferir que se tendió a adoptar esta última solución, aunque otras personas matizan de forma importante tal cuestión: a pesar de que la dirección de la Escuela acostumbra a tomar las riendas de todos los procesos de decisión que hay que iniciar, y lo hace de forma muy asertiva, esto es, hace prevalecer tanto como es posible lo que considera que son objetivos y bienestar propios de la institución por encima de los de subgrupos implicados, esto no quita la participación en mayor o menor medida de estos subgrupos en la

toma de decisiones sobre cuestiones importantes.

El modelo racional-analítico tiene consecuencias de carácter diverso que hay que diferenciar analíticamente aquí para realizar la interpretación de los sucesivos acontecimientos. Por un lado, suponen una dirección asertiva que limita parcialmente la participación de los miembros de la organización en la toma de decisiones; pero la otra cara de la moneda son los beneficios añadidos que aportan a sus miembros, ya que es posible tomar decisiones de manera ágil y, así, resolver los posibles problemas que el profesorado se encuentre en su trabajo cotidiano de forma rápida (cuatro personas lo señalan).

Además, el profesorado no es homogéneo, hay una serie de variables a tener en cuenta que representarán ejes de partición entre grupos de profesorado con mayor o menor tendencia a aceptar unos modelos u otros: el grado de vinculación a la escuela (volumen y continuidad de la docencia asignada); intensidad de socialización en ámbitos académicos con modelos de toma de decisiones diferentes; y grado de implicación con la dirección del centro a través

TABLA II

| | FACULTAD A | CENTRO B | ESCUELA C |
|---|---|---|---|
| **CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DE GESTIÓN DURANTE LA REFORMA** | Muy colegial (prácticamente asambleario). | Colegial (funcionamiento constreñido por sistema de porcentajes). | Racional-analítico (aunque con elementos del colegial). |
| **VALORACIÓN QUE REALIZA EL PROFESORADO IMPLICADO** | – Cultura de consenso (+).<br>– Negociación entre bastidores (-).<br>– Dominio grupos mayoritarios (-). | – Participación canalizada a través de representantes, los más antiguos y prestigiosos de cada unidad básica.<br>– Algunos docentes con sensación de participación limitada (-). | – Dirección asertiva; algún profesorado cercano a esta cultura.<br>– Agilidad en la toma de decisiones y resolución de problemas (+).<br>– Participación e información limitada (-). |
| **CORRECCIÓN EN ETAPAS POSTERIORES** | Fragmentación de instancias de participación aprovechando la estructuración en unidades básicas de la propia organización. | Extensión de cargos y aumento de la implicación del profesorado más joven. | – 2ª etapa (colegial): incremento de participación, pérdida de agilidad, cansancio en la gestión.<br>– 3ª etapa (colegial y racional-analítica): asertividad dirección, agilidad, incremento de canales de participación efectivos. |

de la asunción de cargos de responsabilidad.

Es a partir de este marco cuando podemos interpretar el hecho de que «una parte del profesorado» estuviese descontento con la gestión de la dirección en la primera etapa: «El nuevo equipo que se presentó se quejaba de la falta de transparencia de los otros, de decir 'hacen las cosas y no te enteras de lo que se está haciendo aquí'». Y así se puso de manifiesto, con la presentación de una candidatura alternativa a la dirección del centro, que las formas de gestión adoptadas por el equipo anterior no eran compartidas por todo el profesorado.

En el período de tiempo que comprende la segunda etapa no se incluyen ni el proceso de reforma ni el de revisión de planes de estudio, con lo que la caracterización obtenida a partir de las entrevistas es escasa. Sólo dos personas hablan de ello, pero eso sí, ambas lo hacen en el mismo sentido. El intento de introducir formas de gestión más colegiales se hace ampliando los canales de participación e intensificando los tiempos de reunión donde informar, discutir y decidir; una de las personas entrevistadas lo cualifica de «casi asambleario». Pero con esta modificación se produce colateralmente una alteración en la otra vertiente que también forma parte del tipo de gestión racional-analítica: se pierde la agilidad y respuesta rápida a los problemas que puedan surgir del funcionamiento cotidiano de la organización. Ambos entrevistados aluden a este hecho como uno de los inconvenientes surgidos en la nueva situación, sumando el cansancio experimentado por todos los miembros al verse sometidos a una forma de gestión que requiere de la participación más o menos continuada e implicación intensa por parte de todos los componentes.

En la tercera etapa entra el proceso de revisión de planes de estudio. La dirección de la primera etapa retoma el cargo y se produce un retorno a formas más racional-analíticas, aunque no tan acusadas como en la etapa anterior del mismo equipo: la dirección vuelve a adoptar un papel más asertivo en el liderato de las decisiones que tomar, y se valora la agilidad de estos procesos y la capacidad de respuesta rápida a los requerimientos de la organización y del entorno; pero, por otra parte, se buscan más formas y más efectivas de participación de todo el profesorado y se acepta, así, el juego más colegial de la universidad.

## PROCESO DE REFORMA Y VALORACIÓN DE LOS ACTORES IMPLICADOS

### Proceso de reforma: Facultad A

En apartados anteriores ya se han avanzado dos de las características que presentó el procedimiento de reforma de los planes de estudio en esta Facultad. Primero, el carácter casi asambleario de su aprobación, segundo, la influencia de fuerzas centrífugas que hacen tomar relevancia a los procesos de negociación entre unidades básicas. Estos condicionantes no representaban ningún misterio para los actores involucrados en el proceso, de manera que ya se preveía la gran complejidad y dificultad que podía comportar la toma de decisiones sobre la forma y contenido de los nuevos planes[9]. Uno de los responsables institucionales entrevistados explica como la estrategia adoptada para hacer frente a esta situación es la de procurar ir estableciendo marcos sucesivos de decisiones que restrinjan las alternativas elegibles en las fases siguientes de toma de decisiones; y otra medida adoptada fue la de diferir la discusión sobre la asignación de asignaturas concretas que podían caer bajo la responsabilidad de más de una área de conocimiento y,

(9) La complejidad se vio acrecentada por el hecho de que éstos fueron planes reformados antes que la mayoría de planes en España y los primeros dentro de su universidad.

por tanto, a la práctica de más de un departamento, hasta el momento en que hubiera que decidir cuáles serían los contenidos del nuevo plan. Esta última medida significa la reserva de un elemento de negociación que, en caso de ser necesario, podía ser usado como moneda de cambio para hacer ceder a unidades básicas concretas en los aspectos que interesase.

Concretamente, el procedimiento seguido fue que la Junta de Facultad, a propuesta de una comisión de plan de estudios con representación de todos los actores implicados, aprobó unas líneas y criterios generales para los nuevos planes; una vez establecidos pidió a los departamentos que elevaran propuestas de asignaturas a incluir en el plan y, finalmente, una vez todo fue articulado, fueron aprobados los planes en la Junta de Facultad y en las instancias universitarias correspondientes.

### Valoración del proceso de reforma: Facultad A

Las diferentes unidades básicas vivieron el proceso de forma diferente. La mayoría de personas entrevistadas coinciden en definir la reforma en general como un proceso difícil, en que los juegos negociadores cobraron gran protagonismo; un par incluso hablan de experiencias «traumáticas». Pero hay cuatro entrevistados que matizan afirmando que la visión que pueden tener las unidades básicas 'centrales' es probable que sea menos problemática, y que sólo las unidades 'periféricas' identifiquen el proceso conducido por motivaciones por intereses. Tan sólo dos personas (ambas de un departamento 'central') consideran que fue fácil.

También cabe considerar la diferente valoración que se realiza sobre la participación del profesorado en los diversos ámbitos de discusión y decisión. A la Junta de Facultad, la Comisión de plan de estudios y los departamentos de donde salen las propuestas de asignaturas, hay que añadir el caso de algunos departamentos que organizan la discusión fragmentando las instancias de decisión en su seno (por áreas temáticas, subsecciones, grupos de asignaturas) y a veces constituyendo comisiones específicas para coordinarlo. Pues bien, en cuanto a la implicación del profesorado en el proceso hay dos momentos que se consideran cruciales. Cinco entrevistados manifiestan que la Junta involucra en una primera fase, de definición de criterios y líneas generales, a todo el profesorado; otros seis consideran que «el lugar donde de verdad se pacta y se toman decisiones» es la Comisión de plan de estudios, donde están representadas todas las unidades básicas; y seis más toman como punto de partida del proceso la demanda que la comisión hace a los departamentos implicados, de forma que, considerando que los procedimientos dentro de cada departamento suelen implicar (aunque en grados diferentes) a todos sus miembros, la participación se realiza por esta vía y se trata de un proceso 'de abajo arriba'. En todo caso, no se ha registrado ninguna queja por alguna posible dificultad de intervención en el proceso.

A las personas entrevistadas se les pidió que hicieran una valoración específica del modelo de toma de decisiones adoptado. A partir de afirmaciones de signo contrario se les instaba a que definieran el proceso según si se acercaba más a una u otra de las descripciones propuestas y a continuación comentaran su respuesta. Una de las oposiciones que resultaron más fértiles es la que distingue entre procesos de toma de decisiones más cercanos a un modelo racional-analítico o a uno de negociación:

- Las decisiones se toman analizando todas las posibles alternativas de acción y evaluando las consecuencias en relación con los objetivos que persigue la institución.
- Las decisiones se toman por procesos de presión y negociación, donde

cada cual defiende la alternativa que más le beneficia.

En primer lugar, es de justicia exponer un matiz que introduce una persona entrevistada: es difícil diferenciar entre los intereses y las convicciones, porque las alternativas por las que lucha un grupo de gente, es cierto que suelen beneficiarlo, pero no es menos cierto que suelen ser opciones coherentes con lo que se ha ido construyendo a lo largo del tiempo y por eso se cree en ello desde el principio. Así que a menudo es difícil distinguir entre creencias e intereses defendidos. Habiendo hecho esta salvedad, cabe decir que hubo un acuerdo importante en la necesidad de valorar de forma diferente los diversos niveles de decisión.

El debate y decisión dentro de las unidades básicas, tanto en el momento de elaborar propuestas, como en el de especificar, describir y evaluar los programas para cada asignatura, son valorados por todos los entrevistados que aluden al tema (diez casos) como un modelo muy próximo al de evaluación de alternativas y, prácticamente, sin negociación interna fruto de intereses contrapuestos. Respecto de este ámbito de decisión aparecen afirmaciones como «los departamentos se esforzaron seriamente para hacer algo bien hecho» [propuesta de asignaturas y/o especificación de programas] (ocho casos), «dentro del departamento no es problemático, porque si no das una asignatura, darás otra» (dos casos).

Pero cuando cambiamos de nivel de discusión y decisión, y pasamos a ámbitos vinculados a la Facultad, tanto la Comisión como la Junta, la valoración que realizan las personas entrevistadas se modifica: todas coinciden en señalar que se trata del ámbito decisivo y donde emergen los procesos de negociación. De todas formas, conviene añadir una distinción. Dos entrevistados afirman que la caracterización del proceso en la Facultad es diferente según qué es lo que se discute en cada momento. Así, cuando en una fase inicial se intenta decidir cuáles serán las líneas generales a seguir en la reforma, los intereses casi no aparecen y se realiza una discusión seria en abstracto. Es luego, cuando hay que decidir cosas concretas que afectan la distribución y asignación de docencia, que los procesos de negociación en su versión más cruda se ponen de manifiesto.

En definitiva, aunque con alguna excepción, se puede afirmar que la interpretación de cómo fue el proceso seguido y los resultados obtenidos tiende a vincularse a la posición que las personas entrevistadas ocupan en la estructura de la organización y al sentimiento de pérdida/ganancia que se tiene a partir de la resolución. Así, los miembros de unidades básicas 'periféricas' entrevistados suelen describir el proceso como muy cercano a procesos de negociación, altamente conflictivos, muy politizados y con resultados globales malos. Mientras que la mayoría de los miembros de unidades básicas 'centrales', aunque reconocen que el proceso incluyó una buena parte de juego de intereses y negociaciones, consideran que los resultados obtenidos son buenos, o al menos entran dentro de lo que se puede considerar razonable. Lo que queda claro para ambos grupos es que las unidades 'periféricas', efectivamente, perdieron peso relativo comparado con la ganancia que experimentaron las 'centrales'.

Otro comentario recurrente (siete casos) referido a los resultados obtenidos es la valoración de las consecuencias que tuvo el reservar un gran volumen de créditos para la inclusión de optativas. La primera es que se incluyeron muchas y demasiado ligadas al saber específico del profesorado; se obtienen afirmaciones del tipo «un plan de estudios no puede ser un escaparate del saber conjunto de todos los profesores que trabajamos aquí», o «nuestro plan de estudios parece una orla de todo el profesorado de la facultad». Las otras dos son efectos colaterales: al ser asignaturas tan vinculadas al conocimiento especializado

del profesorado, algunas son más propias de doctorado que de la carrera; hay muchas asignaturas, todas pequeñas, tanta fragmentación complica mucho la organización de la facultad y también la elección que tiene que hacer el alumnado para construirse un currículum coherente.

### Proceso de reforma: Centro B

La reforma de los planes de estudio se describe, desde este centro, como una oportunidad parcialmente frustrada. Si por un lado cinco personas entrevistadas recuerdan la ilusión con que se emprendió el proceso con la mirada puesta en las posibilidades de actualización de contenidos, tres de ellas añaden que las constricciones sucesivas que fueron estableciendo, tanto el Ministerio como la propia universidad, consiguieron restringir fuertemente el abanico de opciones y dañaron el proyecto que iba tomando forma en un comienzo.

Algunas de las constricciones señaladas fueron: la reforma debía ponerse en marcha a coste cero, con lo que había que ajustar las propuestas a los recursos humanos y materiales disponibles; la semestralización no iría acompañada del apoyo administrativo, sino que se realizaría una matrícula anual; los créditos debían quedarse cerca de los mínimos propuestos y los años previstos para cursarlos se reducirían a cuatro, en contra de la voluntad del profesorado.

El proceso de reforma seguido se describe a continuación. Una comisión de plan de estudios, con representantes de todas las unidades básicas implicadas, establece criterios para la elaboración del plan de estudios. Una subcomisión de la anterior, formada por tres personas, toma en consideración todas las directrices, consulta con las unidades las posibles asignaturas de especialización que quieren incluir y elabora un anteproyecto. El borrador se remite a todas las unidades básicas esperando que se discuta en ellas y, si es necesario, se propongan enmiendas que serán consideradas en la comisión de plan de estudios; como así fue efectivamente. Al mismo tiempo, se pone en marcha un mecanismo paralelo de carácter más informal:

> En un despacho había en el cristal una división en cinco cursos y divisiones verticales, que debían ser las asignaturas. Allí poníamos cartelitos con celo o rotulador, y lo llevamos todo de esta manera, de forma que si alguien quería decir alguna cosa, venía allá y lo discutíamos. Se hicieron unas 25 versiones (...) Y venían de todas las unidades, era una cosa consensuada, y funcionó bastante bien.

Llegado este punto la aprobación del plan quedó paralizada porque la universidad no permitió que se mantuviera la titulación en cinco años, así que se tuvo que comprimir a cuatro años, con lo que quedaron modificados elementos internos y de contenido de esta versión. Entonces sí, la Junta del Centro aprobó el plan de estudios y continuó el proceso administrativo regular.

Vemos que se dibuja un proceso «de arriba abajo», basado en un anteproyecto propuesto por una instancia central donde participan representantes de todos los subcolectivos, aunque las fases posteriores incluyen vías de retorno de información y decisión que pueden modificar el proyecto original.

### Valoración del proceso de reforma: Centro B

En la valoración que las personas entrevistadas realizan del proceso de reforma se diferencian claramente las referencias al desigual carácter de las sucesivas fases que se siguieron. Seis entrevistados afirman que el conjunto del profesorado «no interviene en la fase inicial de definición de criterios o políticas generales», sino que se le consulta en las fases avanzadas del proceso. Cuatro

personas justifican esta forma de funcionamiento, porque consideran que se trata de una estrategia operativa que permite avanzar proyectos en organizaciones donde hay mucha gente implicada; tres más vienen a contradecir la afirmación, ya que consideran que sí hay intervención del profesorado en todas las fases del proceso, se realiza a través de sus representantes en la Comisión.

Las fases siguientes consisten en la extensión de la discusión hacia las unidades básicas implicadas que pueden emitir sugerencias, propuestas de asignaturas específicas del área y, más adelante, deben redactar programas concretos con la secuencialización correspondiente. Pues bien, es aquí donde la participación del profesorado en las respectivas unidades básicas es variable en función del carácter de cada una. Tres personas aluden, en general, al funcionamiento y canales de información variables según unidades básicas y si atendemos a las declaraciones de las personas que hablan sobre el grado de participación conseguido en su unidad básica, resulta que, efectivamente, encontramos situaciones en dos direcciones: cuatro explican que se discutió en ellas sobre la reforma en general y, además, se llevó a cabo un trabajo conjunto para decidir cuáles, qué secuencialización y qué contenidos debían tener las asignaturas específicas de las que eran responsables; mientras que dos afirman que, en las respectivas unidades básicas, no se consultó mucho al profesorado y que los espacios de discusión no fueron suficientemente amplios como para discutir y consensuar a fondo.

Todavía falta por comentar el procedimiento paralelo de carácter informal que exponía una de las personas entrevistadas. Parece que un mecanismo de este tipo puede jugar un papel subsidiario de las posibles limitaciones de participación que pudiera encontrarse el profesorado en algunos puntos de la estructura y ámbitos programados para la discusión y toma de decisiones; pero, a pesar de la valoración positiva que realiza la persona que lo expone, aún se encuentran quejas entre el profesorado entrevistado (tres casos) sobre la dificultad de acceder e influir en las decisiones tomadas. Se puede intuir, pues, que este mecanismo, como todos los basados en relaciones informales, se ve sometido al sesgo que comportan los procesos de autoselección de los miembros de la organización en función de la red de relaciones personales existentes.

Otra de las dimensiones analizadas en la valoración del proceso de reforma seguido es el que se dibuja sobre un eje, al extremo del cual encontraríamos acuerdo con la afirmación «las decisiones se toman por procesos de presión y negociación, donde cada cual defiende la alternativa que más le beneficia», mientras que al otro extremo le correspondería «las decisiones se toman analizando todas las posibles alternativas de acción y evaluando las consecuencias en relación con los objetivos que persigue la institución».

Pero antes de abordar esta cuestión resulta conveniente recordar aquí que el departamento de la informática, mayoritario en la titulación, estaba sometido a las condiciones especiales de distribución de recursos y docencia por porcentajes, lo cual hace que las condiciones de supervivencia queden arrinconadas, aunque no las de bienestar –preferencias por la inclusión de asignaturas obligatorias afines–; a la vez que el resto de departamentos quedan excluidos de esta dinámica, con lo que los miembros que se entrevistaron reconocen que a sus unidades básicas les interesa mantener la presencia en la docencia de estas y cualesquiera otras titulaciones. Asimismo, volvemos a encontrarnos con el problema añadido de la imposibilidad de diferenciar entre defensa de intereses y de convicciones.

Si se tienen en cuenta todas estas consideraciones, no resultará extraño constatar que la caracterización realizada por las

personas entrevistadas vaya mayoritariamente en la línea de identificar el modelo como un proceso de evaluación de alternativas y poco conflictivo con muchos «peros» añadidos que hacen referencia a todas las constricciones externas e internas que vivieron el departamento y el centro.

Las diferencias entre unidades básicas respecto de la discusión y trabajo realizados con motivo de la reforma vienen dadas, como hemos visto, por el grado de implicación del personal que pertenece al grupo. Pero en el caso de que el trabajo se haya llevado a cabo de forma extensiva, las personas que lo refieren en la entrevista lo describen como un proceso bastante serio, más bien regido por la evaluación de opciones alternativas y poco conflictivo (seis casos).

En instancias superiores también cinco personas lo valoran como un proceso poco conflictivo y donde prevalece la evaluación de alternativas, cuatro de ellas buscan el motivo en los porcentajes establecidos para su funcionamiento, que evita el enfrentamiento directo. De todas formas, también se oyen algunas voces discordantes. Una persona considera que, dentro del departamento, también hubo procesos de negociación derivados del hecho que los intereses de cada unidad eran, en algunos puntos, divergentes; y dos más creen que en el Centro también se produjeron algunos procesos de negociación.

Sobre la resolución de conflictos, encontramos dos personas que, simplemente, dicen que no recuerdan haber vivido ninguna situación conflictiva. Tres más se refieren al departamento explicando que se potencia una política de pactos entre las partes implicadas en el conflicto.

En cuanto a resultados obtenidos, por un lado, y siguiendo el argumento expuesto por los entrevistados que consideraban que el sistema de regulación del departamento por cuotas daba suficiente libertad como para que los subgrupos defendieran posturas vinculadas a lo que creían correcto, prescindiendo de los posibles intereses subyacentes, cinco personas consideran que la orientación que adopta el plan de estudios reformado es una mezcla que responde a las diferentes visiones que sostenían los diversos miembros de la organización.

Por otro lado, se identifican una serie de características como consecuencia del déficit crónico de profesorado que arrastra el departamento. Dos personas le atribuyen el que finalmente haya una serie de materias asignadas a otros departamentos. La otra implicación se relaciona con el hecho de que en el plan de estudios queden incluidas asignaturas y líneas de especialización que reflejan los conocimientos del profesorado que imparte docencia. Siete personas reconocen este hecho y, considerando que el volumen de profesorado no es muy grande, concluyen que las líneas de especialización que puede cursar el alumnado no son muchas ni muy «profundas». Tres de ellas lo valoran como una deficiencia, es decir, estaría bien disponer de suficientes recursos como para ofrecer algunas líneas más de especialización y, a la vez, hacerlas más completas; mientras que tres creen que esta opción adoptada es la correcta.

### Proceso de reforma: Escuela C

Como en el caso anterior, también desde la Escuela se caracteriza el proceso marcado por un conjunto de constricciones externas que limitaron las opciones reales de reforma. Asimismo, el procedimiento formal específico que se siguió para elaborar los nuevos planes de estudio tampoco difiere mucho del usado en el Centro B.

Una comisión de plan de estudios, representativa de todos los grupos, elabora un borrador para discutir en los diferentes estamentos y en la Junta de Escuela. En principio, son los representantes de las diversas unidades básicas los que deberán

llevar las propuestas a sus respectivos grupos y discutirlas para llegar a un consenso o presentar sugerencias para realizar cambios. La Comisión puede hacer modificaciones al borrador basándose en las sugerencias que le hayan llegado, también en este caso se introdujeron cambios en el borrador original. Finalmente, la Junta de Escuela aprueba los dos planes de estudio reformados y, más tarde, se discute también en Junta la asignación de asignaturas a unas u otras áreas de conocimiento.

El modelo adoptado se caracteriza por una circulación «de arriba abajo», partiendo de un anteproyecto que propone una instancia central con representación de grupos implicados, incluye fases posteriores con vías de retorno de información y decisión que pueden modificar el proyecto original.

### Valoración del proceso de reforma: Escuela C

La similitud del procedimiento seguido conlleva la identificación de una serie de rasgos comunes en cuanto a la valoración que de las personas implicadas se obtiene. Así, también en este caso conviene diferenciar el desigual carácter de las diversas fases que se siguieron: cinco entrevistados afirman en la misma dirección que al profesorado se le consulta en fases avanzadas del proceso y no en la fase inicial de definición de criterios o políticas generales. Y también en este caso se justifica apelando a la necesidad de diseñar procedimientos operativos en organizaciones complejas, o se contradice considerando que la participación existe, sólo que mediatizada por los representantes de los diversos subgrupos. Pero ahora encontramos aún una consideración más: en la Escuela se parte de una situación en que «todo el mundo se conoce y sabe qué piensa cada uno», es decir, que existe una estructura informal suficientemente manejable como para que sea posible recoger las opiniones de todos los miembros.

El Centro B y la Escuela C comparten, no todas, pero sí muchas de las unidades básicas (y personas) implicadas en docencia. Este solapamiento da lugar a otro de los rasgos de similitud en la valoración de ambos procedimientos. Se trata de la mayor o menor profundidad e implicación del profesorado en las discusiones y sesiones de trabajo programadas en las respectivas unidades básicas durante las fases avanzadas del proceso de reforma.

La valoración centrada en la identificación de la proximidad del modelo a una toma de decisiones «por procesos de presión y negociación donde cada cual defiende la alternativa que más le beneficia» o a un proceso de «análisis de todas las posibles alternativas de acción y evaluación de las consecuencias en relación con los objetivos que persigue la institución» también presenta fuertes paralelismos en los matices y resultados finales. En primer lugar, se identifica un proceso de «evaluación de alternativas», serio y poco conflictivo en las unidades básicas donde se realizó una discusión incluyendo extensivamente al profesorado.

En segundo lugar, volvamos a recordar que el funcionamiento propio por cuotas del departamento mayoritario en las titulaciones estudiadas, el de informática, marca intensamente el carácter de la toma de decisiones en el proceso de reforma. Este elemento introduce una gran estabilidad que permite una discusión de «evaluación de alternativas» y poco conflictiva en el centro; a ello se suma un ajuste histórico de la plantilla del profesorado y unos planes de estudio bastante recientes –que hay que reformar poco. Es por ello que, aunque el rasgo distintivo de la dirección de la Escuela sea que se caracteriza por ser muy asertiva cuando «cabe hacer prevalecer los intereses del alumnado y la institución por encima de los del resto de subgrupos implicados en las decisiones», con factores

estabilizadores tan intensos y diversos, el proceso de reforma acaba siendo poco conflictivo y prevalecen formas de «evaluación de alternativas» por encima de las presiones y la negociación, con algunas salvedades que veremos a continuación.

Una de las diferencias entre los planes de estudio antes y después de la reforma es que fue necesario reducir el número de créditos totales de ambas titulaciones, ello provocó una situación en que algunos departamentos 'periféricos' se vieron empujados a un proceso de negociación con la dirección para defender la presencia de que disfrutaban en los planes de estudio anteriores.

El elemento que quizá distingue más la caracterización del proceso en el Centro B y en la Escuela C es el que trata sobre los mecanismos de resolución de conflictos (aunque pocos) en una y otra institución. Cuatro personas describen el proceso habitual en la Escuela, que puede variar de un caso a otro, pero mantiene ciertas pautas comunes. Lo ilustramos con algunas citas:

> Como en todas partes. Se hacen pasillos y reuniones conjuntas. Cuando éstas no salen, la gente se toma un rato y se intenta buscar alternativas dos a dos y propuestas que puedan ser aceptadas por los otros y esta es la forma normalmente de negociación y además yo lo encuentro muy sano. La dirección tiene que intentar encontrar soluciones en todas partes. Si se pueden tomar conjuntamente, pues se hace, si no se llega a acuerdos así, entonces se deja la reunión y antes de tomar una decisión unilateralmente, se consulta con cada parte y al cabo de un tiempo se vuelve a reunir presentando otra alternativa y tomando una decisión global. Si se puede, se hace así, no siempre es posible.
>
> ... incluso si hay conflicto puede decidir el programa de una asignatura, aunque normalmente se encarga al departamento que haga el programa, pero si el departamento quiere hacer una cosa en cuestión de docencia y el centro no está de acuerdo, aquello no se hace.

En ningún caso se trata de caracterizar el proceso como poco democrático o transparente, porque, tal y como describen las personas entrevistadas, los grupos que puedan estar implicados en un conflicto también intervienen en su resolución. Pero también se ve clara la postura asertiva de la dirección cuando hay que tomar decisiones: tanto en el inicio de las conversaciones, como en el 'derecho de veto' sobre la decisión final, la dirección no asume sólo un papel de coordinación o conducción de la discusión, sino que busca proponer el contenido de los acuerdos que puedan ser aceptados por las partes implicadas y, además, adopta una postura propia.

Sobre los resultados obtenidos en los planes de estudio de las dos titulaciones técnicas, uno de los rasgos principales que ponen de relieve cuatro entrevistados es la poca variación que experimentaron respecto del viejo plan de estudios, aprobado el 1989 con tres posibles especializaciones. La orientación general de los estudios no cambió y, por tanto, aunque se pueda haber llegado a tomar alguna decisión en función de los intereses de algún subgrupo particular, no se ha tomado ninguna que pueda ir en contra de los objetivos generales y misión explícita del centro (tres casos). Pero, a pesar de que la institución prevalezca por encima de los intereses de los subgrupos, tampoco se encuentran decisiones que hayan podido perjudicar a alguno de ellos (tres casos), aunque algún departamento 'periférico' ha perdido presencia comparando con el plan de estudios anterior (un caso).

## CONCLUSIONES

En este artículo se han expuesto tres estudios de caso en tres centros diferentes sobre los procesos seguidos para llevar a cabo una reforma de planes de estudio. Para ello se ha dibujado un contexto, se han descrito modelos de toma de decisiones y se ha

TABLA III

| | FACULTAD A | CENTRO B | ESCUELA C |
|---|---|---|---|
| **MODELO DE TOMA DE DECISIONES:** 1. DISCUSIÓN COLEGIADA | – En todas las fases.<br>– En todas las unidades básicas. | En algunas unidades básicas. | En algunas unidades básicas. |
| 2. OTRAS FORMAS | | Fase inicial a través de representantes. | Fase inicial a través de representantes.<br>Fase avanzada (decisión sobre inclusión de asignaturas): discuten dirección y unidades básicas periféricas implicadas. |
| **CONFLICTOS DE INTERESES:** 1. EVALUACIÓN DE ALTERNATIVAS (BAJA CONFLICTIVIDAD) | – Cuando se deciden criterios generales.<br>– En instancias cercanas a las unidades básicas.<br>– Unidades básicas centrales opinan que es un proceso razonable. | – Todas las unidades básicas donde se desarrolla discusión.<br>– En el departamento de informática (debido a funcionamiento por porcentajes). | – Todas las unidades básicas donde se desarrolla la discusión.<br>– En la Escuela (debido a funcionamiento por porcentajes y poca variación del plan de estudios). |
| 2. INTERESES DE LAS UNIDADES BÁSICAS. | – Cuando se decide inclusión de asignaturas.<br>– En instancias cercanas a la facultad.<br>– Unidades básicas periféricas opinan que es un proceso traumático. | En departamento de informática (a pesar del funcionamiento por porcentajes). | Decisiones sobre reducción de créditos a unidades básicas periféricas (debido a rebaja de los créditos totales del plan de estudios). |
| **RESULTADOS** | •Demasiadas• optativas (debido a solución conflictos: inclusión extensiva de asignaturas). | Poca especialización (valorado positiva y negativamente). | Poca variación respecto del plan de estudios anterior (a pesar de que intereses de unidades básicas se supeditan a voluntad de dirección, no se las perjudica, excepto periféricas). |

relatado el procedimiento seguido para reformar los planes, junto con la valoración que de ello realizaban las personas entrevistadas en los respectivos centros. Muchos de los elementos que han surgido pueden relacionarse con algunas de las características que definen tipos ideales de modelos de toma de decisiones y, en algún caso, tal relación se ha explicitado. Pero la discusión sobre qué parte y nivel del procedimiento se ajusta con mayor o menor precisión a alguno de aquellos tipos ideales es precisamente la tarea que se pretende abordar en este apartado de conclusiones.

En primer lugar, dejaremos de lado la comparación con el modelo anárquico. Este modelo, caracterizado por la suma de decisiones coyunturales poco coordinadas que se realizan respondiendo a problemas inmediatos en organizaciones sin objetivos claros y compartidos, podría llegar a ser identificado en alguno de los centros que se han analizado, pero siempre restringiendo el análisis a su funcionamiento cotidiano. El caso que se estudia aquí se centra en el análisis del proceso de reforma de los planes de estudio, un proceso crucial por las consecuencias que se pueden derivar sobre cada uno de los subgrupos implicados y, en ningún caso, responde a la definición de toma de decisiones durante el funcionamiento regular de la organización.

El modelo que puede identificarse transversalmente en los tres centros es el adoptado dentro de las unidades básicas con el fin de discutir sugerencias respecto de las propuestas de asignaturas a incluir en los planes y su contenido. Siempre contando con la salvedad de aquellas unidades básicas localizadas en la universidad del Centro B y la Escuela C que implicaban en menor grado a sus miembros, se puede afirmar que un modelo colegial sería el más cercano a todas ellas: en esta estructura fragmentada las decisiones las consensúan los miembros, a partir de una discusión en que se pueden dejar y se dejan al margen los intereses individuales o de grupo.

La iniciativa al comienzo del proceso puede surgir de instancias centrales o más a la base de la estructura, configurándose así procedimientos del tipo «de abajo arriba» o «de arriba abajo». Pero este extremo no parece ser fundamental para que los entrevistados consideren más o menos limitadas las opciones de participación en el proceso, siempre y cuando se ofrezcan ámbitos de discusión propios y canales de circulación de información y de retorno de opinión, es decir, que de alguna forma se garanticen los principios básicos de participación propios de un modelo colegial. Los tres centros cumplen este requisito.

Ahora bien, en un momento en que la reforma requiere una reestructuración global de los planes –y por tanto de la organización–, muchos temas que se dan por supuesto en el funcionamiento cotidiano de los centros ahora se hacen visibles y discutibles, y por ello es fácil que de un modelo colegial se pase a un modelo en que la oposición de intereses sea manifiesta, esto es, un modelo de negociación. Los miembros de los respectivos centros, especialmente las personas que tienen responsabilidades organizativas, perciben con claridad este riesgo y responden poniendo en marcha estrategias de carácter diverso según el centro. Tanto la Facultad A como el Centro B intentarán establecer mecanismos de control sobre los aspectos de la vertiente colegial que conducirían a un modelo de negociación; mientras que la Escuela C realiza un desplazamiento parcial hacia un modelo racional-analítico.

Efectivamente, en la Facultad A y en el Centro B se quiere preservar la relevancia concedida a los miembros de la organización en la toma de decisiones (modelo colegial): en ambos centros inhibiendo en parte el papel de la dirección al de coordinadora del proceso y la discusión; y, para el caso del Centro B, también poniendo en funcionamiento un procedimiento paralelo de carácter informal. Aunque en ambas se reconoce la coexistencia de objetivos e intereses diferenciales, se establecen diversos mecanismos con el fin de que las estrategias de las unidades básicas no los hagan prevalecer por encima de los objetivos propios de la institución. En definitiva, se trataría de conseguir la realización de un modelo colegial evitando su transformación en un modelo de negociación.

En la Facultad A estos mecanismos consisten en el establecimiento de un procedimiento que requiere la aprobación de marcos sucesivos de normas que es necesario respetar y que van de los más generales a los más específicos. A ello se suma la condición de reservar la decisión sobre la asignación de asignaturas a las respectivas unidades básicas hasta la fase final del proceso de reforma, lo cual debería permitir mantener las discusiones iniciales en abstracto –al margen de intereses particulares– y evitar la «voracidad» extrema de algunos grupos mediante la amenaza final de ser privados de una parte de la docencia que les podría haber sido atribuida. Pero estas medidas adoptadas no parecen haber sido suficientemente eficaces como para evitar que en algunos de los ámbitos y en una buena parte de los procesos de toma de decisiones se asumiera la defensa de intereses y prevaleciera, así, un modelo de negociación. La valoración que hacen los grupos minoritarios en el centro, en términos

de «pérdida» ante los grupos mayoritarios, acaba de dibujar la caracterización del proceso de forma cercana al modelo de negociación típico.

En el Centro B el mecanismo se apoya en un funcionamiento heredado de etapas anteriores que consiste en la distribución de recursos y docencia entre las diversas unidades del departamento mayoritario en el centro –el de informática– basándose en unos porcentajes previamente establecidos. La estrategia parece arrojar mejores resultados que en el caso de la Facultad A, ya que se consigue la preservación de un modelo poco conflictivo. Pero ya hemos visto que este funcionamiento no puede considerarse estrictamente dentro de los parámetros propios de un modelo colegial, puesto que sólo parcialmente se basa en mecanismos de integración social. Además, se trata de un condicionante que afecta a las unidades que forman parte del departamento de informática, pero no al resto de departamentos que tienen asignada docencia en la titulación, con lo que aparece un ámbito específico donde sí tienen cabida procesos de negociación. En todo caso, a partir de la valoración que efectúan las personas entrevistadas, es posible identificar cierto malestar entre el profesorado más joven o entre el peor situado en la red de relaciones informales, junto con cierta incertidumbre sobre la capacidad de adaptación de esta estructura organizativa a la evolución futura del mercado y de la disciplina.

En la Escuela C, las características propias del modelo colegial, como ya se ha explicado, todavía perviven en la configuración básica del proceso y también entran en juego algunos elementos de negociación. Pero lo que define diferencialmente a este centro es que la estrategia seguida para evitar la caída en un modelo típico de negociación es la de acercarse a un modelo racional-analítico configurando una dirección muy asertiva que intentará hacer prevalecer los intereses de la institución por encima de los de las respectivas unidades básicas implicadas. La agilidad adoptada en la resolución de problemas cotidianos y el respeto mostrado a las unidades básicas en posición de riesgo de pérdida de presencia en los planes de estudio tras la reforma, consigue que el modelo racional-analítico, tan alejado de la cultura tradicional de la universidad, sea más aceptado por una buena parte del profesorado; pero ello no quita que algunas de las personas entrevistadas manifiesten cierto malestar ante la participación limitada de los miembros de la organización frente a una dirección asertiva que comporta la adopción de este modelo.

Hay que reconocer que se ha expuesto un panorama poco optimista de la situación vivida en los tres estudios de caso analizados. Ante modelos diversos de toma de decisiones se detectan disfunciones, conflictos manifiestos o latentes, descontento, etc., que, además, cualquier persona vinculada a la universidad sabrá reconocer en otros muchos casos, bajo estas mismas formas u otras distintas. Las personas implicadas en los procesos descritos se han encontrado ante un problema grave que debían solucionar y han optado por soluciones determinadas en contextos y estructuras que no siempre han podido elegir. No se trata aquí de realizar valoraciones morales sobre el carácter de las alternativas que han seguido, sino de reconocer que la toma de decisiones en la universidad exige actuar en un medio difícil y plagado de incertidumbre.

Para que los procesos de toma de decisiones en la universidad resulten viables, es necesario buscar un punto de equilibrio entre diversas tendencias dentro de un contexto con importantes constricciones estructurales. Así, parece claro que los procesos ajustados a un modelo colegial se transforman fácilmente en procesos de negociación, donde se multiplican las posibilidades de que los intereses particulares pasen por encima de los de la institución,

más allá de las legítimas concepciones diversas sobre cuál debería ser la misión de la universidad. Pero, por otro lado, el modelo colegial aporta dinámicas muy positivas que merece la pena preservar, no sólo por su bondad, sino también –y quizá sobre todo– por razones de viabilidad. En primer lugar, acoge la participación en la toma de decisiones de una gran parte de los miembros de la organización, permitiendo así aprovechar el conocimiento experto de las personas que están implicadas en diferentes actividades dentro del centro. En segundo lugar, se trata de un modelo acorde con la cultura y tradición de las formas de gestión universitarias, en las que se ha socializado la mayor parte del profesorado y que las considera legítimas. Por último, cabe reconocer que la universidad es un tipo de organización donde sus trabajadores/as llevan a cabo su quehacer cotidiano con un alto grado de discrecionalidad; por esta razón, cualquier cambio que deba realizarse necesita contar no sólo con el consentimiento de sus miembros, sino con su compromiso. El modelo colegial puede ayudar más que otros a que el profesorado sienta como propio el resultado final del proceso de toma de decisiones, a la vez que se prefigure claramente el papel de cada persona participante en el proyecto de futuro, el cual se construye en cada decisión, en cada cambio.

Conjugar estos elementos se convierte en una tarea tanto más difícil por cuanto las reglas del juego en que viven las unidades básicas dentro de las instituciones universitarias configuran sus posibilidades de supervivencia y bienestar y, por lo tanto, también sus intereses a defender. De todas formas, si pensamos detenidamente en lo que las personas implicadas en los tres centros estudiados deben haber aprendido durante todo el proceso y atendemos a los cambios que han sido introducidos en sus formas de gestión después del período de reforma, veremos que globalmente optan por combinaciones diversas con las que preservar las ventajas del modelo colegial, previniendo la caída en procesos de negociación y agilizando con la introducción –o continuación– de elementos del modelo racional-analítico. Quizá esta vez habrá lecciones aprendidas y podamos esperar el surgimiento de modelos depurados más viables para el futuro.

## BIBLIOGRAFÍA


ALMARCHA, A.: *Autoridad y privilegio en la universidad española: estudio sociológico del profesorado universitario*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1982.

BECHER, T.; KOGAN, M.: *Process and Structure in Higher Education*. London, Heinemann, 1980.

BERGQUIST, W. H.: *The Four Cultures of the Academy*. San Francisco, Jossey-Bass, 1992.

DE MIGUEL, J.: *Anatomía de una universidad. Para un estudio de sociología de las organizaciones*. Barcelona, Dopesa, 1978.

DE MIGUEL, M.: «La evaluación de las titulaciones universitarias y la toma de decisiones», en *La toma de decisiones. Un elemento clave en la mejora universitaria*. Bizkaia, ICE Universidad del País Vasco, 1995.

MARAVALL, J. M.: «El desarrollo de la reforma universitaria», en *El desarrollo de la reforma universitaria. Actas y Simposios*. Madrid, Consejo de Universidades, 1987.

NEAVE, G.: *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona, Gedisa, 2001.

SÁNCHEZ FERRER, L.: *Políticas de reforma universitaria en España: 1983-1993*. Madrid, Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales. Tesis Doctorales, 12, 1996.

TROIANO, H.: *El procés de reforma dels plans d'estudis de les titulacions universitàries*

*d'informàtica. Estudi de casos des d'una perspectiva sociològica*. Tesis doctoral presentada en el departamento de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1999. (Director de tesis: Josep M. Masjuan).

VAN VUGHT, F. A. (Ed.): *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*. London, Jessica Kingsley, 1989.

VILAR, S.: *La universidad entre el fraude y la irracionalidad*. Esplugues de Llobregat, Plaza y Janés, 1987.

# LA RELACIÓN EDUCACIÓN-ECONOMÍA: UN ESTUDIO DEL DESAJUSTE EDUCATIVO DE LOS TITULADOS UNIVERSITARIOS

MANUEL SALAS VELASCO (*)

**Resumen.** Este artículo aborda, en primer lugar, el desajuste educativo en el primer empleo de los graduados y sus determinantes. Del conjunto de variables incorporadas en el análisis, nuestros resultados apuntan a que los titulados en carreras de Ciencias, Enfermería y Económicas y Empresariales aumentan la probabilidad de hallarse adecuadamente educados en su primer empleo, mientras que los licenciados en Medicina (médicos MIR) y los profesionales liberales (principalmente licenciados en Derecho) aumentan la probabilidad de estar infraeducados (infracualificados); sólo los graduados que trabajan en el sector financiero y aquéllos que ocupan puestos de baja responsabilidad aumentan la probabilidad de estar sobreeducados en su primer empleo. Además, y en segundo lugar, la investigación se centra en el estudio de los procesos de movilidad laboral que tienen lugar en las primeras etapas de la vida activa de los universitarios. A este respecto, observamos que la experiencia laboral, en definitiva la edad, mejora el emparejamiento.

**Abstract.** First this article assesses the educational maladjustment in the first job of university graduates and the determinants of the same. From all the variables incorporated to our analysis, the results show that graduates from the fields of Science, Nursing, Economics and Business Administration have a good chance of being appropriately taught for their first job, whereas graduates from the fields of Medicine (residents) and liberal professions (mainly lawyers) are likely to be underqualified for their first job. Only graduates working in the financial sector and those taking jobs without much responsibility involved are more likely to be overqualified for their first job. Secondly, our research focuses on the study of work mobility processes taking place in the early stages of the working life of university graduates. In this respect, we can see that working experience, in short, age, improves their coupling with the right job.

## INTRODUCCIÓN

En la mayoría de las economías existe una estrecha relación entre los niveles educativos de la fuerza laboral y los puestos de trabajo desempeñados por los individuos. Esta correspondencia entre los planos educativo y laboral obedece a que un número

(*) Universidad de Granada.



Fecha de entrada: 26-08-2002 Fecha de aceptación: 17-06-2003

importante de empleos están definidos en función de unos requerimientos educativos que suelen coincidir con los niveles de la educación formal. Pero lo realmente relevante para el economista de la educación no es sólo observar esta correspondencia entre la educación formal y las formas básicas de organización del trabajo. De especial interés resulta analizar si las tareas que se les asignan a los puestos pueden desempeñarse eficazmente con las cualificaciones proporcionadas por el sistema educativo; o si, por el contrario, no existe conexión alguna entre los contenidos del curriculum educativo y los contenidos del trabajo. En cualquier caso, no es una tarea fácil definir qué educación es la apropiada para cada puesto de trabajo, ya que los requerimientos educativos de los puestos difieren entre empresas y cambian a lo largo del tiempo.

Si nos centramos en el ámbito de la educación universitaria, las relaciones educación-empleo se vuelven aún más complejas; esto se debe, principalmente, al amplio abanico de carreras y especializaciones ofertadas por la Universidad –que a veces no se identifican con los contenidos de los empleos de la economía–. Además, en muchas ocasiones, los empleadores desconocen qué titulaciones se ofertan y qué papel podrían jugar en la empresa. Otras veces, aún conociendo los títulos y contenidos de las carreras, los empleadores se quejan de que la universidad sólo transmite conocimientos técnicos e intelectuales, pero no contribuye a desarrollar habilidades que se consideran hoy día imprescindibles para el desempeño de trabajos cualificados, los cuales en una economía se suelen asignar, o al menos en épocas pasadas así se hizo, a la población universitaria (Club Gestión de Calidad, 1998). Entre estas habilidades estarían el pensamiento creativo y la capacidad para resolver problemas, el liderazgo y la motivación y la autoestima (Carnevale *et al.*, 1990)[1]. Los empleadores cada vez son más conscientes de que si quieren tener universitarios productivos deben ser ellos mismos quienes asistan a sus empleados en este tipo de competencias. En definitiva, las empresas pueden estar más interesadas en «hacer» que en «comprar» empleados productivos; de ahí la importancia de la formación en el empleo como clave para el éxito empresarial[2].

En esta línea, este trabajo estudia las interrelaciones entre el mundo universitario y el mundo del empleo. El objetivo del mismo es doble. Por un lado, intentamos evaluar si la formación dispensada por la universidad es adecuada o no para el desempeño del primer trabajo que consigue el titulado tras finalizar su carrera. Por otro lado, estamos interesados en conocer si los graduados que no consiguen una buena compatibilización entre los requerimientos educativos de su primer trabajo y sus estudios universitarios corrigen esta situación gracias a la movilidad laboral (interna o externa)[3].

Los datos usados en la parte empírica de este artículo proceden de la Universidad de Granada, que en 1996 inició una investigación sobre la situación de los graduados en el mundo del empleo. En concreto, y a través de una encuesta postal, se puso

(1) Éstas son las denominadas «competencias emocionales», las cuales son más importantes que el propio cociente intelectual –y que la experiencia– para el desempeño de un trabajo (Goleman, 1999).

(2) Tomando como referencia seis organizaciones americanas, Bills (1988a, 1988b) analiza la forma en que los empleadores perciben la relación entre educación y adquisición de cualificaciones. Los directivos entrevistados sostenían que las cualificaciones eran adquiridas, principalmente, en el trabajo y que la principal virtud de la educación era generar capacidad de aprendizaje.

(3) Salvo contadas excepciones -por ejemplo: Gil Jurado (1999), Battu *et al.* (1999, 2000) y Dolton y Vignoles (2000), los estudios empíricos sobre desajuste educativo de los graduados universitarios son prácticamente inexistentes.

en contacto con los titulados registrados en los Colegios Oficiales de Médicos, Enfermería, Economistas, Abogados, Arquitectos, Aparejadores y titulados en Letras y Ciencias[4], colegios, todos ellos, ubicados en Granada. El envío de los cuestionarios –a la totalidad de colegiados– se realizó durante los meses de diciembre de 1996 y enero de 1997, obteniéndose datos de corte transversal de 1.909 graduados[5].

## DESAJUSTE ENTRE LA EDUCACIÓN OBTENIDA EN EL SISTEMA EDUCATIVO Y LOS REQUERIMIENTOS EDUCATIVOS DE LOS PUESTOS DE TRABAJO: APORTACIONES DESDE LA ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN

### INTRODUCCIÓN

La existencia de individuos con un nivel de educación superior o inferior al requerido por sus empleos debería llevarnos a los economistas a tratar de medir la magnitud del fenómeno, a preguntarnos por sus causas y a estudiar la forma en que los distintos agentes (individuos, empresas y Estado) se enfrentan a él. En la literatura de la Economía de la Educación se ha prestado un especial interés, tanto desde un punto de vista teórico como empírico, al desajuste correspondiente al caso de aquellos individuos que tienen más educación que la requerida por los puestos que ellos desempeñan (Tsang y Levin, 1985; Borghans y De Grip, 2000; Salas Velasco, 2001). Este desajuste, o *mismatch*, ha sido «etiquetado» como «sobreeducación» (sobreinversión, sobrecualificación, excedente educativo, exceso de cualificación, entre otros)[6]. Desde el punto de vista de la «teoría de la movilidad ocupacional» (Rosen, 1972; Sicherman y Galor, 1990), la sobreeducación es un desajuste temporal en el mercado de trabajo –como postula el modelo neoclásico–, porque los trabajadores sobreeducados, bien promocionan fácilmente dentro de la misma empresa (movilidad interna), bien se mueven a trabajos de un nivel mayor en otras empresas (movilidad externa). Por el contrario, desde una visión «credencialista», los desajustes entre oferta y demanda pueden producirse con frecuencia, y la sobreeducación puede llegar a ser un fenómeno persistente en el tiempo (Spence, 1973).

El trabajo de Groot y Maassen van den Brink (2000), a partir de los resultados de los principales estudios realizados en este terreno, revela que la incidencia global de la sobreeducación en el mercado laboral es el 26% (porcentaje de trabajadores sobreeducados), porcentaje que no ha cambiado significativamente desde los años setenta (siglo XX). Para averiguar si un trabajador está o no sobreeducado, debe determinarse la educación requerida por el puesto que ocupa y compararla con la educación que posee. Son dos, principalmente, las metodologías utilizadas en los estudios empíricos.

### «MÉTODO SUBJETIVO»

El primer método utilizado en la investigación aplicada consiste en dirigirse directamente a los trabajadores y pedirles que informen de la relación existente entre su educación y la educación requerida por sus empleos. Mediante el uso de encuestas, los trabajadores se pronuncian sobre los años

(4) En este último colegio, se integran los titulados en las siguientes carreras: Filosofía, Geografía e Historia, Filologías, Pedagogía, Biología, Geología, Matemáticas, Física y Química.

(5) Una copia del cuestionario puede solicitarse directamente al autor.

(6) La sobreeducación no es un fenómeno nuevo; hace ya tres décadas que Berg (1970) y Freeman (1976) abordaron este problema.

de educación que son necesarios para desempeñar su tarea adecuadamente, e informan, igualmente, sobre el nivel educativo que poseen. Este método permite medir la sobreeducación y la infraeducación como la diferencia entre los años de educación poseídos y los requeridos, según la opinión del trabajador. Si los años de educación formal que ha cursado superan a los años necesarios para desempeñar el puesto, el trabajador estaría sobreeducado; de igual forma, si el nivel educativo alcanzado por el trabajador es inferior al nivel de educación que él declara ser el óptimo para ocupar el puesto, estaría entonces infraeducado.

Sicherman (1991) utiliza la siguiente pregunta del *Panel Study of Income Dynamics* (PSID 1976 y 1978; Estados Unidos): «¿Cuánta educación formal se requiere para conseguir un trabajo como el suyo?». Los resultados obtenidos muestran que el 43,2% de los trabajadores tienen una educación adecuada para el puesto de trabajo que desempeñan, el 16% tiene menor nivel educativo que el requerido por el puesto (trabajadores infraeducados) y el 40,8% tiene más educación que la necesaria para el puesto (trabajadores sobreeducados).

Otro trabajo interesante es el de Hartog y Oosterbeek (1988). Para medir la incidencia de la sobreeducación, mediante este «método subjetivo», utilizan la siguiente pregunta de la NPAO-*Mobility Survey*[7]: «¿Cuál es la educación que, según su criterio, es la mejor preparación para el trabajo que usted hace?». Su estudio muestra que: el 21,8% de los trabajadores están infraeducados; el 62,2%, adecuadamente distribuidos; y un 16%, sobreeducados.

Para el caso español, y usando también este enfoque directo, Alba-Ramírez (1993) explota la *Encuesta sobre Condiciones de Vida y Trabajo* (ECVT) de 1985 para analizar el grado de adecuación entre la preparación académica necesaria para desempeñar un puesto de trabajo y el nivel de instrucción real poseído, según declaración de los trabajadores. A partir de la pregunta «¿Qué tipo de educación necesita una persona para desempeñar su trabajo?», muestra que el 60% de los trabajadores tiene un nivel educativo adecuado para el puesto que desempeñan (adecuadamente educados), el 23% están infraeducados y el 17%, sobreeducados. Por su parte, García Serrano y Malo (1996) analizan el fenómeno con datos de la *Encuesta de Estructura, Conciencia y Biografía de Clase* (ECBC) realizada en España en 1991. La pregunta a partir de la cual se construye la clasificación del emparejamiento con el puesto es la siguiente: «¿Qué nivel de estudios cree usted que es, actualmente, el más adecuado para realizar el trabajo que usted desempeña/ba». La proporción de individuos adecuadamente educados es del 41,7%; la de infraeducados, del 30%, y la de sobreeducados, del 28,4%[8].

### «MÉTODO OBJETIVO»

El segundo enfoque para analizar el desajuste entre nivel educativo y ocupación consiste en determinar los requerimientos educativos de los empleos desde alguna determinación objetiva. Por medio del análisis (o descripción) de puestos se fijan las características exigidas por cada grupo de puestos de trabajo para desempeñarlos de manera adecuada: formación, grado de complejidad, experiencia, educación formal, entre otras. Se parte del supuesto de que estos requerimientos solamente vienen determinados por las tareas del puesto, y

(7) Países Bajos, 1982.

(8) Una variante de este método consistiría en pedirle al trabajador que se incluya dentro de uno de los tres posibles estados: adecuadamente educado, sobreeducado o infraeducado. Este procedimiento permite identificar el desajuste educativo aunque no posibilita medir su intensidad.

no por las características del trabajador que lo ocupa. Esta información se consigue, normalmente, a través de encuestas hechas a los empleadores, quienes ordenan los empleos de menor a mayor complejidad –sobre la base de las características de los puestos– a partir de una escala de ocupaciones[9]. Alternativamente, se pueden clasificar los empleos en distintas categorías ocupacionales –ordenadas también según el grado de complejidad– tomando la información suministrada por los trabajadores, a partir de una lista codificada de ocupaciones, sobre las tareas de sus puestos[10].

Pero este método es difícil de llevar a la práctica, ya que requiere de gran cantidad de información que no está disponible en todos los países. Algunas excepciones las encontramos en los trabajos de Rumberger (1986, 1987). Con datos del mercado laboral estadounidense de 1973, a partir de una encuesta llevada a cabo por el Survey Research Center de la Universidad de Michigan, construye una medida de la educación requerida por los empleos. La medida se obtiene a partir de la información suministrada por los trabajadores encuestados sobre sus ocupaciones, que estaban codificadas según el DOT de 1965 del Departamento de Trabajo norteamericano[11]. Rumberger (1986, 1987) dispone de una medida objetiva del grado de desajuste educativo una vez que convierte los requerimientos educativos de cada categoría ocupacional del DOT en años de escolaridad equivalentes y comparara el resultado con los años de escolaridad que realmente tienen los trabajadores en esas ocupaciones. De acuerdo con este procedimiento objetivo, una proporción importante de la fuerza laboral norteamericana tendría más educación que la requerida por sus empleos. De hecho, el 17% de todos los trabajadores tienen tres o más años de educación por encima de la educación requerida por sus puestos, y otro 40% tiene entre 1 y 3 años de sobreeducación[12].

## Metodologías alternativas

Aparte de los indicadores expuestos anteriormente, se han propuesto o ensayado otras vías alternativas para medir el desajuste educativo. De todas ellas, la más utilizada ha sido la denominada «medida de rango» (o «método estadístico»). Este método ha sido utilizado, entre otros, por Verdugo y Verdugo (1989) en Estados Unidos, Groot (1993, 1996) en Holanda y en el Reino Unido, García Montalvo (1995) en España y Kiker *et al.* (1997) en Portugal.

Verdugo y Verdugo (1989) definen la sobreeducación sobre la base de los años promedio de educación de nueve (amplios) grupos de ocupaciones. Para cada ocupación –a un nivel de tres dígitos– calculan los años medios de escolaridad. Se considera sobreeducado aquel trabajador cuyos años de educación formal superan en una desviación típica los años medios de educación del grupo al que pertenece. De forma paralela, un trabajador se considera infraeducado si sus años de edu-

(9) En el caso holandés, ésta es la conocida *CBS-scale*.

(10) Caso de la ARBI-*scale* de los Países Bajos o del *Dictionary of Occupational Titles* (DOT) de los Estados Unidos.

(11) El DOT contiene descripción detallada de todas las ocupaciones de la economía norteamericana, así como información de algunas características de las mismas: cantidad de formación general, cantidad de formación específica necesaria para el desempeño correcto del trabajo, etc.

(12) En el caso de los Países Bajos, y a partir de información de los empleos clasificados en siete grandes categorías ocupacionales según la *ARBI-scale*, Hartog y Oosterbeek (1988) obtienen que el 25,7% de los trabajadores estarían sobreeducados (nivel laboral por debajo del nivel de educación); el 20,6%, infraeducados (nivel laboral por encima del nivel de educación), y el 53,6%, adecuadamente educados (el nivel laboral coincide con el nivel de educación). Esta información se refiere al año 1977.

cación son inferiores a los años medios del grupo menos una desviación típica. Aquéllos que se encuentran dentro de ± una desviación típica son considerados como adecuadamente educados –en relación con la ocupación que tienen–. En su muestra –obtenida del censo norteamericano de 1980–, el 10,9% de los trabajadores están sobreeducados y el 9,9%, infraeducados; el resto de trabajadores (79,2%) estarían adecuadamente educados[13].

En la línea de este método también está el trabajo de Groot (1993), en el cual la infraeducación y la sobreeducación se determinan por los años promedio de educación, después de la escuela primaria, según niveles laborales. Un trabajador se define como sobreeducado si sus años de educación están por encima de una desviación típica con respecto a la media de los años de educación de los trabajadores del nivel laboral que él desempeña[14]. De la misma forma, se considera infraeducado a aquel trabajador con educación inferior a la media menos una desviación típica en dicha ocupación. De acuerdo con esa definición, y a partir de datos de la *Bravant Survey* (Países Bajos) de 1983, obtiene que el 16,3% de los trabajadores estarían infraeducados; el 67,5%, correctamente distribuidos, y el 16,1%, sobreeducados. Este mismo autor, usando también el «método estadístico», analiza el fenómeno de la sobreeducación en el Reino Unido (Groot, 1996). En este país, el 11% de los trabajadores estarían sobreeducados y el 9%, infraeducados[15].

Para el caso español, García Montalvo (1995) utiliza esta metodología tomando como referencia del nivel educativo de una ocupación los años promedio de los trabajadores empleados en dicha ocupación, determinando una situación de desajuste a partir de una desviación típica por encima o por debajo de esa media. Sus resultados, con datos de la *Encuesta de Población Activa* (EPA) de 1993, muestran que el 84,9% de los ocupados de la economía española estarían adecuadamente educados; el 8,9% sobreeducados, y el 6,2%, infraeducados[16].

Aunque la principal ventaja de este método reside en el hecho de exigir poca información –puesto que es suficiente con conocer el nivel educativo de los trabajadores–, no obstante su fiabilidad es más reducida que la de los dos anteriores. Algunas razones son (Blanco, 1997; Madrigal Bajo, 2003):

- La frontera de una desviación típica es bastante arbitraria.
- Se acepta implícitamente que el número de años de educación se encuentra en la media, cuando pueden existir ocupaciones en las que predomine la sobreeducación o la infraeducación.
- Ignora, aunque también lo hace el objetivo, la heterogeneidad de tipos de trabajo dentro de una misma categoría ocupacional.
- Los porcentajes de sobreeducación e infraeducación obtenidos por este método son similares.

---

(13) Kiker *et al.* (1997) proponen el uso alternativo de la moda, argumentando que es una medida mucho menos sensible a los cambios tecnológicos que la media. Los trabajadores adecuadamente educados serían aquéllos cuyo nivel educativo fuese igual al valor modal para cada ocupación (a un nivel de tres dígitos), estando sobreeducados aquéllos que estuvieran por encima de este valor modal e infraeducados los que se encontraran por debajo. De acuerdo con este criterio, y aplicándolo al caso portugués usando datos del *Cuadros de Pessoal* de 1991, el 25,5% de los individuos estarían sobreeducados y el 17%, infraeducados.

(14) Si, por ejemplo, un trabajador tiene 5 años de escolaridad, después de la escuela primaria, y desempeña un trabajo cuyos años medios de educación son de 1,882, y si la desviación típica para ese nivel laboral es de 1,962, entonces los años de sobreeducación serían: 5 - (1,882 + 1,962) = 1,156 (Groot, 1993).

(15) Datos obtenidos de la *British Household Panel Survey* de 1991.

(16) García Montalvo (1995) denomina a esta metodología «método diferencial».

## EL DESAJUSTE EDUCATIVO DE LOS TITULADOS EN SU PRIMER EMPLEO

### INTRODUCCIÓN

Cuando un titulado universitario se inserta en el mundo productivo en una ocupación que no se corresponde con el nivel de estudios superiores cursados, muchos autores hablan de «subempleo» (O'Toole, 1975, 1977; Gutiérrez Reñón, 1984; García de Cortázar, 1987). Sin embargo, el término «subempleo», tal y como se utiliza en la metodología de la EPA, no se puede identificar con el término «sobreeducación» que venimos utilizando[17]. El desajuste educativo al que nos hemos referido en el apartado precedente sólo sería un fenómeno identificable con el que la OCDE (1995, p. 45) denomina «subempleo invisible»: «El subempleo invisible [...] se refiere a los individuos que están trabajando en trabajos donde sus cualificaciones no están adecuadamente utilizadas, y por su mera naturaleza es difícil de medir»[18].

Con la finalidad de evaluar si la formación universitaria fue útil o no para el desempeño del primer trabajo logrado por los titulados, se les pregunta directamente sobre el grado de adecuación entre la educación universitaria recibida y los conocimientos requeridos por el puesto. Ciertamente, puede que algunos de los encuestados no recordasen perfectamente si los conocimientos obtenidos en la carrera fueron suficientes o no para la ejecución del puesto, al ser el rango de promociones de titulados muy amplio; sin embargo, esta información subjetiva creemos que es más adecuada (fiable) que los indicadores objetivos que parten de la descripción de los puestos de trabajo para la catalogación de los trabajadores como sobreeducados, infraeducados o adecuadamente educados. Y son dos las razones principales que nos llevan a sostener esta afirmación.

Por un lado, los requerimientos de los puestos han cambiado de manera significativa en las dos últimas décadas del siglo XX, observándose un aumento de la tecnificación de las ocupaciones (García Montalvo, 1995), por lo que la utilización de indicadores objetivos –salvo que se vayan revisando periódicamente, lo que resulta enormemente costoso– estaría cargada de sesgos. Pero, por otro lado, en el estudio de las relaciones entre la educación y el empleo es casi imposible, en la práctica, asignar un título –o nivel educativo– a los puestos de trabajo de la economía, ya que los contenidos de los puestos (tareas a desempeñar) se definen de forma diferente según el tipo de empresa (tamaño, sector de actividad en el que opera, etc.). Por tanto, aquellos métodos objetivos que, a partir de la clasificación nacional de ocupaciones y de las categorías educativas, establecen una correspondencia entre niveles educativos y laborales, creemos que son menos acertados que aquellos otros métodos subjetivos que se basan en las respuestas dadas por los propios trabajadores entrevistados, quienes señalan si sus estudios son más que suficientes, suficientes o insuficientes para su trabajo. De hecho, algunos destacados economistas de la educación consideran que resultaría arriesgado utilizar metodologías que establecen una correspondencia entre los planos educativo y laboral, debido a la «inexistencia para la abrumadora mayoría de los puestos de trabajo de una relación fija y biunívoca

(17) El INE utiliza en la EPA la siguiente definición de subempleo: «Son subempleados todos los ocupados que o bien trabajan a tiempo parcial por no haber podido encontrar un trabajo a jornada completa y están buscando otro empleo, o bien están afectados por un expediente de regulación de empleo, con suspensión o reducción de jornada, han trabajado menos de cuarenta horas a la semana de referencia y buscan otro empleo» (INE, 1994, p. 29).

(18) El concepto de subempleo usado por la EPA es el denominado «subempleo visible» por la OCDE (1995).

entre dichos puestos y [...] un concreto nivel o título educativo» (Díaz Malledo, 1988, p. 203).

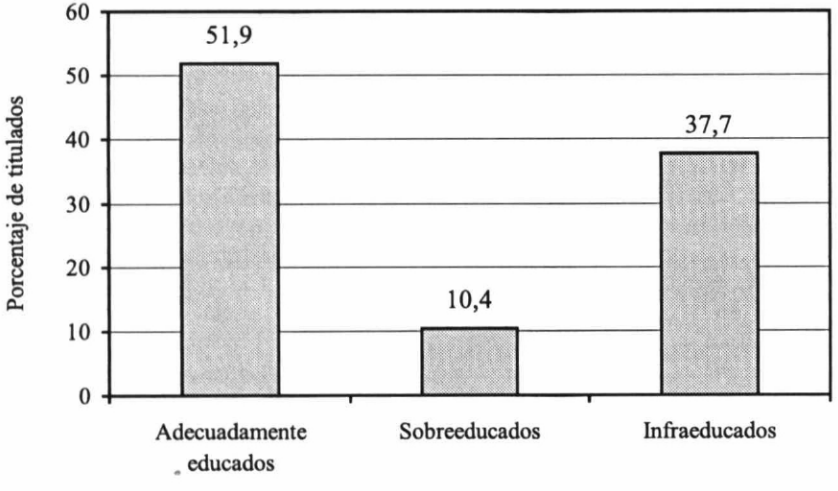
## DISTRIBUCIÓN DEL DESAJUSTE EDUCATIVO EN EL MERCADO DE LOS TITULADOS

La información contenida en la encuesta con la que trabajamos muestra que, efectivamente, existe una determinada proporción de la población universitaria objeto de estudio cuyo emparejamiento (acoplamiento) con el puesto de trabajo (primer empleo) implica un desajuste educativo, bien por exceso (sobreeducación), bien por defecto (infraeducación). La pregunta del cuestionario, a partir de la cual se construye la clasificación del emparejamiento, ha sido la siguiente: «En relación a los conocimientos obtenidos de los estudios universitarios: 1.- Son adecuados a los que requiere el puesto. 2.- Son superiores a los necesarios para desempeñar el trabajo. 3.- Son inferiores a los necesarios para desempeñar el trabajo». Sobre la base de las respuestas obtenidas, los titulados se han clasificado en: (i) adecuadamente educados, si responden 1; (ii) sobreeducados, si responden 2, e (iii) infraeducados, si responden 3. El gráfico I muestra los resultados[19].

Es importante resaltar que al estar trabajando con las respuestas de aquellos titulados que fueron estudiantes a tiempo completo, y que por tanto carecían de experiencia laboral antes de entrar en la ocupación tras acabar la carrera, podemos evaluar hasta qué punto existe un desajuste entre el sistema educativo y el productivo; esto es, si ofrece el sistema educativo universitario el tipo de conocimientos requeridos por el mercado de trabajo o, por el contrario, estos conocimientos son excesivos o insuficientes. En definitiva, a través de la pregunta planteada en el cuestionario el titulado está juzgando si con los

GRÁFICO I

*El desajuste educativo de los titulados en su primer empleo*




Fuente: Elaboración propia

(19) Construido a partir de 1.673 observaciones (titulados que fueron estudiantes a tiempo completo).

conocimientos obtenidos en su carrera fue o no capaz de desempeñar adecuadamente su primer trabajo. Esta cuestión, muy interesante desde nuestro punto de vista porque se está evaluando de alguna manera la política educativa universitaria, es difícil (si no imposible) de responder con la información contenida en otras fuentes de datos en las que los encuestados son individuos que cuentan ya con experiencia laboral. En este último caso, la experiencia laboral y/o el bagaje de conocimientos adquiridos en el propio puesto han podido corregir, perfectamente, las carencias formativas, en el caso de que las hubiese, de los jóvenes graduados.

Ahora bien, debemos aclarar que, en el estudio que aquí realizamos del desajuste educativo de los titulados, el término «infraeducación» no se identifica al cien por cien con el usado normalmente en la literatura. Por ejemplo, en el caso de la ECVT (o de la ECBC) una persona está infraeducada si el nivel de estudios que posee es inferior al nivel de estudios que requiere el empleo. Así, si un trabajador tiene estudios medios y afirma que la educación más adecuada para el trabajo es una carrera universitaria, entonces estaría infraeducado. En nuestro caso, esto no es así. Nuestros trabajadores son todos titulados universitarios, por lo que tienen el mayor nivel educativo posible. Estar sobreeducado, efectivamente, sí que va en la línea con estos otros estudios, puesto que, si el titulado afirma que sus conocimientos adquiridos en la universidad son superiores a los que requiere el puesto, nosotros entendemos que realizó un trabajo de un nivel inferior a la titulación universitaria; pensemos en un abogado que trabaja de administrativo o en un médico que trabaja de celador. Pero el titulado infraeducado al que nosotros nos referimos (gráfico I) se identifica con una persona que, aún estando en un puesto que exige una titulación universitaria y él/ella dispone del título[20], afirma, sin embargo, que los conocimientos recibidos en la universidad fueron insuficientes –porque fueran excesivamente teóricos, incompletos, etc.– para desempeñar su primer trabajo[21]. Esta aclaración es importante hacerla porque el término «infraeducado», tal y como lo usan la ECVT o la ECBC, significaría que, por ejemplo, un aparejador ejerce de arquitecto o una enfermera de médico, y esto no es lo que nosotros observamos entre nuestros titulados, entre otras cosas porque no es posible. A lo mejor hubiese sido más acertado utilizar un término menos confuso como el de «infracualificado»[22].

## Determinantes del desajuste educativo

Con el propósito de conocer los determinantes del desajuste educativo, es necesario considerar, simultáneamente, aquellas variables relativas a los individuos y a sus puestos que nos ayuden a explicar el fenómeno. Un modelo econométrico apropiado es el «modelo *logit* multinomial», dado que existen tres posibilidades que no se pueden ordenar: adecuadamente educa-

(20) La práctica totalidad de los infraeducados, el 95,2%, afirma que le exigieron un título universitario para la ocupación que iban a desempeñar; al 99,2% de ellos le exigieron el título específico de la carrera.

(21) Una encuesta como la ECVT lo catalogaría de adecuadamente educado.

(22) A este respecto, algunos autores distinguen entre desajuste educativo y desajuste en destrezas (Allen y Van der Velden, 2001). El desajuste educativo (*educational mismatch*) es el discutido en el apartado segundo. Por su parte, el desajuste en destrezas (*skill mismatch*) se refiere al desajuste de hecho entre las destrezas o habilidades adquiridas por los trabajadores y las requeridas por sus empleos, no implicando, necesariamente, desajuste educativo. Pensemos en un médico que ejerce de cirujano y afirma que desempeñaría mejor su trabajo si poseyera habilidades adicionales; tendría un déficit de destrezas, pero no estaría infraeducado.

dos, sobreeducados e infraeducados ($j$ = 1,2,3)[23].

El «modelo *logit* multinomial» considera la probabilidad de un determinado suceso $j$ como (McFadden, 1974):

$$prob\,(Y=j)=\frac{\exp(x'\beta_j)}{\sum_{k=1}^{3}\exp(x'\beta_k)}$$

La estimación de este modelo proporciona la probabilidad de que un individuo con características x esté en el grupo $j$. La normalización habitual es: $\beta_1 = 0$, con lo que la probabilidad pasa a ser definida como:

$$prob\,(Y=j)=\frac{\exp(x'\beta_j)}{1+\sum_{k=2}^{3}\exp(x'\beta_k)},\quad K=2,3$$

$$prob\,(Y=1)=\frac{1}{1+\sum_{k=2}^{3}\exp(x'\beta_k)}$$

En nuestro caso, la variable dependiente Y toma, pues, tres valores mutuamente excluyentes: educación adecuada, sobreeducación e infraeducación. Las variables independientes consideradas, definidas en el cuadro I, han sido: sexo del encuestado, título universitario logrado, ocupaciones, ramas de actividad y condiciones del mercado laboral (ciclo económico). El cuadro II muestra los resultados de la estimación econométrica, aunque la mejor forma de interpretar el efecto de las variables explicativas sobre la probabilidad de los distintos estados consiste en obtener el efecto marginal de los regresores (cuadro III).

En primer lugar, y en relación con la educación universitaria, observamos en el cuadro III cómo Enfermería, Económicas y Empresariales y las carreras de Ciencias tienen una aportación positiva y significativa sobre la probabilidad de estar adecuadamente educado en el primer empleo. Estos hallazgos son consistentes con la información disponible en la encuesta (gráfico II).

Si nos centramos en los puestos ocupados por los graduados, se observa en el cuadro III cómo aquellos individuos cuyo primer empleo no es ni de directivo ni de personal técnico en el sector privado (asalariados) aumentan, siendo todo lo demás constante, la probabilidad de estar sobreeducados (OCUPR4). Por su parte, los MIR y los profesionales liberales aumentan la probabilidad de estar infraeducados (OCUPR6 y OCUPR1, respectivamente)[24]. De nuevo, estos resultados son consistentes con aquellos obtenidos con datos de la encuesta (gráfico III)[25].

Finalmente, destacamos la significatividad de los coeficientes asociados al sexo, ramas de actividad y ciclo económico (cuadro III). En el primer caso, el modelo estimado nos dice que las mujeres aumentan la probabilidad de estar adecuadamente educadas en su primer empleo. En el segundo caso, los titulados que trabajan en el sector financiero aumentan la probabilidad de estar sobreeducados en el primer empleo. Es probable que muchos de estos graduados comiencen a trabajar como cajeros en una sucursal bancaria –o en puestos de baja responsabilidad– y,

(23) El fenómeno del desajuste educativo, para el caso español y utilizando esta metodología econométrica, ha sido estudiado, entre otros, por Alba-Ramírez (1993), García Serrano y Malo (1996), García Montalvo (1995) y Gil Jurado (1999).

(24) Dentro de los profesionales liberales destaca el colectivo de los abogados.

(25) Además de los resultados obtenidos por medio del modelo estimado, también observamos en el gráfico III cómo los funcionarios públicos (*Func*) y el personal laboral de las Administraciones Públicas (*Labor*) son los trabajadores que afirman sentirse adecuadamente educados en su primer empleo -para la gran mayoría de ellos, el único realizado en su vida laboral.

CUADRO I

*Variables explicativas del desajuste educativo en el primer empleo*

| | |
|---|---|
| *Sexo:* | |
| • SEXMUJER | Toma el valor 1 en el caso de las mujeres; 0 en el caso de los hombres. |
| *Educación:* | |
| • LETRAS | Toma el valor 1 para los licenciados en Filosofía, Geografía e Historia, Filologías y Pedagogía. |
| • CIENCIAS | Toma el valor 1 para los licenciados en Biología, Geología, Matemáticas, Física y Química. |
| • APAREJADOR | Toma el valor 1 para los titulados en Arquitectura Técnica. |
| • ARQUITECTURA | Toma el valor 1 para los titulados en Arquitectura (Superior). |
| • ENFERMERÍA | Toma el valor 1 para los diplomados en Enfermería. |
| • MEDICINA | Toma el valor 1 para los licenciados en Medicina. |
| • DERECHO | Toma el valor 1 para los licenciados en Derecho. |
| • ECONÓMICAS | Toma el valor 1 para los ldos. en Económicas y Empresariales. |
| *Ocupaciones:* | |
| • OCUPR1 | Toma el valor 1 para los profesionales liberales. |
| • OCUPR2 | Toma el valor 1 para el personal directivo del sector privado. |
| • OCUPR3 | Toma el valor 1 para el personal técnico del sector privado. |
| • OCUPR4 | Toma el valor 1 para el resto de personal del sector privado. |
| • OCUPR5 | Toma el valor 1 para funcionarios del Sector Público. |
| • OCUPR6 | Toma el valor 1 para los MIR. |
| • OCUPR7 | Toma el valor 1 para el personal laboral del Sector Público. |
| • OCUPR8 | Toma el valor 1 para los trabajadores del Ejército y Policía. |
| *Ramas actividad:* | |
| • RAMAPR1 | Toma el valor 1 para los trabajadores de la Agricultura, Comercio, Hostelería, Transporte, Comunicaciones e Industria. |
| • RAMAPR2 | Toma el valor 1 para los trabajadores de la Banca, Cajas y Seguros. |
| • RAMAPR3 | Toma el valor 1 para los trabajadores de la Sanidad y Serv. Sociales. |
| • RAMAPR4 | Toma el valor 1 para los trabajadores de la Educación. |
| • RAMAPR5 | Toma el valor 1 para los trabajadores de la Construcción. |
| • RAMAPR6 | Toma el valor 1 para los trabajadores de otras actividades. |
| • RAMAPR7 | Toma el valor 1 para los trabajadores de Defensa. |
| *Condiciones del mercado laboral* (Fuentes Quintana, 1995; Myro, 1997): | |
| • CICLO1 | Toma el valor 1 si el titulado terminó su carrera en la década de los sesenta o durante la primera mitad de los setenta (etapa de desarrollo económico). |
| • CICLO2 | Toma el valor 1 si el titulado terminó su carrera en la segunda mitad de los años setenta o durante la primera mitad de los ochenta (etapa de crisis económica y ajustes a la crisis). |
| • CICLO3 | Toma el valor 1 si el titulado terminó su carrera en la segunda mitad de los años ochenta (etapa de recuperación económica y crecimiento). |
| • CICLO4 | Toma el valor 1 si el titulado terminó su carrera durante la primera mitad de los años noventa (etapa dominada por la desaceleración productiva, la recesión de 1992-93 y el comienzo de la recuperación en 1994). |

*Fuente*: Elaboración propia.

CUADRO II

*«Modelo logit multinomial» de desajuste educativo*

| Variable | Sobreeducación | | Infraeducación | |
|---|---|---|---|---|
| | Coeficiente | «Estadístico t» | Coeficiente | «Estadístico t» |
| Constante | -1,601 ** | -6,036 | 0,267 * | 1,767 |
| SEXMUJER | -0,260 | -1,208 | -0,202 | -1,510 |
| LETRAS | 0,657 | 0,954 | -0,787 | -1,495 |
| CIENCIAS | 0,949 | 1,256 | -1,828 ** | -2,087 |
| APAREJADOR | 0,450 | 0,607 | -0,231 | -0,405 |
| ARQUITECTURA | 1,259 | 1,314 | -0,269 | -0,381 |
| ENFERMERÍA | -0,786 ** | -2,498 | -1,589 ** | -8,731 |
| MEDICINA | Referencia | | Referencia | |
| DERECHO | 0,036 | 0,051 | 0,011 | 0,021 |
| ECONÓMICAS | -0,546 | -0,690 | -1,355 ** | -2,105 |
| OCUPR1 | -1,037 ** | -2,422 | 0,560 ** | 2,149 |
| OCUPR2 | -0,403 | -0,652 | 0,245 | 0,526 |
| OCUPR3 | 0,190 | 0,599 | 0,180 | 0,711 |
| OCUPR4 | 1,596 ** | 3,114 | 0,278 | 0,502 |
| OCUPR5 | 0,207 | 0,617 | 0,111 | 0,474 |
| OCUPR6 | -2,772 ** | -2,682 | 0,142 | 0,725 |
| OCUPR7 | Referencia | | Referencia | |
| OCUPR8 | -0,611 | -0,482 | -1,189 | -0,962 |
| RAMAPR1 | 1,114 | 1,429 | -0,086 | -0,137 |
| RAMAPR2 | 2,969 ** | 3,254 | -0,388 | -0,418 |
| RAMAPR3 | Referencia | | Referencia | |
| RAMAPR4 | 0,296 | 0,431 | -0,540 | -1,163 |
| RAMAPR5 | 0,002 | 0,003 | -0,437 | -0,745 |
| RAMAPR6 | 1,198 * | 1,734 | 0,334 | 0,670 |
| RAMAPR7 | 2,035 ** | 2,044 | -0,053 | -0,067 |
| CICLO1 | -0,742 ** | -2,613 | -0,779 ** | -4,335 |
| CICLO2 | Referencia | | Referencia | |
| CICLO3 | 0,162 | 0,677 | 0,242 | 1,618 |
| CICLO4 | 0,098 | 0,332 | 0,156 | 0,878 |
| «Chi-cuadrado» | | | 461,679 (p = 0,000) | |
| *Log-likelihood* | | | -1.297,995 | |
| Observaciones | | | 1.623 | |

Notas:

(1) ** Coeficientes significativos a un nivel de significación de 0,05.

* Coeficientes significativos a un nivel de significación de 0,10.

(2) Categoría de referencia de la variable dependiente: adecuadamente educados.

*Fuente*: Elaboración propia.

consecuentemente, manifiesten estar sobreeducados para estos puestos. En el tercer y último caso, los titulados que terminaron su carrera en la década de los sesenta o durante la primera mitad de los setenta aumentan la probabilidad de estar

CUADRO III

*Desajuste educativo en el primer empleo. Efectos marginales estimados*

| | Educación adecuada | Sobreeducación | Infraeducación |
|---|---|---|---|
| Categorías | Probabilidad relativa | Probabilidad relativa | Probabilidad relativa |
| Constante | 0,66E-02 | -0,109 ** | 0,103 ** |
| SEXMUJER | 0,52E-01 * | -0,11E-01 | -0,41E-01 |
| LETRAS | 0,138 | 0,62E-01 | -0,200 * |
| CIENCIAS | 0,343 * | 0,107 | -0,450 ** |
| APAREJADOR | 0,30E-01 | 0,35E-01 | -0,65E-01 |
| ARQUITECTURA | 0,71E-02 | 0,88E-01 | -0,95E-01 |
| ENFERMERÍA | 0,360 ** | -0,10E-01 | -0,350 ** |
| MEDICINA | Referencia | Referencia | Referencia |
| DERECHO | -0,36E-02 | 0,20E-02 | 0,16E-02 |
| ECONÓMICAS | 0,302 ** | -0,55E-03 | -0,302 ** |
| OCUPR1 | -0,76E-01 | -0,81E-01 ** | 0,157 ** |
| OCUPR2 | -0,35E-01 | -0,32E-01 | 0,67E-01 |
| OCUPR3 | -0,45E-01 | 0,76E-02 | 0,37E-01 |
| OCUPR4 | -0,119 | 0,95E-01 ** | 0,24E-01 |
| OCUPR5 | -0,31E-01 | 0,10E-01 | 0,21E-01 |
| OCUPR6 | 0,78E-01 | -0,181 ** | 0,104 ** |
| OCUPR7 | Referencia | Referencia | Referencia |
| OCUPR8 | 0,270 | -0,89E-02 | -0,261 |
| RAMAPR1 | -0,25E-01 | 0,74E-01 | -0,48E-01 |
| RAMAPR2 | -0,34E-01 | 0,200 ** | -0,166 |
| RAMAPR3 | Referencia | Referencia | Referencia |
| RAMAPR4 | 0,101 | 0,33E-01 | -0,133 |
| RAMAPR5 | 0,91E-01 | 0,11E-01 | -0,102 |
| RAMAPR6 | -0,116 | 0,68E-01 | 0,47E-01 |
| RAMAPR7 | -0,68E-01 | 0,132 ** | -0,64E-01 |
| CICLO1 | 0,190 ** | -0,28E-01 | -0,163 ** |
| CICLO2 | Referencia | Referencia | Referencia |
| CICLO3 | -0,56E-01 | 0,42E-02 | 0,52E-01 |
| CICLO4 | -0,36E-01 | 0,23E-02 | 0,34E-01 |

Notas:

(1) Las estimaciones dan la probabilidad relativa de un cambio en la categoría correspondiente a una variable con respecto a la alternativa base o de referencia.

(2) ** Coeficientes significativos a un nivel de significación de 0,05.

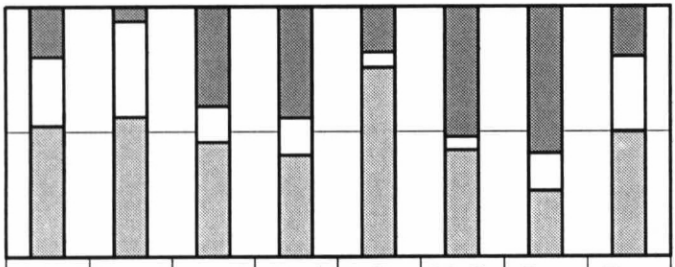
* Coeficientes significativos a un nivel de significación de 0,10.

(3) Salvo errores de redondeo, la suma de los efectos para las tres categorías es igual a 0.

*Fuente*: Elaboración propia.

GRAFICO II

*Primer empleo y desajuste educativo, según titulaciones (porcentaje de titulados)*

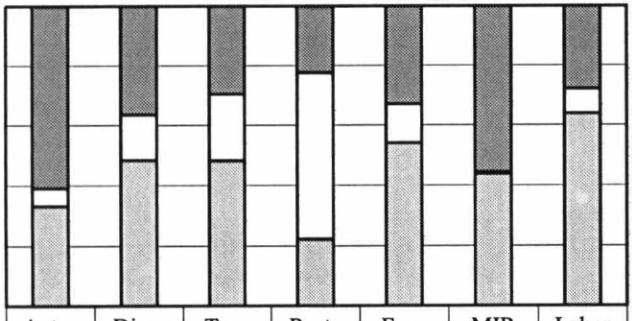


| | Letras | Cienc | Aparej | Arquit | Enferm | Medic | Dere | Econ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Infraeducados | 20,2 | 5,9 | 39,9 | 44,4 | 18,3 | 52,1 | 58,7 | 20,0 |
| Sobreeducados | 27,4 | 38,2 | 14,4 | 14,8 | 6,1 | 5,3 | 15,0 | 30,0 |
| Adecuadamente educados | 52,4 | 55,9 | 45,7 | 40,7 | 75,5 | 42,6 | 26,2 | 50,0 |

Fuente: Elaboración propia

GRAFICO III

*Primer empleo y desajuste educativo, según ocupaciones (porcentaje de titulados)*



| | Auton | Direc | Tecn | Resto | Func | MIR | Labor |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Infraeducados | 60,9 | 36,4 | 29,5 | 22,2 | 32,8 | 55,7 | 27,7 |
| Sobreeducados | 6,0 | 15,2 | 22,2 | 55,6 | 13,1 | 0,5 | 8,4 |
| Adecuadamente educados | 33,1 | 48,5 | 48,3 | 22,2 | 54,0 | 43,8 | 63,9 |

Fuente: Elaboración propia

adecuadamente educados en su primer empleo. Estos graduados consiguen una buena compatibilización entre los requerimientos educativos del empleo y su nivel educativo, gracias no sólo a una coyuntura económica favorable, sino también a la concepción elitista de la universidad española.

## MOVILIDAD LABORAL Y EMPAREJAMIENTO

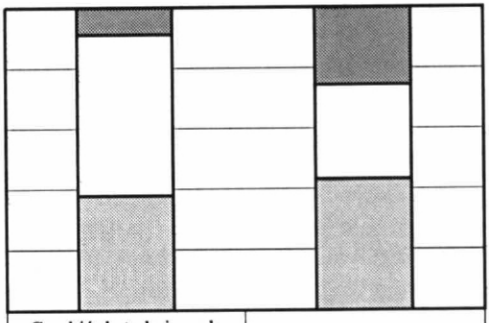
### SOBREEDUCACIÓN, MOVILIDAD INTERNA Y EXTERNA Y EMPAREJAMIENTO

A partir de la información disponible, es posible conocer si los titulados que se hallaban sobreeducados en su primer trabajo –el que consiguen tras acabar la carrera– logran el emparejamiento, bien moviéndose a otros trabajos en otras empresas (movilidad externa), bien moviéndose a otros trabajos dentro de la misma empresa (movilidad interna). En el gráfico IV, observamos que de aquellos titulados que se hallaban sobreeducados en el primer empleo, el 68,9% logra el emparejamiento tras moverse a otros trabajos en otras empresas: el 43,2% pasan a estar adecuadamente educados y el 25,7%, infraeducados[26]; sólo el 31,1% de los graduados quedan sobreeducados tras rotar. Por el contrario, observamos cómo la movilidad dentro de las empresas no permite que los titulados logren el emparejamiento, al quedar un 53,3% de ellos sobreeducados.

Ahora bien, ¿cuáles son los determinantes que llevan al emparejamiento con el puesto tras la movilidad laboral? Para analizar los factores que explican el emparejamiento vamos a estimar un «modelo logístico» (o «modelo logit binomial»), cuya variable dependiente tomará el valor 1 si el titulado estaba sobreeducado en su primer empleo y, tras moverse a otro puesto de trabajo, logra el emparejamiento (logra

GRAFICO IV

*Movilidad (interna y externa) de los graduados sobreeducados y emparejamiento (porcentaje de titulados)*



| | Cambió de trabajo en la misma empresa | Cambió de empresa |
|---|---|---|
| Infraeducados | 8,9 | 25,7 |
| Sobreeducados | 53,3 | 31,1 |
| Adecuadamente educados | 37,8 | 43,2 |

Fuente: Elaboración propia

(26) Entendemos que estar infraeducado no es una situación mala, sólo que los conocimientos obtenidos en la carrera son insuficientes para el desempeño correcto del puesto.

estar adecuadamente educado o infraeducado); tomará el valor 0 en caso contrario[27].

Sin embargo, como la movilidad dentro de la empresa (promoción) está sujeta a la decisión del empleador mientras que la movilidad entre empresas viene determinada principalmente por los individuos, procedemos a estimar dos modelos diferentes según se trate de movilidad interna o externa, respectivamente. Las variables explicativas consideradas han sido: (i) en el caso de la movilidad externa: el sexo, la educación universitaria y la experiencia laboral; y (ii) en el caso de la movilidad interna, además de estas variables, dos variables relacionadas con el tipo de empleador (cuadro IV).

Los resultados de la estimación se muestran en el cuadro V. Los hallazgos hay que interpretarlos con cautela, debido al número reducido de observaciones consideradas en la estimación econométrica, hecho que no nos ha permitido contemplar las ramas de actividad o las ocupaciones, entre otras variables relevantes. Observamos que los titulados más experimentados tienen una mayor probabilidad de lograr el emparejamiento cuando se mueven a otros

CUADRO IV

*Variables explicativas de la probabilidad de lograr el emparejamiento en el empleo*

| | |
|---|---|
| *Sexo:* | |
| • SEXMUJER | Toma el valor 1 en el caso de las mujeres y 0, en el caso de los hombres. |
| *Experiencia:* | |
| • EXPERA | Variable continua de los años de experiencia real en el mercado laboral. |
| • EXPERA$^2$ | Cuadrado de la experiencia. |
| *Educación:* | |
| • LETRAS | Toma el valor 1 para los licenciados en Filosofía, Filologías, ... |
| • CIENCIAS | Toma el valor 1 para los licenciados en Matemáticas, Física, ... |
| • APAREJAD | Toma el valor 1 para los diplomados en Arquitectura Técnica. |
| • ARQUITEC | Toma el valor 1 para los titulados en Arquitectura (Superior). |
| • ENFERMER | Toma el valor 1 para los diplomados en Enfermería. |
| • MEDICINA | Toma el valor 1 para los licenciados en Medicina. |
| • DERECHO | Toma el valor 1 para los licenciados en Derecho. |
| • ECONÒM | Toma el valor 1 para los ldos. en Económicas y Empresariales. |
| *Empleador:* | |
| • SECTPUBL | Toma el valor 1 para los trabajadores del Sector Público. |
| • EMPRIVGR | Toma el valor 1 para los asalariados de empresas privadas grandes. |

*Fuente*: Elaboración propia.

(27) La forma reducida para este modelo sería (McFadden, 1974):

$$prob\,[Y_i = 1] = \frac{e^{X'_i\beta}}{1 + e^{X'_i\beta}}$$

donde: Y es la variable dependiente (dicotómica); el vector fila X contiene las variables independientes o explicativas (incluyendo una constante); y es el vector de parámetros a estimar. Además, se supone que los ε`s o observados siguen una distribución de probabilidad logística.

trabajos (dentro de la empresa o cambiando de empresa)[28]. Por tanto, la experiencia laboral, en definitiva la edad, mejora el emparejamiento. De hecho, los sobreeducados del gráfico IV son relativamente jóvenes (edad media en torno a los 35 años). Quizás estos titulados necesiten unos años más para cambiar de trabajo y lograr, definitivamente, el emparejamiento. Ésta es la predicción de Sicherman y Galor (1990). De no ser así, la sobreeducación se convertiría en un fenómeno permanente, tal y como defendieran Spence (1973) y Thurow (1975)[29].

CUADRO V

*«Modelo logístico» del emparejamiento con el puesto*

| Variable | Modelo 1 (Movilidad interna) Coeficiente | «Estad. Wald» | Modelo 2 (Movilidad externa) Coeficiente | «Estad. Wald» |
|---|---|---|---|---|
| Constante | -11,048 | 0,060 | -2,712 * | 3,385 |
| SEXMUJER | 0,831 | 0,831 | 0,390 | 0,233 |
| LETRAS | Referencia | | Referencia | |
| CIENCIAS | 0,966 | 0,000 | 2,370 | 1,121 |
| APAREJAD | 11,242 | 0,062 | -0,004 | 0,000 |
| ARQUITEC | -0,288 | 0,000 | -6,696 | 0,033 |
| ENFERMER | 10,523 | 0,054 | -1,757 | 1,084 |
| MEDICINA | 12,369 | 0,075 | 0,798 | 0,498 |
| DERECHO | 9,719 | 0,046 | 3,085 ** | 5,140 |
| ECONÓM | ---- | ---- | 1,088 | 0,584 |
| EXPERA | 0,254 * | 2,772 | 0,422 ** | 10,368 |
| EXPERA$^2$ | -0,008 * | 2,654 | -0,011 ** | 8,573 |
| SECTPUBL | -1,992 | 1,013 | | |
| EMPRIVGR | 2,260 | 0,419 | | |
| «Estadístico Chi-cuadrado» | | 18,461 (p = 0,072) | | 29,028 (p = 0,000) |
| *Log-likelihood* | | -21,223 | | -31,348 |
| Predicciones correctas | | 72,73 % | | 81,08 % |
| Observaciones | | 44 | | 74 |

Notas:

(1) Variable dependiente: MATCH1 (1 = se logra el emparejamiento; 0 = caso contrario). MATCH2 (1 = se logra el emparejamiento; 0 = caso contrario).

(2) ** Coeficientes significativos a un nivel de significación de 0,05.
* Coeficientes significativos a un nivel de significación de 0,10.

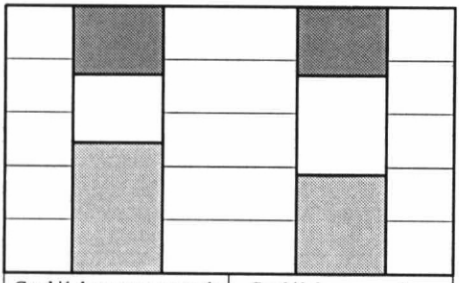
*Fuente*: Elaboración propia.

(28) Resultado que también se observa en nuestro mercado de trabajo (ALBA-RAMÍREZ, 1993).

(29) Además de la edad, los titulados en Derecho aumentan la probabilidad de lograr el emparejamiento tras la rotación (modelo 2).

GRÁFICO V

*Titulados sobreeducados en el primer empleo, movilidad externa y emparejamiento (porcentaje de titulados)*



| | Cambió de empresa una sola vez | Cambió de empresa dos o más veces |
|---|---|---|
| Infraeducados | 25,6 | 25,7 |
| Sobreeducados | 25,6 | 37,1 |
| Adecuadamente educados | 48,7 | 37,1 |

Fuente: Elaboración propia

**¿CUÁNTOS CAMBIOS DE EMPRESA SON NECESARIOS PARA LOGRAR EL EMPAREJAMIENTO?**

En el gráfico IV, hemos visto cómo un porcentaje importante de graduados logran el emparejamiento tras cambiar de empresa. Sin embargo, nuestro interés está en saber cuántos cambios de empresa han sido necesarios para lograr el emparejamiento con el puesto. Se observa en el gráfico V que, de los graduados que se hallaban sobreeducados en su primer empleo, un 74,3% consigue el emparejamiento tras un solo cambio de empleador. Por tanto, en general, los titulados universitarios (trabajadores «educados») necesitarían «comprar» pocos puestos para lograr el emparejamiento[30].

## CONCLUSIONES

La transición óptima del sistema educativo universitario al mundo del empleo (inserción adecuada) exige que los graduados desempeñen un puesto ajustado a su titulación; en caso contrario, existiría una incorrecta asignación de los recursos públicos destinados a la educación, encontrándonos con situaciones en las que los titulados tienen que empezar desde cero una vez conseguido su primer trabajo.

En este artículo se ha analizado el grado de desajuste existente entre el nivel de estudios que poseen los titulados universitarios y el requerido por el primer empleo logrado tras acabar su carrera. Este desajuste puede ser bien por defecto (infraeducación), bien por exceso (sobreeducación). Según se desprende del análisis econométrico efectuado, la titulación alcanzada y los puestos que ellos ocupan son, principalmente, las variables que producen una mayor influencia en el ajuste/desajuste educativo de los graduados. Concretamente, Enfermería, Económicas y Empresariales y las carreras de Ciencias (Matemáticas,

(30) La «teoría del emparejamiento» considera el proceso de «compra de empleos» (*job shopping*) como la forma que tienen los individuos de lograr un buen emparejamiento (Jovanovic, 1979).

Biología, etc.) son titulaciones que han resultado significativamente favorables para el ajuste educativo. En cuanto a la categoría ocupacional, tener un nivel educativo superior al requerido por el puesto (sobreeducación) es más probable que ocurra si el empleo tiene lugar como trabajador no cualificado, mientras que los médicos MIR y los profesionales liberales aumentan la probabilidad de estar infraeducados en su primer empleo.

Por último, haciendo referencia a la movilidad laboral, observamos que: (i) la movilidad externa (interempresas) coadyuva al ajuste educativo, necesitando los graduados sobreeducados pocos cambios de empleador para lograr el emparejamiento; (ii) la movilidad interna (intraempresa) «no permite» que los titulados logren el emparejamiento.

## BIBLIOGRAFÍA


ALBA-RAMÍREZ, A.: «Mismatch in the Spanish Labor Market. Overeducation?», en *Journal of Human Resources*, vol. 28 (1993), pp. 259-278.

ALLEN, J.; VAN DER VELDEN, R.: «Educational Mismatches *versus* Skill Mismatches: Effects on Wages, Job Satisfaction, and On-the-Job Search», en *Oxford Economic Papers*, vol. 53 (2001), pp. 434-452.

BATTU, H.; BELFIELD, C. R.; SLOANE, P. J.: «Overeducation Among Graduates: A Cohort View», en *Education Economics*, vol. 7 (1999), pp. 21-38.

—: «How Well Can We Measure Graduate Over-education and Its Effects?», en *National Institute Economic Review*, vol. 171 (2000), pp. 82-93.

BERG, I.: *Education and Jobs: The Great Training Robbery*. New York, Praeger, 1970.

BILLS, D. B.: «Credentials and Capacities: Employers Perceptions of the Adquisition of Skills», en *Sociological Quarterly*, vol. 29 (1988a), pp. 439-449.

—: «Educational Credentials and Promotions: Does Schooling Do More than Get You in the Door», en *Sociology of Education*, vol. 61 (1988a), pp. 52-60.

BLANCO, J. M.: «Comentarios acerca del desajuste educativo en España», en *Papeles de Economía Española*, n. 72 (1997), pp. 275-291.

BORGHANS, L.; DE GRIP, A. (eds.): *The Overeducated Worker? The Economics of Skill Utilization*. Cheltenham, Edward Elgar, 2000.

CARNEVALE, A. P.; GAINER, L. J.; MELTZER, A. S.: *Workplace Basics. The Essential Skills Employers Want*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1990.

CLUB GESTIÓN DE CALIDAD: *Mejora en la formación universitaria: sugerencias desde la empresa*. Madrid, Club Gestión de Calidad, 1998.

DÍAZ MALLEDO, J.: «La educación y los puestos de trabajo», en BOSCH FONT, F.; DÍAZ MALLEDO, J. (eds.): *La educación en España. Una perspectiva económica*. Barcelona, Ariel, 1988, pp. 201-232.

DOLTON, P.; VIGNOLES, A.: «The Incidence and Effects of Overeducation in the U.K. Graduate Labour Market», en *Economics of Education Review*, vol. 19 (2000), pp. 179-198.

FREEMAN, R. B.: *The Overeducated American*. New York, Academic Press, 1976.

FUENTES QUINTANA, E.: «El modelo de economía abierta y el modelo castizo en el desarrollo económico de la España de los años 90», en *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, n. 72 (1995), pp. 255-332.

GARCÍA DE CORTÁZAR, M. L.: *Educación Superior y empleo en España*. Madrid, Ministerio de Trabajo, 1987.

GARCÍA MONTALVO, J.: *Empleo y sobrecualificación: el caso español*. Madrid, FEDEA, documento de trabajo 95-20, 1995.

GARCÍA SERRANO, C.; MALO, M .A.: «Desajuste educativo y movilidad laboral en España», en *Revista de Economía Aplicada*, n. 11 (1996), pp. 105-131.

GIL JURADO, J. A.: *Los titulados universitarios y el mercado de trabajo. Un estudio del desajuste educativo.* Las Palmas de Gran Canaria, La Caja de Canarias, 1999.

GOLEMAN, D.: *La práctica de la inteligencia emocional.* Barcelona, Kairós, 1999.

GROOT, W.: «Overeducation and the Returns to Enterprise-related Schooling», en *Economics of Education Review*, vol. 12 (1993), pp. 299-309.

— «The Incidence of, and Returns to Overeducation in the UK», en *Applied Economics*, vol. 28 (1996), pp. 1345-1350.

GROOT, W.; MAASSEN VAN DEN BRINK, H.: «Overeducation in the Labor Market: A Meta-analysis», en *Economics of Education Review*, vol. 19 (2000), pp. 149-158.

GUTIÉRREZ REÑÓN, A.: «Universidad y empleo», en *Revista de Educación*, n. 273 (1984), pp. 65-81.

HARTOG, J.; OOSTERBEEK, H.: «Education, Allocation and Earnings in the Netherlands: Overschooling?», en *Economics of Education Review*, vol. 7 (1988), pp. 185-194.

INE: *Encuesta de Población Activa. Tratamiento de la información.* Madrid, Instituto Nacional de Estadística, 1994.

JOVANOVIC, B.: «Job Matching and the Theory of Turnover», en *Journal of Political Economy*, vol. 87 (1979), pp. 972-990.

KIKER, B. F.; SANTOS, M. C.; DE OLIVEIRA, M.: «Overeducation and Unedereducation: Evidence for Portugal», en *Economics of Education Review*, vol. 16 (1997), pp. 111-125.

MADRIGAL BAJO, M.: «Una revisión de los métodos de medición del desajuste educativo: ventajas e inconvenientes», en *X Congreso de Economía Pública.* Tenerife, 2003.

MCFADDEN, D. L.: «Conditional Logit Analysis of Qualitative Choice Behavior», en ZAREMBKA, P. (ed.): *Frontiers of Econometrics.* New York, Academic Press, 1974, pp. 105-142.

MYRO, R.: «Crecimiento económico y cambio estructural desde 1960», en GARCÍA DELGADO, J. L. (ed.): *Lecciones de economía española.* Madrid, Cívitas, capítulo 2, 1997.

OCDE: *Employment Outlook.* París, OCDE, julio, 1995.

O'TOOLE, J.: «The Reserve Army of the Underemployed», en *Change*, vol. 7 (1975), pp. 26-33 y 63.

— *Work, Learning, and the American Future.* San Francisco, Jossey-Bass, 1977.

Rosen, S.: «Learning and Experience in the Labor Market», en *Journal of Human Resources*, vol. 7 (1972), pp. 326-342.

RUMBERGER, R. W.: *The Impact of Surplus Schooling on Worker Productivity.* California, Stanford Education Policy Institute, Stanford University, 1986.

— «The Impact of Surplus Schooling on Productivity and Earnings», en *Journal of Human Resources*, vol. 22 (1987), pp. 24-50.

SALAS VELASCO, M.: *Aspectos económicos de la educación.* Granada, Grupo Editorial Universitario, 2001.

SICHERMAN, N.: «Overeducation in the Labor Market», en *Journal of Labor Economics*, vol. 9 (1991), pp. 101-122.

SICHERMAN, N.; GALOR, O.: «A Theory of Career Mobility», en *Journal of Political Economy*, vol. 98 (1990), pp. 169-192.

SPENCE, M.: «Job Market Signaling», *Quarterly Journal of Economics*, vol. 87 (1973), pp. 355-374.

THUROW, L. C.: *Generating Inequality: Mechanisms of Distribution in the U.S. Economy.* New York, Basic Books, 1975.

TSANG, M. C.; LEVIN, H. M.: «The Economics of Overeducation», en *Economics of Education Review*, vol. 4 (1985), pp. 93-104.

VERDUGO, R. R.; VERDUGO, N. T.: «The Impact of Surplus Schooling on Earnings. Some Additional Findings», en *Journal of Human Resources*, vol. 24 (1989), pp. 629-643.

# informes y documentos

FELIX ETXEBERRIA BALERDI
40 años de educación bilingüe en el país del euskara

M.ª ÁNGELES LÓPEZ ROMERO
La evaluación de los estudios de postgrado en la Universidad de Sevilla

JAVIER ROSALES PARDO, EMILIO SÁNCHEZ MIGUEL y RICARDO GARCÍA PÉREZ
Interacción profesor-alumnos y comprensión de textos. El papel del profesor en la organización de la responsabilidad conjunta

MARTA SILVERO, BELÉN OCHOA, ESTHER GARCÍA y ÁNGEL SOBRINO
El proceso de selección de candidatos para la adopción internacional en Navarra

MANUEL FERNÁNDEZ ESQUINAS
Elección de escuela: efectos sociales y dilemas en el sistema educativo público en Andalucía

SEBASTIÁN RODRÍGUEZ, EVA FITA y MERCEDES TORRADO
El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad

NÚRIA LLEVOT CALVET
Conflictos culturales y mediación: el ejemplo de Cataluña

# 40 AÑOS DE EDUCACIÓN BILINGÜE EN EL PAÍS DEL EUSKARA[1]

FELIX ETXEBERRIA BALERDI (*)

**Resumen.** Los principales logros del sistema educativo vasco se encuentran en la progresiva expansión de los modelos lingüísticos más intensivos (B y D), la aceptación social de la enseñanza en euskara y los buenos resultados escolares de los alumnos de los diferentes modelos.
Los principales problemas observables son: la difícil situación del euskara en Navarra y País Vasco francés; las contradicciones en las que se desenvuelve el modelo A (castellano) y la necesidad de su revisión crítica; el retraso en la normalización de la enseñanza en euskara en la enseñanza secundaria, sobre todo en la Formación Profesional, y en la Universidad; la gran distancia que existe entre la escolarización y la competencia en euskara y el uso real de dicha lengua y, finalmente, la necesidad de que todo el sistema educativo bilingüe se transforme en un auténtico programa intercultural.

**Abstract.** The main achievements of the Basque educational system are to be found in the progressive expansion of the more intensive (B and D) linguistic models, the social acceptance of teaching through and in Basque and the positive academic results of pupils in the various models.
The main problems thrown up are: the difficult situation of Basque in Navarre and the French Basque Country; the contradictions involved in the linguistic model A (Castilian) of the education system and the need to completely review it; the insecure future of Basque in Secondary level schooling, above all in Vocational Training and in the University; the great gap between schooling and competence in the Basque language and, finally, the need to review above all the bilingual educational system to transform it into a genuine intercultural programme.

## INTRODUCCIÓN

En los años sesenta, cuando a Franco le quedaban todavía 15 años más de dictadura, y antes de que Lamber y su equipo iniciara la investigación y posterior divulgación de la experiencia en Canadá, en el País Vasco se estaba haciendo una experiencia similar, en cierto modo obligados por las circunstancias y la urgencia de la situación en la que se encontraba la enseñanza en euskara. En efecto, a principios

(1) Este texto es, en algunas partes, fruto del Proyecto de Investigación «Educación Intercultural en la enseñanza primaria de Gipuzkoa» 1/UPV 00096.230-h-14063/2001, financiado por la Universidad del País Vasco

(*) Universidad del País Vasco. *Euskal Herriko Unibersitatea*.



*Revista de Educación*, núm. 334 (2004), pp. 281-313.
Fecha de entrada: 05-03-2002 Fecha de aceptación: 24-03-2003

de los años sesenta se comenzó un programa de escolarización en euskara, en las ikastolas de entonces, con un único modelo totalmente en euskara, al que acudían los alumnos de todos los orígenes lingüísticos, aunque mayoritariamente eran de habla familiar vasca. En los años setenta, especialmente con la muerte de Franco y el paso a la democracia, tuvo lugar una incorporación creciente de alumnos de habla castellana y con ello variaron las circunstancias de la escolarización, poniendo en discusión la validez de un único modelo de escolarización íntegramente en euskara.

Fue en los años ochenta cuando se elaboraron las primeras leyes que regulaban el sistema educativo y la incorporación del euskara al mismo, a través de cuatro modelos lingüísticos que tenían como objetivo ofrecer distintos cauces y ritmos de aprendizaje del euskara para los niños y niñas de diferente origen lingüístico. Estos modelos eran cuatro, denominados: A (mayormente en castellano), D (mayormente en euskara), B (mixto) y X (totalmente en castellano). El paso de un modelo único de inmersión, hacia los modelos diferenciados se justificó porque, por un lado, obedecía a razones psicopedagógicas, puesto que se empezaba a tener en cuenta que el cambio de la lengua materna a la escolar debía ser gradual, siguiendo las teorías de superación de etapas de Piaget. Era una teoría que podía justificar la creciente preocupación por la situación de los alumnos castellanohablantes en las ikastolas. Por otra parte, se era consciente de que sólamente una minoría del profesorado, el 5% en los años setenta estaba cualificado para impartir la docencia en euskara. Si la enseñanza en lengua vasca se hubiera extendido a todo el alumnado, habría sido materialmente imposible la implantación de dicho plan por falta de profesores vascohablantes. Y finalmente, la actitud de los padres y madres hacia la enseñanza en euskara no era todo lo favorable que es en la actualidad, con lo que el modelo D totalmente en euskara se hubiera enfrentado con la oposición de un número importante de familias. Razones psicopedagógicas, organizativas, didácticas y de democracia escolar hacían necesaria la reestructuración del modelo único en varios modelos diferenciados y de intensidad creciente en el empleo del euskara.

En los años noventa ha tenido lugar una intensa expansión de la escolarización bilingüe, llevando casi hasta sus límites la introducción del euskara en los niveles preescolar y primario. Prácticamente todos los alumnos del País Vasco reciben su enseñanza en algún nivel de euskara, y mayoritariamente en los modelos más intensivos, B y D.

Entrados en el año 2000, podemos afirmar que nos hallamos en el final de una etapa, debido al desarrollo pleno del programa bilingüe en los niveles iniciales y primarios y al agotamiento o estancamiento de la implantación del bilingüismo educativo en otros niveles y otros ámbitos. Veamos a continuación cuál ha sido el proceso seguido para llegar a esta situación

## LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN EL PAÍS DEL EUSKARA[2]: DIMENSIÓN HISTÓRICO LEGAL

Ya hemos indicado que el origen y desarrollo de la educación bilingüe en el País Vasco está íntimamente relacionado con el movimiento de escuelas en euskara (ikastolas),

(2) «Cuando nos referimos al País del Euskara queremos decir el conjunto de los tres territorios que tienen como lengua común la lengua vasca» (Killilea, 1994); «...aunque con diferentes administraciones: la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), Navarra y el País Vasco-francés, Iparralde o País Vasco Norte (PVN). En este trabajo nos vamos a centrar preferentemente en la CAPV, aunque también hacemos algunas referencias a los otros dos territorios en los que se habla el euskara.

especialmente en la época que va desde los años sesenta hasta los ochenta. A su vez, el movimiento de ikastolas responde a una etapa de recuperación y auge del movimiento nacionalista y los últimos años del gobierno franquista. Desde hace casi 20 años, la educación bilingüe afecta también a las escuelas públicas y privadas. En la segunda mitad de este siglo XX en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) y Navarra han tenido lugar unas importantes transformaciones respecto a la enseñanza de la lengua vasca, que se pueden reconocer en varios períodos bien diferenciados (Etxeberria, F. 1999):

- El euskara prohibido (1936-60)

Tras la Guerra Civil española, el período anterior a los años sesenta se caracterizó por un monolingüismo escolar en castellano, en el que la principal preocupación era conseguir que los alumnos se educasen de modo uniforme, siempre dentro de los principios del Movimiento Nacional, es decir, de la doctrina de Franco. Es de destacar que durante la dictadura franquista existía una política educativa, escolar y extraescolar, contraria a las lenguas minoritarias o regionales y que se caracterizaba por pretender eliminar cualquier rasgo, símbolo o característica cultural que no fuera la oficial. En el País Vasco, este tratamiento represivo hacia la lengua vasca no se refería únicamente a la escuela, sino a todos los ámbitos de la vida cotidiana.

- El euskara tolerado (1960-76)

Las ikastolas (escuelas en euskara) que surgen en los años sesenta, tienen un claro componente de resistencia antifranquista. Comienzan a utilizar la lengua vasca y a cultivar la cultura vasca de un modo clandestino, sin permiso, sin textos, sin instalaciones adecuadas, sin ningún tipo de apoyo que no sea el de los padres decididos a defender la lengua de sus abuelos. No hay que olvidar que esta primera etapa de la historia de las ikastolas es una etapa de prohibición y de ilegalidad. Muchas de las ikastolas se camuflaron del modo que mejor pudieron (generalmente bajo el manto de la Iglesia), pero continuaron estando prohibidas, no reconocidas, sin edificios adecuados, y sufriendo cierres en numerosos casos.

Las ikastolas y la enseñanza bilingüe constituyeron en este período uno de los cauces para canalizar la participación ciudadana y política, que estaba prohibida por Franco. En la última fase de este período, a la muerte de Franco, el protagonismo lo fueron recogiendo los partidos políticos, una vez que los cauces de participación y de expresión se iban ensanchando, quedando las ikastolas en un segundo plano, prioritariamente educativo y de recuperación de la lengua vasca.

- La eclosión de la educación bilingüe (1976-82)

En este período (1976-82), y tras la muerte de Franco, ocurren varios hechos relevantes, como la aprobación de la Constitución española (1978), el Estatuto de Autonomía del País Vasco (1979) y la publicación del Decreto de Bilingüismo (1979), que sientan las bases del futuro educativo en el País Vasco. En 1982 se publica la Ley de Normalización del Euskara que recoge la oficialidad del euskara y del castellano y las pautas para su garantía. Por otro lado, diversos organismos, autores y editoriales comienzan a editar textos en los cuales se refleja la realidad vasca, ausente hasta entonces en los libros escolares. Al comienzo de modo rústico, primitivo y anárquico, pero en un claro proceso de normalización.

A partir de este momento puede decirse que el euskara y la cultura vasca

comienzan una nueva batalla, puesto que su ámbito de influencia se amplía a las escuelas públicas y privadas. El euskara y la cultura vasca no van a ser sólo patrimonio de la ikastola, sino que los demás tipos de centro se van a ver impulsados por razones diversas (apoyo al euskara, cumplimiento de lo prescrito, apertura de «nuevos mercados», etc.). Es de resaltar que esta nueva responsabilidad para los centros públicos y privados no va a estar exenta de problemas y desajustes, puesto que los textos, profesorado, etc., no han sido previamente dispuestos. El reto del momento en ese terreno consistía en responder adecuadamente a las demandas de una enseñanza de calidad en euskara.

- El euskara, lengua oficial en la enseñanza (1983-....)

El Decreto 138/1983 es el que regula el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria del País Vasco y en él se establecen las pautas y los criterios para hacer que la lengua vasca y castellana sean materias obligatorias en todos los niveles de Enseñanza primaria y secundaria. También se ordena el uso de las lenguas oficiales siguiendo la referencia de los modelos A, B y D y se fijan las directrices para la formación del profesorado en euskara y los requisitos mínimos que deben reunir los enseñantes en lengua vasca. A través de otros decretos posteriores, se van desarrollando las disposiciones establecidas en este primer documento. A partir de ahora, se insta a los profesores y editoriales a incluir en sus programas los contenidos y actitudes específicos que reflejan la peculiaridad del País Vasco: reconocer y respetar la historia, cultura, el arte, el folclore, las tradiciones, las figuras ilustres, etc. A pesar de algunos altibajos, la situación actual es de total consolidación de la enseñanza bilingüe.

## LEGISLACIÓN EN ESPAÑA Y CAPV

A partir de la puesta en vigor de la Constitución de 1978, existen una serie de medidas legales que tienen como ámbito de influencia el Estado español y las diversas comunidades autónomas del Estado español. Un balance del desarrollo legislativo en esta materia de educación y bilingüismo nos permite afirmar que a partir de la Constitución de 1978 ha existido la producción normativa suficiente como para asegurar que el euskara y el castellano gocen del soporte legal adecuado para garantizar su enseñanza en el sistema educativo vasco. Una prueba de ello es el nivel conseguido en preescolar y primaria, en donde se ha llegado casi al desarrollo pleno de las posibilidades de educación bilingüe.

Aunque la Constitución de 1978 denota una cierta ambigüedad en el tratamiento del castellano (todos tienen el derecho y el deber de conocerlo) y las otras lenguas autonómicas (serán también oficiales en las respectivas comunidades autónomas), es también cierto que esta ambigüedad se halla superada con creces por la contundencia de la legislación posterior en el País Vasco y la propia Ley de Ordenación General del Sistema Educativo del Estado español de 1990. En efecto, además de la anterior ley, contamos con el Estatuto de Autonomía del País Vasco de 1979, la Ley de Normalización del Ezquerra de1982), el Decreto para la Regulación del Uso de las Lenguas Oficiales en la Enseñanza no universitaria del País Vasco de 1983, el Decreto de Diseño Curricular Vasco de 1992, y la Ley de la Escuela Pública Vasca de 1993, que podemos analizar de modo mas detallado en algunos aspectos relacionados directamente con el tema en cuestión.

- El Estado español

– Constitución Española de 1978.
En el artículo 3 de la Constitución Española, existen varias referencias respecto a las lenguas existentes:

- El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho de usarla.
- Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas comunidades autónomas de acuerdo con sus estatutos.
- La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.

El artículo 148, por su parte, afirma que «Las comunidades autónomas podrán asumir competencias en las siguientes materias: (...), el fomento de la cultura, de la investigación y, en su caso, de la enseñanza de la lengua de la comunidad autónoma».

- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), 1990.

Esta Ley orgánica que configura el sistema educativo español hace algunas referencias a la diversidad lingüística, de las que destacamos las siguientes:

- En el artículo 1 se designa como uno de los objetivos «La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España».
- En el artículo 4, en el que se fija el currículo, se afirma que «Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas en ningún caso requerirán más del 55% de los horarios escolares para las comunidades autónomas que tengan lengua oficial distinta del castellano, y del 65% para aquellas que no la tengan»
- En el artículo 14 se indican las áreas obligatorias para la Educación Primaria, entre las que destacamos la «Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente comunidad autónoma y Literatura».

• La Comunidad Autónoma del País Vasco

- Estatuto de Autonomía del País Vasco de 1979.

En el Estatuto de Autonomía es el artículo 6 el que regula la situación de las lenguas en el País Vasco:

- El euskara, lengua propia del pueblo vasco, tendrá como el castellano, carácter de lengua oficial en *Euskadi*, y todos sus habitantes tienen el derecho a conocer y usar ambas lenguas.
- Las instituciones comunes de la comunidad autónoma, teniendo en cuenta la diversidad sociolingüística del País Vasco, garantizarán el uso de ambas lenguas, regulando su carácter oficial, y arbitrarán y regularán las medidas y medios necesarios para asegurar su conocimiento.
- Nadie podrá ser discriminado por razón de su lengua.

- Ley de Normalización del Euskara de 1982.

Esta ley de la CAPV pretende ajustar el uso del euskara y del castellano en el ámbito de la Comunidad Autónoma vasca. En su Título Preliminar, la Ley de Normalización del Euskara afirma que la lengua propia del País Vasco es el euskara y que las lenguas oficiales en la Comunidad Autónoma del País Vasco son el euskara y el castellano.

Se afirma también que los poderes públicos velarán y adoptarán las medidas oportunas para que nadie sea discriminado por razón de la lengua en la CAPV.

En el Título I, artículo 5, se reconoce que todos los ciudadanos del País Vasco tienen derecho a conocer y usar las lenguas oficiales, tanto oralmente como por escrito. Ya en el terreno educativo, se reconoce el derecho a recibir la enseñanza en ambas lenguas oficiales.

- Decreto 138/1983, para la Regulación del Uso de las Lenguas Oficiales en la Enseñanza no Universitaria en el País Vasco.

Lo fundamental de este Decreto es que establece los siguientes preceptos:

- La enseñanza del euskara y del castellano serán materias obligatorias en todos los centros de los niveles no universitarios.
- El uso de las lenguas oficiales se hará tomando como referencia los modelos A, B y D.
- Estos modelos se implantarán previa petición de un grupo de padres suficiente y teniendo en cuenta las posibilidades de profesorado.
- La enseñanza del euskara se ajustará, a efectos de evaluación e incorporación de resultados al expediente del alumno, a los criterios y normas que rigen para el resto de las áreas o materias obligatorias.
- Así mismo se establecen los requisitos mínimos que han de cumplir los profesores de las plazas bilingües y las vías de formación para el reciclaje de los profesores en euskara.

– Decreto de Diseño Curricular del Gobierno Vasco de 1992.

Por medio de este decreto se establece el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma del País Vasco, una vez establecidas en la Ley Orgánica de 1990 (LOGSE), las bases del currículo o enseñanzas mínimas para todo el Estado.

En este decreto del gobierno vasco se establece que «nuestra sociedad se ha definido a sí misma como una sociedad bilingüe. Consecuentemente, la configuración de un espacio escolar de intervención bilingüe es una de las características claves de nuestro sistema educativo, y la creciente necesidad de dominar otras lenguas de nuestro entorno un nuevo reto que exigirá el esfuerzo de todos».

En el artículo 4 se establece que, entre las capacidades que la Educación Primaria debe contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas se encuentra la de «comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano y en euskara, atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación».

En el artículo 5 se afirma que la Administración adoptará las medidas oportunas tendentes a la configuración progresiva de un sistema educativo bilingüe, de acuerdo con la Ley de Normalización del Euskara, de 1982.

En el artículo 6 se enuncian las áreas de la Educación Primaria, entre las que destacamos la Lengua Castellana y Literatura, así como la Lengua Vasca y Literatura.

– Ley de la Escuela Pública Vasca de 1993.

Esta ley, aprobada por el parlamento vasco en el año 1993, regula en su Título III lo relativo al euskara en la escuela pública vasca. Los artículos más afectados por el tema son:

- Artículo 18. «El euskara y el castellano estarán incorporados obligatoriamente a los programas de enseñanza que se desarrollen en la Escuela Pública Vasca, en orden a conseguir una capacitación real para la comprensión y expresión, oral y escrita, en las dos lenguas, de tal manera que al menos puedan utilizarse como lenguas de relación y uso ordinarios».
- Los artículos 19 al 23 regulan todo lo relativo a la programación general de la enseñanza, seguimiento de la planificación lingüística, cumplimiento de los objetivos, regulación de los modelos, evaluación global del rendimiento lingüístico y académico de los modelos, oferta de los mismos, recursos, formación del profesorado y el uso ambiental del euskara.

En el cuadro que sigue, ofrecemos al lector una síntesis en la que se pueden apreciar las principales aportaciones legales en materia de educación bilingüe; de esta síntesis se puede concluir que si el sistema educativo no ha avanzado más en el tema del desarrollo del euskara en la enseñanza

no universitaria, no es debido a impedimentos de tipo legal, sino a otros problemas, fundamentalmente la libre opción de las familias, la falta de profesores cualificados en euskara, las carencias en material y textos escolares, o a otro tipo de errores.

TABLA I

*Síntesis de la legislación española y vasca sobre bilingüismo y educación*

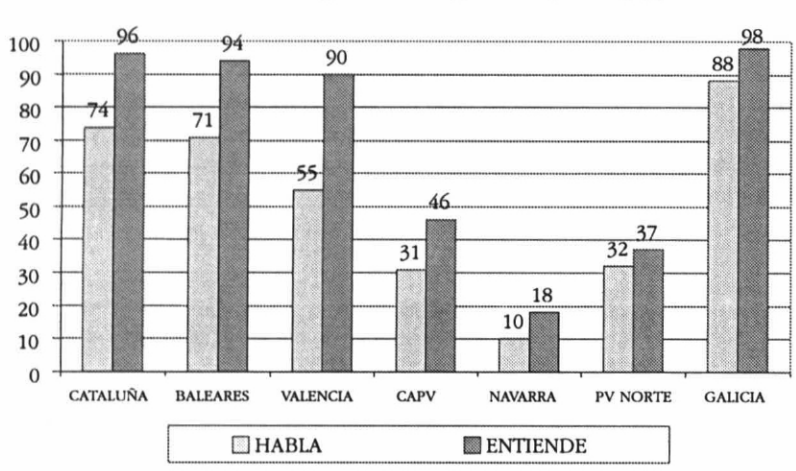
| **SÍNTESIS DE LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA Y VASCA SOBRE BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN** | |
|---|---|
| TEXTO LEGAL | CONTENIDO PRINCIPAL |
| Constitución de 1978 | Artículo 3.<br>«1.- El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho de usarla.<br>2.- Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas comunidades autónomas de acuerdo con sus estatutos». |
| LOGSE de 1990 | Artículo 1: se designa como uno de los objetivos «La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España».<br>Artículo 4: «Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas en ningún caso requerirán más del 55% de los horarios escolares para las comunidades autónomas que tengan lengua oficial distinta del castellano, y del 65% para aquellas que no la tengan».<br>Artículo 14: se indican las áreas obligatorias para la Educación Primaria, entre las que destacamos, «Lengua Castellana, Lengua Oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura». |
| Estatuto de Autonomía de 1979 | Artículo 6:<br>«1.-El euskara, lengua propia del pueblo vasco, tendrá como el castellano, carácter de lengua oficial en Euskadi, y todos sus habitantes tienen el derecho a conocer y usar ambas lenguas.<br>2.- Las Instituciones comunes de la Comunidad Autónoma, teniendo en cuenta la diversidad sociolingüística del País Vasco, garantizarán el uso de ambas lenguas, regulando su carácter oficial, y arbitrarán y regularán las medidas y medios necesarios para asegurar su conocimiento.<br>3.- Nadie podrá ser discriminado por razón de su lengua». |
| Ley de Normalización del Euskara de 1982 | Título preliminar: «La lengua propia del País Vasco es el euskara y las lenguas oficiales en la Comunidad Autónoma del País Vasco son el euskara y el castellano».<br>Título I, artículo 5: «...Todos los ciudadanos del País Vasco tienen derecho a conocer y usar las lenguas oficiales, tanto oralmente como por escrito». |
| Decreto 138/1983, para la Regularización del Uso de las Lenguas Oficiales. | 1.-La enseñanza del euskara y del castellano serán materias obligatorias en todos los centros de los niveles no universitarios.<br>2.-El uso de las lenguas oficiales se hará tomando como referencia los modelos A, B y D. |
| Decreto de Diseño Curricular del Gobierno Vasco de 1992 | Artículo 4:«...entre las capacidades que la Educación Primaria debe contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas se encuentra la de "comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano y en euskara, atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación"». |
| Ley de la Escuela Pública Vasca de 1993 | Artículo 18: «El euskara y el castellano estarán incorporados obligatoriamente a los programas de enseñanza que se desarrollen en la Escuela Pública Vasca, en orden a conseguir una capacitación real para la comprensión y expresión, oral y escrita, en las dos lenguas, de tal manera que al menos puedan utilizarse como lenguas de relación y uso ordinarios». |

NIVEL DE CONOCIMIENTO
DE LA LENGUA AUTONÓMICA, 198

Hay que destacar que la Comunidad Autónoma del País Vasco y sobre todo Navarra son las dos comunidades autónomas que tienen un menor porcentaje de hablantes en la lengua autonómica, el euskara. Mientras que en las otras comunidades autónomas los hablantes superan el 70%, en la CAPV y PVN esa cota está en torno al 30%, al tiempo que en Navarra se encuentra en el 10%. Por su parte, mientras que en el resto de las comunidades el nivel de comprensión de la lengua alcanza cotas superiores al 90%, en la Comunidad Autónoma del País Vasco no se llega al 50%, en el PVN al 32% y en Navarra no alcanza al 20%.

¿Por qué esa menor competencia lingüística en el País Vasco? El bajo nivel de competencia lingüística bilingüe entre los habitantes de la Comunidad Autónoma del País Vasco y Navarra se debe, entre otras, a razones de tipo político, histórico y cultural. Haciendo una revisión de esas razones, podemos destacar las siguientes:

GRÁFICO I
*Nivel de competencia lingüística (CIS 1999)*




FUENTE: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), 1999.
(*) Ya es sabido que el País Vasco Norte (PVN) no es una Comunidad Autónoma del Estado Español, sino una entidad administrativa dentro del Estado francés. Lo incluimos aquí para poder comparar directamente el grado de conocimiento de la lengua en ese territorio.

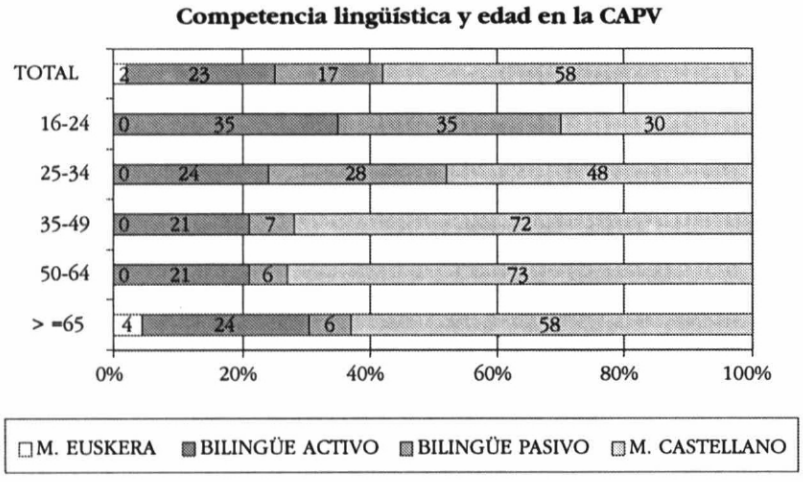
- *Historia.* El euskara ha sufrido un proceso de regresión desde hace siglos, dejando su espacio al castellano y perdiendo terreno hasta prácticamente la segunda mitad del siglo XX. De ser una lengua que en la Edad Media se hablaba desde Aquitania hasta Aragón y Burgos, ha pasado a convertirse en una lengua que se limita a la CAPV y norte de Navarra. La política de eliminación y unificación, la falta de apoyo por parte de las élites vascas, la falta de una tradición literaria, el desprestigio social y administrativo y la prohibición sistemática han hecho posible este proceso de sustitución.

- *El régimen franquista* (1936-75) fue especialmente duro con el euskara como lo demuestran la gran cantidad de iniciativas tendentes a eliminar cualquier rastro de la lengua vasca en la educación, administración, vida religiosa, medios de comunicación y cultura, en un periodo de represión y prohibición sistemáticos. En el gráfico de competencia lingüística de la siguiente página están reflejados en el sector de población comprendido entre los 35 y 49 años.
- *Migraciones* masivas ocurridas en los años sesenta y setenta del siglo pasado, con poblaciones principalmente procedentes de Castilla, Andalucía, Extremadura y Galicia. Como es obvio, estos inmigrantes no sabían hablar euskara y originaron un mayor incremento en el porcentaje de población que solamente hablaba castellano.
- *Razones lingüísticas*. Es importante caer en la consideración de que el euskara y el castellano difieren sustancialmente como lenguas, mucho más de lo que se distancian el catalán y el castellano, por ejemplo. En este último caso se trata de dos lenguas románicas, con muchas semejanzas y con una mayor facilidad para pasar de una lengua a la otra. En el caso del euskara, las semejanzas con el castellano no son evidentes y las dificultades para que un castellanohablante aprenda la lengua vasca son más fuertes. A esto hay que añadir que la literatura y medios de comunicación en euskara están menos desarrollados que en catalán. Para un castellanohablante no es lo mismo aprender el catalán que aprender el euskara. Tengamos en cuenta que el aprendizaje del catalán por los adultos se hace principalmente a través de los estudios y de los medios de comunicación y del ambiente, mientras que el aprendizaje del euskara por los adultos se realiza casi exclusivamente por medio de cursos y durante los estudios (Siguán, 1999). El catalán y el gallego se aprenden con los amigos, en el trabajo y de un modo más natural, mientras que el euskara se aprende de un modo más artificial o académico.
- *Razones políticas*. Finalmente, habría que hacer mención a razones de tipo político. En la actualidad, la composición sociopolítica de la población de la CAPV se divide casi al 50% entre quienes defienden un avance y desarrollo intenso del euskara y quienes consideran esta cuestión como algo secundario o innecesario. Esto explica, en parte, el lento proceso de recuperación de la lengua y los obstáculos que se encuentra para su normalización, siendo una muestra de ellos las constantes llamadas de alarma y los intentos de hacer que el sistema de modelos lingüísticos retroceda para «detener la falta de oportunidades que la enseñanza en castellano tiene en el País Vasco».
- *Otras razones* pueden obedecer a la mayor adaptación del castellano al lenguaje de la juventud, el argot urbano y cultural, y una mayor dificultad del euskara para acoplarse al cambiante y estandarizante lenguaje universal de los jóvenes.

Con respecto a la edad de las personas analizadas, el balance en la CAPV nos permite indicar que se da un proceso de regeneración y recuperación a partir de los niños y los jóvenes, lo que permite augurar un futuro más optimista. En efecto, si analizamos los resultados respecto a la población total, comprobaremos que los bilingües activos (que hablan euskara y castellano) suponen el 23% y los bilingües pasivos (que entienden el euskara) son el 17%, siendo los monolingües castellanohablantes el 58%.

Al examinar los distintos tramos de edad, observamos que son los más jóvenes quienes alcanzan mayores cotas de bilingüismo activo y pasivo, es decir, los que tienen entre 16 y 34 años. El sector de edad comprendido entre los 35 y los 49 años es

GRÁFICO II
*Competencia lingüística y edad*




FUENTE: La continuidad del euskara. Gobierno Vasco, 1996.

el que refleja un menor conocimiento del euskara, y finalmente, los mayores de 65 años indican una competencia lingüística ligeramente superior. El análisis histórico y demográfico de estos datos nos permite afirmar varias cosas:

- Hay una importante recuperación del euskara por parte de los jóvenes entre 16 y 34 años, debida fundamentalmente a la puesta en marcha del sistema de educación bilingüe a partir de los años sesenta.
- Los vascos comprendidos entre los 35 y 64 años son quienes menor conocimiento tienen del euskara, debido a que son los hombres y mujeres que estudiaron en la escuela del régimen franquista, con ausencia total de la enseñanza en euskara, y que proceden, en cierta proporción, de la fuerte inmigración ocurrida en ese periodo.
- Los mayores de 65 años son las personas que nacieron antes del régimen represivo franquista contra el euskara y que cuenta con un menor numero de inmigrantes.

## LOS MODELOS LINGÜÍSTICOS EN EDUCACIÓN

Tal y como ya hemos indicado más arriba, la escolarización bilingüe en el País Vasco ha pasado de un modelo único de inmersión, en los años sesenta y setenta, a unos modelos diferenciados conforme a varios aspectos del panorama educativo que cambiaron sustancialmente a partir de los años ochenta, tales como la obligatoriedad del euskara en el curriculum educativo, el origen lingüístico de los alumnos, la formación del profesorado y las opciones familiares. Conforme a estas nuevas variables, el modelo único se diversificó con el fin de facilitar el aprendizaje del euskara para los niños y niñas de distinto nivel de lenguaje familiar. El sistema educativo vasco cuenta desde los años ochenta con una oferta de cuatro modelos o tipos diferentes de escolarización atendiendo al mayor o menor nivel de presencia del euskara en el aula. Estos cuatro niveles de escolarización bilingüe son los siguientes:

GRÁFICO III
*Modelos lingüísticos*

| | |
|---|---|
| ✓ **MODELO A** | **MÁS CASTELLANO** |
| ✓ **MODELO B** | **CASTEL-EUSKERA** |
| ✓ **MODELO D** | **MÁS EUSKERA** |
| ✓ **MODELO X** | **SOLO CASTELLANO** |

La evolución de los modelos lingüísticos:

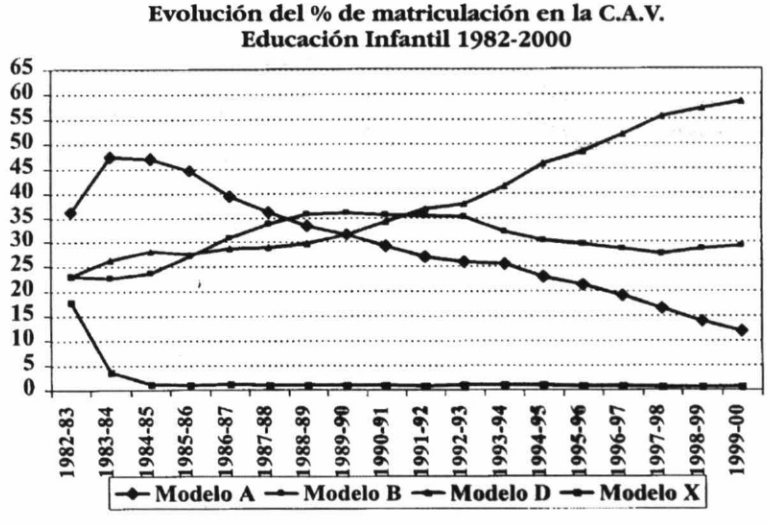
- Educación Preescolar o Infantil (2-5 años).

Si analizamos la evolución de la escolarización de los alumnos en los diferentes modelos lingüísticos, podemos sacar como conclusión que, tras el estudio de los últimos 18 años hay una tendencia a escolarizar a los niños en modelos cada vez más intensivos (B y D), mientras que el modelo A va reduciendo el número de alumnos.

Según los datos de la CAPV, en el nivel preescolar, hace 18 años el modelo A superaba en número a los alumnos del modelo B y D conjuntamente, mientras que en la actualidad, el modelo A representa únicamente un 11% de la población escolar, siendo el porcentaje del modelo B el 31% y el del modelo D el 58%.

A partir de la puesta en marcha de la obligatoriedad de la enseñanza del euskara en el sistema educativo vasco, el cambio en

GRÁFICO IV
*Educación Infantil*




FUENTE: EUSTAT (1982-2000). Gobierno Vasco.

el empleo de la lengua vasca en las aulas ha sido muy importante. La enseñanza en los primeros años ha pasado de ser un sistema prioritariamente monolingüe castellano a constituirse en una educación mayoritariamente bilingüe. Todo esto permite albergar cierta dosis de esperanza respecto al proceso de recuperación del euskara a partir de la escuela. Sin embargo, estos datos correspondientes a la Enseñanza Infantil no nos pueden hacer caer en un optimismo exagerado, puesto que el análisis de la situación en todo el conjunto de la enseñanza del País Vasco proporciona un balance mucho más modesto del que acabamos de ver.

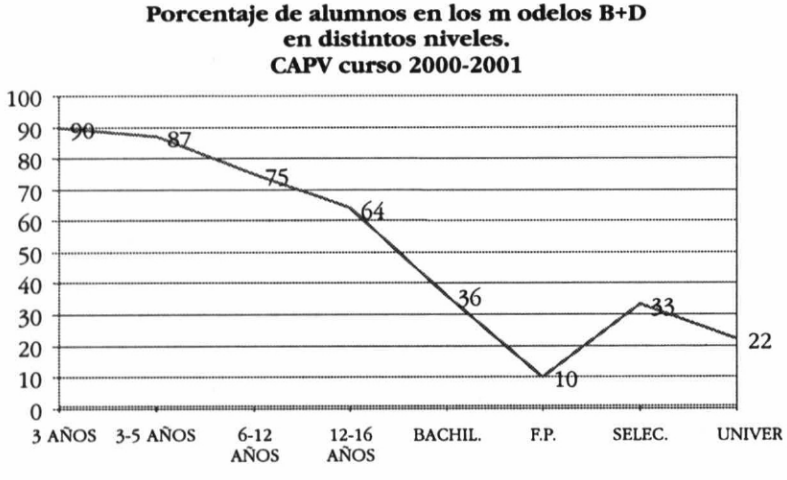
- Distintos niveles CAPV. Curso 2000-01.

En el gráfico podemos ver la situación global de la escolarización bilingüe (modelo B+D) en el sistema educativo vasco, en donde se constata que la inscripción de los niños de 3 años para el curso 2000-2001 alcanza hasta el 90% de los mismos entre los dos modelos más intensivos. Solamente un 9% de las familias eligen el modelo a para comenzar la escolarización a los 3 años. Pero si continuamos analizando el modo en que se escolarizan los alumnos en los niveles superiores vemos que se mantiene la misma proporción hasta la Enseñanza Secundaria, ESO, para luego bajar de una manera alarmante en la Formación Profesional y en la universidad, niveles estos en los que se aprecia una clara falta de continuidad con el sistema educativo bilingüe. Solamente un 10% de los escolares estudian en los modelo B+D en la Formación Profesional. Únicamente un 22% de los estudiantes de la universidad estudian en euskara, aunque llegan al 33% quienes superan la selectividad en lengua vasca.

## DEL BILINGÜISMO AL MULTILINGÜISMO

La situación del bilingüismo educativo vasco no se limita únicamente a la presencia de las dos lenguas oficiales en la CAPV o en Navarra, sino que afecta también a otras lenguas y a otros programas que merecen el calificativo de trilingües, tetralingües, o simplemente plurilingües o multilingües. Además del euskara y del castellano, en los

GRÁFICO V
*Distintos niveles* CAPV




FUENTE: EUSTAR (2000-2001). Gobierno Vasco. Elaboración propia.

centros escolares del País Vasco se aprende una lengua extranjera, y en determinados centros hasta dos lenguas extranjeras. En efecto, existe algún programa específico, como el «Programa Plurilingüe» impulsado por el Departamento de Educación del gobierno vasco, que se lleva a cabo en la Comunidad Autónoma del País Vasco, y el «Proyecto eleanitz[3]» (plurilingüe) promovido por la Confederación de Ikastolas (escuelas en vasco) de *Euskal Herria*.

La incorporación sistemática de una tercera lengua en el ámbito educativo vasco, fue una iniciativa del movimiento de ikastolas del País Vasco, que impulsaron la enseñanza precoz del inglés a partir del curso 1991-92. Este programa se pone en marcha con el fin de satisfacer la demanda sentida por los padres de ikastolas en el sentido de formar personas para las que el euskara sea la lengua dominante en el espacio escolar, pero que al mismo tiempo tengan acceso a otras lenguas, tal y como recomienda el *Libro Blanco sobre la Educación y la Juventud*, de la Comisión Europea, para que los jóvenes puedan conocer varios idiomas y contribuir al desarrollo económico, técnico, científico y social de la CE. En ese mismo Libro Blanco se recomienda que la lengua extranjera se comience a aprender desde el nivel preescolar, y que dicha lengua se convierta en idioma de enseñanza de determinadas asignaturas en secundaria.

La Confederación de Ikastolas de *Euskal Herria* pretendía con este proyecto responder al reto que supone el aprendizaje de las lenguas europeas, en un panorama que nos ofrece un balance global bastante deficiente, puesto que la práctica totalidad de los alumnos de la Unión Europea estudian alguna lengua extranjera, pero solamente la mitad de ellos consiguen dominarla suficientemente al término de la Enseñanza Secundaria. Para ello, se proponen iniciar la enseñanza del inglés a los 4 años y continuar hasta los 16, creando el material y los instrumentos necesarios, así como la formación y asesoramiento del profesorado y evaluación de los resultados.

Desde el año 1991-92, en el que se inició el proyecto, se han incorporado gran número de ikastolas (escuelas en vasco), siendo en la actualidad 46 el número de centros dentro del «Proyecto eleanitz», con 401 aulas y alrededor de 8.000 alumnos.

El tiempo dedicado a la enseñanza del inglés varia desde las dos horas y media del nivel infantil hasta las cuatro horas del nivel secundario, con cuatro o cinco sesiones semanales. La elaboración de los materiales ha tenido un cuidado especial en el proyecto impulsado por las ikastolas, con la colaboración de un equipo formado por diversas universidades europeas y atendiendo a los principios del aprendizaje de las lenguas y de la sicología evolutiva del niño. También se ha tenido en cuenta la dimensión europea del currículum y la perspectiva intercultural de la educación. Estos materiales han sido ya experimentados en un amplio proyecto que se lleva a cabo con diversas instituciones europeas, como la Universidad de Roma, un instituto pedagógico de Amsterdam, la Universidad de Birminghan, el Instituto Cervantes y el Instituto de Pedagogía de las Lenguas de la Universidad del País Vasco. La experiencia parece avalar que los resultados han sido satisfactorios.

La metodología empleada con este programa de aprendizaje precoz de la lengua inglesa se apoya en la lectura de cuentos en inglés y en actividades de tipo lúdico que se llevan a cabo cuatro veces por semana, con unas sesiones de treinta minutos cada una. A medida que va aumentando el nivel de los cursos, las sesiones van también incrementándose en su duración y va integrándose más en el aprendizaje de

(3) Este proyecto de la Confederación de Ikastolas del País Vasco ha recibido el Premio Sello Europeo 1998, por la calidad y la innovación del programa aplicado para la enseñanza del inglés en todos sus centros.

otras materias, convirtiéndose la lengua inglesa en lengua vehicular para el aprendizaje de la Música, Plástica, Medio Ambiente, Ciencias Sociales, etc.

Este primer ensayo encontró eco en la Administración Educativa del gobierno vasco y en el curso 1996-97 la experiencia se extendió a otros centros públicos de Enseñanza Primaria y Secundaria. Como fruto de este trabajo, la Dirección de Renovación Pedagógica del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del gobierno vasco tiene en marcha un plan para desarrollar la experiencia del plurilingüismo en 25 centros de la CAPV, en un programa denominado «Programa de Plurilingüismo» (ANIZPE), que se lleva a cabo de forma experimental y que cuenta con una asesoría, formación del profesorado y con apoyos económicos y otros medios.

Hay que añadir que, aparte del proyecto experimental que se está llevando a cabo en los 25 centros, existen aproximadamente otros 125 colegios que están realizando, por su cuenta, algún tipo de experiencia o iniciativas en el campo del aprendizaje temprano del inglés.

## BILINGÜISMO EN LA UNIVERSIDAD

Desde el punto de vista de la investigación, la Universidad del País Vasco ha aportado un gran número de trabajos, tesis doctorales, estudios y otras publicaciones que han servido para formular de una manera más precisa cuáles son los resultados del sistema educativo bilingüe, en cuanto al rendimiento escolar, aspectos psicopedagógicos, competencia lingüística, etc. Así mismo, ha existido una investigación paralela por parte de la administración vasca (Sierra-Olaziregi, 1989 y 1990; Gardner, N. 2000). Un balance de las principales investigaciones se puede analizar en (Etxeberria, 1999).

Desde la perspectiva de la escolarización, según el informe correspondiente al I Plan Quinquenal de Normalización del Euskara en la Universidad (Informe del Vicerrectorado de Euskara, 1998), las previsiones para los últimos siete años hacían pensar que se iba a incrementar en 441 el número de profesores bilingües, de los cuales 295 serían nuevas contrataciones y 146 corresponderían a reciclaje de profesores en ejercicio. Las previsiones se han cumplido en parte, puesto que las nuevas contrataciones bilingües han sido 361, (122% de lo previsto), pero el reciclaje de profesores en ejercicio ha sido solamente de 41 (27% de lo previsto). Esto nos hace considerar que existen serias dificultades a la hora de reciclar al profesorado interno de la universidad.

Por otra parte, el porcentaje de asignaturas que se imparten en euskara en la Universidad del País Vasco tiene distintos ritmos en las diferentes facultades. Los datos para el curso 1997-98, indican que un 55,5% de las asignaturas obligatorias de la UPV se cursan en la actualidad en lengua vasca, o lo que es lo mismo, respecto a los alumnos, de los 60.000 que estudian en la UPV, aproximadamente un 20% de los mismos lo hacen en euskara, es decir, unos 14.000. A pesar de los innegables avances, todavía hay muchas carreras que no pueden estudiarse en euskara.

Según las previsiones para el II Plan de Normalización del Euskara en la Universidad, el porcentaje de alumnos que estudiarán en euskara será del 40% en cinco años, y del 50% en diez años (2008). Además, las asignaturas obligatorias en lengua vasca pasarán de ser el 55,5% actual, al 80% dentro de cinco años. Para ello, cada una de las facultades elaborará su propio plan para definir cuántas asignaturas y en qué plazo se implantarán en euskara. El nuevo plan, diseñado para cinco años, introduce, según el Vicerrectorado de Euskara de la Universidad del País Vasco, la posibilidad de elegir el idioma para cursar los estudios. Cada centro deberá realizar una propuesta, según sus posibilidades, y acercar la demanda de eus-

kara (33% en selectividad) a las ofertas de las distintas facultades. Existe también una Comisión de Evaluación para examinar la marcha del plan, que tendrá su culminación en el curso 2004-2005. Este II Plan de Normalización del Euskara en la UPV fue aprobado en 1999 para un primer periodo de cinco años, hasta el curso 2004-05.

Este análisis es válido para la Universidad del País Vasco, pero hay que tener en cuenta que en la CAPV existen otras universidades, como la de Deusto y la de Mondragón, en las que el nivel de utilización del euskara en la enseñanza se encuentra muy por detrás del que hemos visto anteriormente.

## LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO NO UNIIVERSITARIO EN EUSKARA

No se dispone de muchos datos respecto a la cualificación lingüística del profesorado en los años sesenta y setenta, pero tenemos un estudio de (Siadeco, 1979) que analiza el curso 1976-77. Según este trabajo, en los centros públicos de la CAPV y Navarra, en el nivel preescolar y primaria, únicamente un 4% conocían el euskara. En otro estudio de (Siadeco, 1978) el conocimiento del euskara por parte del profesorado refleja que, de los 8.284 profesores existentes, solamente 384 (4,6%) sabían euskara.

A partir de esas fechas, el proceso de formación del profesorado ha seguido un ritmo muy rápido. En el curso 1985-86, el porcentaje de profesores que tenían el título EGA, de acreditación para impartir las clases en euskara, era del 32%. Según los datos del curso 1997-98 para la CAPV, los profesores cualificados para impartir las clases en euskara, han pasado a ser un 60% (Zalbide, 1998). En 20 años el paso ha sido de 4,6 % a 60%, y el total de profesores con algún tipo de perfil lingüístico (PL1, o nivel elemental de conocimiento del euskara y PL2, o nivel de cualificación para impartir las clases en euskara) ronda el 70%.

¿Cómo se ha realizado este cambio tan importante en tan sólo 20 años? Las dos vías más importantes han sido el reclutamiento de nuevos profesores exclusivamente bilingües por una parte, y por otra poniendo en marcha un programa de reciclaje del profesorado en lengua vasca. Este programa recibe el nombre de IRALE.

El análisis de la situación del profesorado de enseñanza pública no universitaria con respecto a su cualificación para la docencia en euskara indica que:

- Existe una proporción importante, en torno al 30% de profesores en torno a los 40 años, que no tienen ninguna cualificación para enseñar en euskara.
- Al estar liberados de su aprendizaje los mayores de 45 años, se puede decir que la bolsa de profesores teórica para reciclarse en euskara está en torno a los 1.900 docentes, lo que, a un ritmo anual de 600 profesores cualificados, hace prever unos tres años para cumplir el proceso de euskaldunización de los profesores menores de 45 años.
- Sin embargo, dada la dificultad para que todos los teóricos enseñantes sean realmente reciclados, se hace necesario pensar en otras vías de solución.

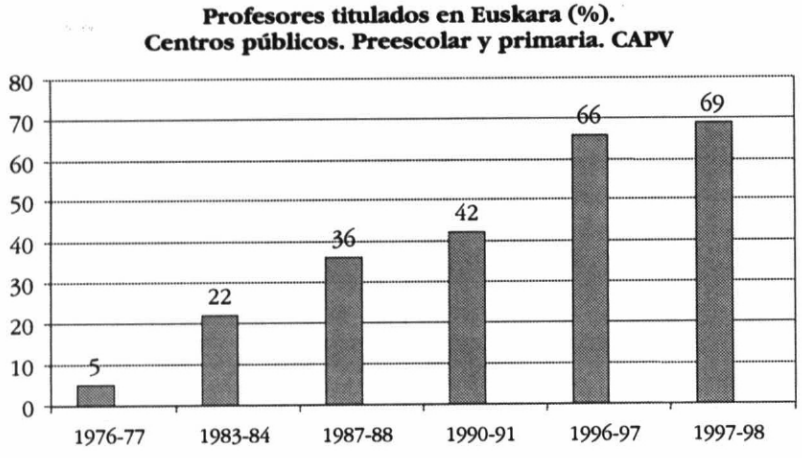
El objetivo principal del programa IRALE (IRALE, 1998) es «la euskaldunización y alfabetización de profesores-as que ejercen la docencia en centros escolares y la del personal de Educación Especial de la Comunidad Autónoma del País Vasco».

Este objetivo principal se plasma en tres niveles. En primer lugar, la necesidad más apremiante es la capacitación de profesores para la enseñanza del o en euskara, acreditando para ello la consecución del perfil PL2. Por otra parte, se pretende que el profesorado adquiera, como mínimo, un conocimiento básico del euskara, al menos en lo que respecta a su comprensión y

expresión orales, siendo fijado dicho nivel con el perfil PL1. En tercer lugar, se ofrece a quienes han superado ya dichos niveles básicos de capacitación otras ayudas complementarias de formación.

El plan de formación continua del profesorado de la CAPV contempla aspectos puramente pedagógicos y otras facetas relacionadas preferentemente con el tema del bilingüismo, abarcando a más de 1.000 centros y superando el número de 26.000 profesores en el curso 1997-98 en la Enseñanza No Universitaria (EUSTAT, 1996). Dentro de este plan de formación continua, el sector referido a la formación en la lengua vasca (IRALE) tiene dos tipos de programas: por un lado, están los que se dedican a profesores que son liberados de sus clases en su habitual labor docente durante el periodo de realización del cursillo, a jornada parcial o completa. Por otro lado hay programas en cuya modalidad el profesor, aparte de sus obligaciones laborales en su centro de enseñanza, asiste a un cursillo de aprendizaje o perfeccionamiento del euskara.

GRÁFICO VI
*Profesores titulados en Euskara*




FUENTE: Mikel Zalbide Euskara Zerbitzua. (Eusko Jaurlaritza,1998).

## USO REAL DEL EUSKARA (1991-96)

Ya sabemos que una cosa es el conocimiento de la lengua y otra distinta es la utilización real de dicha lengua. Incluso podríamos afinar más indicando que hay una diferencia importante por lo que respecta al empleo de la lengua entre lo que las encuestas manifiestan y lo que la realidad expresa. Cabría esperar que tras el fuerte impulso que está recibiendo la enseñanza del euskara en nuestras escuelas y centros de Enseñanza Secundaria y la universidad el uso real de la lengua vasca en la calle fuera incrementándose en una proporción semejante. Sin embargo, al igual que ocurre en otras comunidades, la utilización real del euskara marcha muy por detrás de lo que teóricamente los habitantes del País Vasco debieran utilizar. Se ha incrementado bastante el conocimiento, pero no así el uso del euskara.

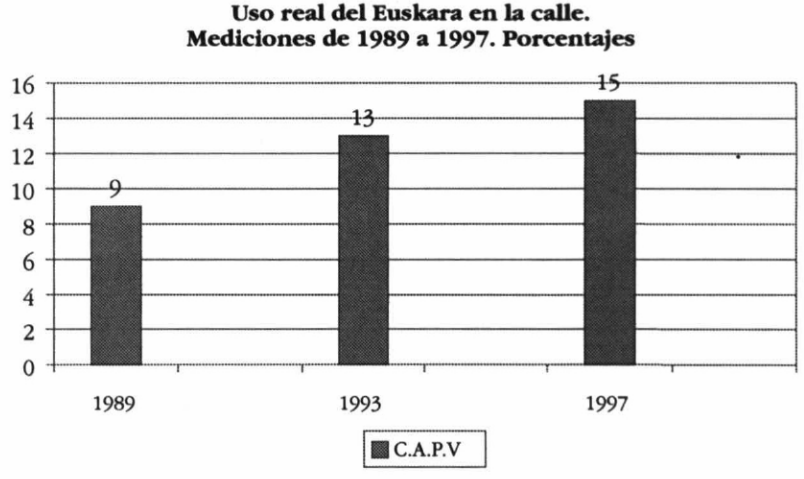
Según el estudio realizado por el gobierno vasco, y teniendo en cuenta la población vascohablante, durante el periodo que va entre 1991 y 1996, en el conjun-

to de la CAPV, existe un incremento general en la utilización del euskara.

En otro estudio reciente realizado por (EKB, 1998 y BAT SOZIOLINGUISTIKA,1998), esta Comisión de la Cultura Vasca analizó la presencia del euskara en la calle, a lo largo de los últimos años, con las referencias de 1989, 1993 y 1997. Examinaron uno de los tres aspectos fundamentales con relación a la lengua: conocimiento, actitud y uso. En este caso es el uso, la presencia real del euskara en la calle (no las respuestas en las encuestas), lo que se tuvo en cuenta. Los resultados en el conjunto de las poblaciones de más de 5.000 habitantes fueron los siguientes:

GRÁFICO VII

*Uso real del euskara en la calle*




FUENTE: (EKB, 1998). Medición del uso del euskara en la calle, (elaboración propia).

Las principales conclusiones que resultan de este estudio son las siguientes:

- Según los datos de 1997, el uso real de la lengua en la calle es del 13%. Si tenemos en cuenta que el conocimiento de la lengua alcanza a un 22,5%, el nivel de uso es bastante alto.
- La presencia del euskara es mayor en la CAPV (15,25%), le sigue Navarra (6,4%), mientras que en las calles del País Vasco Norte, es un 4,6%.
- Mientras en la CAPV el uso del euskara en la calle se incrementa del año 1993 a 1997 hasta casi el doble, en Navarra hay un ligero incremento, y en el PVN se da un ligero retroceso durante el mismo periodo.

Otros estudios realizados por (Siguán, 1994), el Centro de Investigaciones Sociológicas, CIS, 1999), y (el Departamento de Euskara del Ayuntamiento de Donostia, 1999), confirman que el uso real del euskara se encuentra en una proporción aproximada al 50% por parte de las personas que tienen capacidad para hablar dicha lengua.

Por tramos de edad, es notable el incremento entre la población infantil (de 2 a 14 años), juvenil (de 15 a 24 años) y adulta (más de 24 años), mientras que en el sector que comprende a las personas mayores, el descenso en el uso del euskara en la calle es también destacado. Los niños pasan de un 11,2% a un 14,7%, mientras que el porcentaje de los jóvenes casi se dobla, pasando de un 5% a un 9,7%. El incremento en

los adultos es más reducido, pasando de un 6,5% a un 8,7%.

De todos modos, analizando el incremento de la utilización del euskara en la calle, con el crecimiento de la escolarización en los modelos lingüísticos más intensos, B y D, se puede afirmar que el aumento del uso del euskara en el ámbito extraescolar va por detrás de lo que el avance educativo podría hacer suponer. Es necesario investigar por qué ocurre y cuáles son las alternativas que se pueden ofrecer a este problema.

En los últimos años se ha venido gestando un estado de opinión tendente a considerar que la recuperación definitiva del euskara pasa por dar una respuesta global a todos los aspectos relacionados con la vida de la comunidad vasca, es decir, la escuela, la administración, los medios de comunicación, la empresa, el deporte, la vida social, etc. Se ha llegado al convencimiento de que la escuela por sí sola es incapaz de transformar la realidad vasca y de que son necesarios otros planteamientos más profundos e integrales para responder de un modo global y coherente a la enorme tarea de normalizar la lengua vasca. Fruto de este proceso de reflexión y estudio ha sido la creación de dos iniciativas integrales que tienen en común abordar el tema de la recuperación del euskara desde una perspectiva global.

## INICIATIVAS INTEGRALES EN TORNO AL EUSKARA

Los últimos años han sido especialmente fructíferos en cuanto a la reflexión y la planificación del euskara. A la vista del gran número de entidades, organizaciones e instituciones que están trabajando por la recuperación y normalización del euskara, era lógico esperar que hubiera finalmente un intento de abarcar el estudio de la situación de la lengua vasca en su globalidad, es decir, en todos los ámbitos y campos en los que está o debe estar presente, y en los territorios históricos en los que la lengua vasca tiene raíces, como son el País Vasco Norte, Navarra y la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Aunque se han materializado en el año 1998, hay dos planes globales que abordan el tema del euskara y su normalización en el conjunto del País Vasco y que llevan gestándose durante los últimos años. Nos referimos al plan denominado «Kontseilua», que está elaborado en torno a las organizaciones sociales que trabajan el tema del euskara y el plan «Euskara Biziberritzeko» que, elaborado por las instituciones oficiales del gobierno vasco, se refiere al ámbito institucional y su incidencia en el euskara. Ambos planes hacen en primer lugar un diagnóstico de la situación para pasar posteriormente a un diseño detallado por sectores.

- *Euskararen Gizarte Erakundeen Kontseilua.* (el Consejo de Entidades Sociales del Euskara).
  Fueron 49 organizaciones las que participaron en la fundación del Consejo del Euskara, entre las que destacan Euskal Kultur Erakundea, Euskaltzaindia, Eusko Ikaskuntza y UEMA, contando con mas de 50 asociaciones. El principal objetivo de este Consejo de las Entidades Sociales del Euskara es la consecución del máximo número de apoyos sociales, políticos y económicos para lograr cambios cualitativos en la normalización del euskara. Han elaborado una estrategia hasta el año 2000 con el fin de impulsar los puntos más débiles del mundo del euskara y reforzar aquellos que se han demostrado más positivos. En sus documentos, el Consejo del Euskara se ha mostrado siempre partidario de la cooperación con las instituciones oficiales, particularmente con el gobierno vasco, que este mismo año ha presentado también un amplio

programa de revitalización del idioma, el *Euskara Biziberritzeko Plan Nagusia*, o «Plan General para la Revitalización del Euskara». A juicio de los responsables de Kontseilua, el plan integral elaborado por el gobierno vasco y el realizado por Kontseilua pueden, y deben, ser perfectamente complementarios, puesto que el primero incide más en el aspecto institucional y el segundo se orienta específicamente hacia el mundo de las organizaciones culturales y sociales.

- *Euskara Biziberritzeko Plan Nagusia.* Plan General de Revitalización del Euskara. (Gobierno vasco, 1998).

  También hay que tener en cuenta el plan denominado *Euskara Biziberritzeko Plan Nagusia*, que el *Euskara Aholku Batzordea*, o Consejo Asesor del Euskara del gobierno vasco, ha aprobado el verano de 1998, con el fin de marcar la política a seguir en los próximos diez años.

  El *Euskara Biziberritzeko Plan Nagusia* contempla cuatro criterios básicos para ser aplicados en la Comunidad Autónoma del País Vasco:

  – La democracia.
  – Actuar en favor del más débil.
  – La importancia de la lengua propia.
  – La complementariedad de las acciones sociales.

  Los objetivos que se plantean para esta década son profundizar en el conocimiento y la continuidad del euskara, aumentar los ámbitos de utilización del euskara en la sociedad y acomodar los medios de comunicación y de creación cultural a las nuevas necesidades.

  De modo resumido, lo que se pretende es aumentar el número de personas bilingües, proporcionando para ello las posibilidades de vivir en euskara. Por tanto, se quiere conseguir una sociedad en la que existan dos lenguas fuertes, el euskara y el castellano, puesto que supone un enriquecimiento personal y facilita la comunicación entre personas de diferente cultura, permitiendo una sociedad más tolerante y solidaria.

- Principales logros y deficiencias del euskara en el ámbito educativo

  Según el Plan General de Revitalización del Euskara (PGRE), el euskara tiene diferentes ámbitos de actuación y la situación en la que se encuentra en cada uno de ellos no es la misma, siendo el panorama en algunos casos mucho más optimista que en otros. Respecto a la educación, se analiza la realidad dentro del ámbito escolar y también en el terreno no formal, como la familia y el tiempo libre. La euskaldunización de adultos está presente asimismo en esta valoración.

## LA EUSKALDUNIZACIÓN DE ADULTOS

Si comparamos el modo o la vía de adquisición de la lengua autonómica como segunda lengua, podemos comprobar diferencias importantes entre las distintas comunidades autónomas del Estado español (CIS, 1999). En la tabla global vemos que, tanto en el País Vasco como en Navarra, el aprendizaje de la lengua autonómica o regional, el euskara, se realiza de un modo más formalizado, escolarizado, que en el resto de las comunidades autónomas, en las que la enseñanza de la lengua tiene lugar a través de muchas vías, como la familia, el trabajo, la calle, etc.

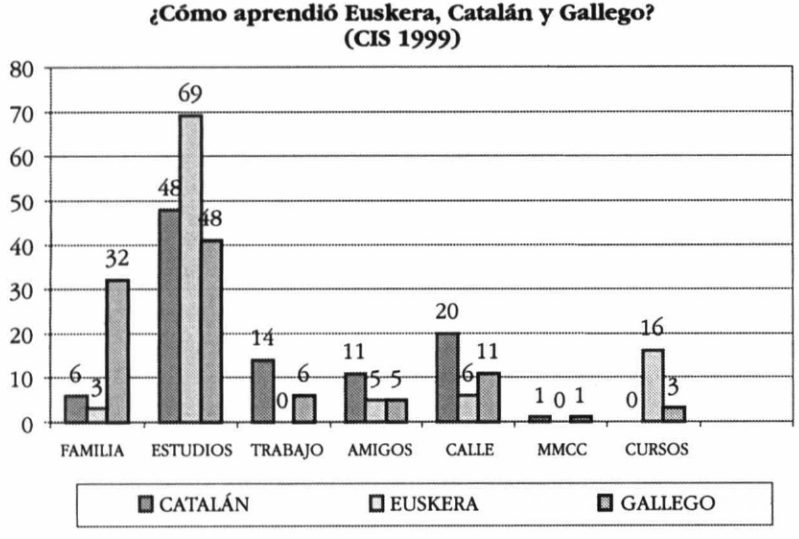
De modo más concreto, si observamos el gráfico en el que aparecen las puntuaciones de Cataluña, Galicia y País Vasco, correspondientes al porcentaje de personas que aprendieron la lengua autonómica en segundo lugar, se aprecia claramente que

las dos principales fuentes de aprendizaje del euskara en el País Vasco son los centros de estudios (las escuelas) y los cursos especiales, mientras que en Cataluña y Galicia, la vía a través de la cual se aprende el catalán o el gallego está mucho más repartida entre los colegios, el trabajo, los amigos y la calle. Esta diferencia viene a indicar que el modo de transmisión de la lengua en Cataluña y Galicia es más ambiental, más informal, más extraescolar, más natural, al contrario de lo que ocurre en el País Vasco, en donde la manera de aprender la lengua es más académica, formal o escolar. De ahí la importancia de los cursos de enseñanza de la lengua vasca para adultos.

La enseñanza del euskara a los adultos, o euskaldunización de adultos, es por tanto otro de los caminos utilizados para la recuperación lingüística del euskara, que ha ido conociendo un proceso desde una organización espontánea y popular hasta una mayor profesionalización e institucionalización.

GRÁFICO VIII

*¿Cómo aprendió euskara, catalán y gallego?*




FUENTE: (Centro de Investigaciones Sociológicas, 1999). Elaboración propia.

Este doble proceso de alfabetización y euskaldunización (aprendizaje del euskara por los castellanohablantes) de la población adulta ha experimentado durante la segunda mitad del siglo pasado, una serie de cambios en cuanto a la organización y otros aspectos didácticos y metodológicos, pasando de ser una iniciativa popular (impulsada por la coordinadora AEK) a convertirse en una tarea institucional, fundamentalmente a partir de la década de los ochenta.

- Alfabetización institucional (1980-92)

HABE, es una organización creada por el gobierno vasco a la que se le encomienda la euskaldunización y alfabetización de adultos. Surge en 1981, aunque será en 1983 cuando conozca su nacimiento con una ley reguladora del servicio (HABE, 1993). A partir de entonces funciona como una institución pública, responsable de coordinar y asesorar los centros que imparten euskara a los adultos.

Siguiendo los datos proporcionados por HABE, la matriculación en los cursos a lo largo de estos años se cifra en torno a las 40.000 personas adultas al año. Pero es importante reseñar que no todos los años se incrementa en 40.000 el número de nuevos alumnos. Por ejemplo, los alumnos que se incorporaron por primera vez en el año 1992-93 fueron 16.800, siendo el resto formado por estudiantes que ya habían estado matriculados en años anteriores. En el periodo 1986-87 al 1992-93 se calcula que en total fueron más de 150.000 los alumnos matriculados en los cursos de formación de euskara.

Las dos organizaciones para la euskaldunización de adultos, AEK y HABE, han tenido sus rivalidades y enfrentamientos, pero después de muchos años de conflictos y discrepancias, llegaron a un acuerdo-marco en 1995, que garantizaba el marco de entendimiento y colaboración hasta el año 2000 (Argia, 1996). En los cometidos de este acuerdo figura la definición de las orientaciones, prioridades, las ayudas recibidas, etc., que son revisadas cada año. La subvención del Departamento de Cultura del gobierno vasco a AEK fue para el año 1997 de 481 millones de pesetas.

Da la impresión de que las dos entidades han comenzado un periodo de entendimiento que permitirá una cooperación más efectiva en el ámbito de la recuperación del euskara con las personas adultas, en una tarea en la que no sobra ninguna de las fuerzas existentes.

- Valoración de la educación de adultos

Según el Plan de Revitalización del Euskara del gobierno vasco, la educación o «reeuskaldunización» de adultos es junto con la educación escolar un factor importante de recuperación del euskara y la demanda de formación en este terreno continúa creciendo tanto en la CAPV como en Navarra y el PVN.

Sin embargo, las críticas al conjunto del movimiento de educación de adultos en euskara se dirigen a los mediocres resultados que se obtienen en este tipo de enseñanza, puesto que numerosos estudios y evaluaciones revelan que muchos de los adultos que empiezan las clases de euskara no terminan su formación. Al parecer falta coordinación entre los diversos centros, una buena planificación, y fallan también la formación del profesorado y los estudios comparativos.

Para el Plan General de Revitalización del Euskara es fundamental reforzar la enseñanza del euskara a los adultos porque su efecto multiplicador puede ser un factor clave en la recuperación y normalización de la lengua vasca. Pero para ello habrá que analizar los resultados y la calidad de la enseñanza, renovar el currículum y buscar la colaboración entre los centros de formación HABE y la universidad.

## BILINGÜISMO EDUCATIVO Y RESULTADOS ESCOLARES

- El nivel de euskara

– Modelo A

Casi de modo unánime, las investigaciones que se han hecho hasta la fecha denotan que los alumnos que cursan la enseñanza en el modelo A obtienen niveles de euskara que se alejan mucho de los niveles logrados en el modelo B y sobre todo en el D. Los alumnos del modelo A apenas alcanzan un nivel coloquial de utilización del euskara de un modo rudimentario, siendo incapaces, en general, de utilizar el euskara como instrumento de trabajo en el aula.

– Modelo B

Aunque de forma menos destacada que en el modelo A, los resultados de euskara en el modelo B están, en muchos casos, muy

por debajo de los niveles conseguidos en el modelo D.

La peculiaridad del modelo B estriba en que, dentro de este rótulo, se inscriben diferentes modelos reales, siendo algunos similares al modelo D y otros más cercanos al modelo A. Por otra parte, las variables socioculturales, metodológicas y contextuales parecen influir de una manera importante en la gran dispersión de los resultados en euskara para los alumnos escolarizados en el modelo B. En realidad, se llega a la conclusión de que, cuanto más cercano está el planteamiento educativo al modelo D, mejores son los resultados que se obtienen en euskara, y en sentido inverso, cuanto más se acerca al modelo A, peores son los niveles de euskara alcanzados.

– Modelo D

Es el modelo en el que mejores resultados se consigue en euskara, y prácticamente es el único en el que se garantiza un nivel adecuado de utilización de la lengua vasca por parte de los bilingües, con posibilidades de continuar los estudios en secundaria y niveles superiores en euskara. Sin embargo, no todo el éxito de los niveles de euskara que se obtiene en el modelo D es consecuencia del modelo en sí mismo, a pesar de su importancia, sino que también hay que tener en cuenta que son, precisamente, los alumnos del modelo D quienes tienen un ambiente familiar más cercano a la lengua vasca, con unas actitudes y motivaciones más fuertes y con una serie de factores que facilitan el acceso al euskara, en algunos casos, y la continuidad en euskara en otras ocasiones.

• El nivel en la lengua castellana

Parece haber una gran aproximación en las conclusiones de los principales trabajos de investigación al señalar que el nivel de castellano de los alumnos del sistema educativo vasco, sea cual sea el modelo lingüístico, el tipo de centro, e incluso las circunstancias metodológicas o socioculturales del entorno familiar, es similar. Según esto, las puntuaciones en castellano serían más homogéneas que las puntuaciones en euskara, indicando que la vitalidad etnolingüística de la lengua castellana es lo suficientemente fuerte como para superar determinados obstáculos, tales como una menor presencia de la lengua castellana en el aula. La influencia del entorno social y de los medios de comunicación, especialmente la TV, la prensa, el cine, el ambiente, es tan favorable al castellano que incluso sin su presencia explícita en el aula se hace realidad en la vida de los alumnos. El desequilibrio entre los monolingües vascohablantes y los castellanohablantes es muy pronunciado hacia el polo castellano.

Podríamos afirmar que el aprender euskara necesita una serie de requisitos y condiciones sin las cuales se corre el peligro de no conseguir los objetivos previstos. Por el contrario, el aprender la lengua castellana se convierte en algo real con mayor facilidad.

Sin embargo, en algunos estudios se han encontrado pequeñas diferencias en el nivel de lengua castellana, ligeramente inferior en los alumnos del modelo D. Es preciso ser cautelosos y profundizar en la enseñanza y aprendizaje del castellano para ratificar o rectificar en qué medida se cumple el hecho de que el nivel en lengua castellana sea uniforme en todos los alumnos, independientemente de otras circunstancias como el modelo lingüístico o las características del centro y la metodología empleada en el aula, o la lengua familiar del alumno.

• Otros rendimientos

Los resultados en las áreas de Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales,

Inglés, etc., permiten afirmar que el bilingüismo no supone ninguna dificultad especial a la hora de conseguir buenos resultados académicos. No obstante, algunos estudios indican que los niveles alcanzados en Ciencias Sociales y Naturales pueden ser ligeramente inferiores en el modelo lingüístico D. Los datos relativos a las Matemáticas y la Lengua Inglesa parecen ser más consistentes y sufrir menor variación por la influencia de otros factores, como la lengua utilizada en el aula, la metodología de clase, etc. La interpretación prudente de estos datos parece avalar la necesidad de promover nuevas investigaciones con el fin de clarificar a fondo la situación real en el área de Ciencias Sociales y Naturales.

- Bilingüismo y calificaciones escolares

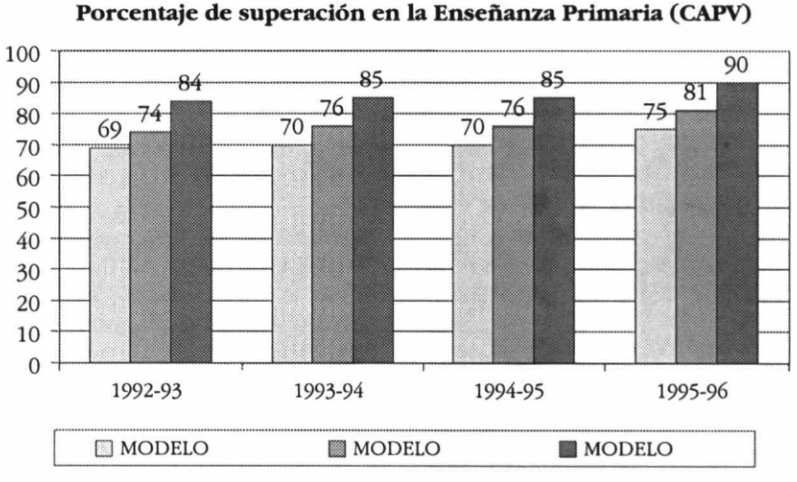
Los datos que disponemos (EUSTAT), nos vienen a decir que el índice de éxito en la Enseñanza Primaria de la CAPV es de un 80%, en su conjunto, para el año 1995-96. Si analizamos este porcentaje de estudiantes que consiguen la titulación mínima al terminar su Enseñanza Primaria, en el curso 1995-96, podemos observar que existen diferencias entre los grupos que estudian en uno y otro modelo lingüístico. Mientras que los alumnos del modelo D consiguen casi un 90% de superación del nivel, los alumnos del modelo A alcanzan un 75% y los del modelo B un 81%.

Veamos cuál ha sido la evolución a lo largo de los últimos años de los resultados académicos en el nivel de último año de la Enseñanza Primaria (8º de EGB).

Según los datos facilitados por el Instituto Vasco de Estadística (EUSTAT), en la CAPV, se observa que el nivel de éxito escolar va mejorando en los últimos años, en todos los modelos lingüísticos. Analizando las cifras separadamente, los alumnos del modelo D son quienes obtienen un porcentaje más alto de aprobados al terminar el 8º curso de EGB, seguidos por los alumnos del modelo B y finalmente por los alumnos del modelo A. La diferencia entre el modelo A y el modelo D es de aproximadamente 15 puntos.

GRÁFICO IX

*Porcentaje de superación en la Enseñanza Primaria (CAPV)*




FUENTE: (EUSTAT 1994, 1995, 1996).

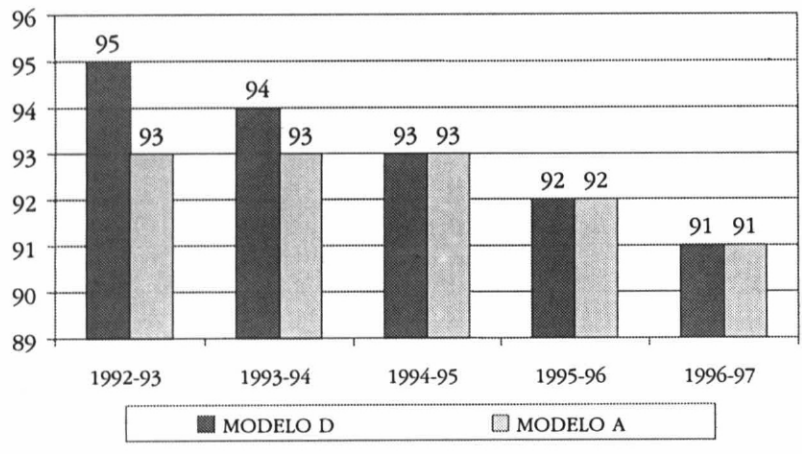
Dicho de otro modo, a la vista de esta información, el fracaso escolar es mucho mayor en los grupos que siguen el modelo A, con un porcentaje aproximado del 25%, mientras que los alumnos del modelo D fracasan en torno al 10%. Los alumnos del modelo B fracasan en un porcentaje del 18,7%.

- Selectividad y bilingüismo

Siguiendo la misma pauta que en el nivel primario y secundario, comprobamos que en el curso 1996-97, el porcentaje de alumnos que superan la prueba de selectividad para la universidad en su conjunto, es del 91% (EUSTAT, 1997). Si analizamos por separado la valoración que obtienen los alumnos que se examinan en euskara y los que se examinan en castellano, verificamos que, aunque han existido algunas diferencias en los últimos años, las calificaciones más recientes indican que hay un mismo nivel en las valoraciones de la selectividad que se hacen en una y otra lengua.

GRÁFICO X

*Porcentaje de superación en la selectividad (CAPV)*




FUENTE: (EUSTAT, 1994, 1995, 1996, 1997).

Tanto en el modelo A como en el modelo D, el nivel de superación de la prueba de selectividad ronda el 90%, observándose una pequeña disminución general en el índice de aprobados en dicho examen.

- Otros informes y estudios

Los resultados globales de los escolares vascos del último curso de Enseñanza Primaria, realizados por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, (INCE, 1996), inciden en varios aspectos de la educación en el conjunto de las autonomías del Estado español. En nuestro caso, y en relación con los resultados escolares, habría que destacar que las puntuaciones conseguidas en las pruebas de Lengua Castellana, Matemáticas y Ciencias Sociales, nos permiten hablar de unos niveles destacables para el conjunto de la población de la CAPV y Navarra, puesto que dichos estudiantes están entre los mejores de todo el Estado español en las pruebas de Lengua, Matemática y Ciencias Sociales.

En otro estudio realizado en la Enseñanza Secundaria (INCE, 1998) los resultados vienen a orientarse en la misma línea, ya que los alumnos de la CAPV y Navarra, en el nivel de 14 años (8º de EGB, o 2º de ESO) se sitúan en el grupo superior entre las comunidades autónomas examinadas en las áreas de Comprensión Lectora, Reglas Lingüísticas, Literatura y Matemáticas.

- Balance de los resultados

A la luz de los resultados obtenidos en los diferentes modelos lingüísticos y en los distintos niveles educativos, podemos asegurar que, aunque las calificaciones escolares suelen estar teñidas de cierta arbitrariedad, los alumnos que estudian en el modelo D (euskara) obtienen iguales o mejores puntuaciones escolares, como mínimo, que los demás alumnos, tanto en el nivel primario, como en el secundario y en la selectividad. Además, el conjunto de los escolares vascos obtiene muy buenos resultados en comparación con los alumnos de otras comunidades autónomas del Estado español.

Se puede afirmar que el sistema educativo bilingüe del País Vasco goza de buena salud y que los alumnos que estudian en el modelo D, el más intenso desde el punto de vista del euskara, no parecen sufrir ningún deterioro importante en ninguna de las facetas analizadas, ni en los rendimientos escolares ni en las calificaciones académicas, lo cual unido al hecho de que aprenden a dominar el euskara y el castellano constituye un buen balance para el bilingüismo escolar vasco.

## EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN EL PAÍS VASCO

Es difícil pronosticar el futuro de la educación bilingüe en cualquier país, y mucho más en el País Vasco, en donde los ritmos, las zonas, los modelos, los territorios históricos y otros aspectos están influyendo en una medida muy intensa. Es también difícil acertar por dónde irán las opciones de las familias y las decisiones políticas en el futuro, pero a tenor de lo que hemos ido analizando y si es que las tendencias no varían de modo sustancial, y no parece que vayan a hacerlo aparentemente, podríamos adelantar algunas de las líneas de evolución del sistema educativo bilingüe en nuestro país.

Aunque no falta quien afirma que el proceso va «demasiado deprisa», en general la buena marcha del bilingüismo educativo vasco es un hecho reconocido por expertos de todo el mundo como una experiencia eficaz para la recuperación de la lengua en riesgo de desaparición.

En el momento actual, ya en el año 2000, podemos intuir que nos encontramos al final de una etapa, y no por el conjuro de una fecha mágica, sino porque se muestran síntomas claros de que en algunos aspectos hemos tocado techo y en otros no se adelanta suficientemente. Si tenemos en cuenta los retos de comienzos de los ochenta podremos comprobar que la implantación de los modelos en todos los centros de primaria y secundaria de la CAPV, la evolución de los mismos hacia los programas más intensivos, los resultados escolares, la formación del profesorado, la producción de material educativo en euskara, etc., son una realidad evidente. Estamos pues, a nuestro juicio, en el final de una etapa, sin duda la etapa más rica en cuanto a resultados que el sistema educativo vasco ha tenido nunca hasta la fecha, ya que por primera vez en la historia se ha conseguido escolarizar en euskara a la mayoría de los alumnos del nivel preescolar y primario, y una buena parte del nivel secundario y la universidad. A pesar de lo anterior, es cierto que en otros aspectos la situación está bloqueada o no se ha conseguido lo que se pretendía, o simplemente no estaba previsto en aquel momento. Pensemos en la Formación Profesional, la universidad, el uso

real del euskara en la calle, la euskaldunización de adultos, e incluso debiéramos añadir otros aspectos, como la educación con alumnos extranjeros y educación plurilingüe euskara-castellano-inglés. En esta línea de hacer balance, estos son algunos de los principales temas a tener en cuenta:

- Problemas en fase de superación

– Veinte años de bilingüismo escolar a la carta.

Desde la puesta en marcha del sistema de los tres modelos, a comienzos de los años ochenta se han cumplido muchos de sus objetivos iniciales. Hay que tener en cuenta que no han existido conflictos importantes y el sistema de libre elección de modelos ha funcionado bien desde el punto de vista de la oferta a las familias y la elección de las mismas. Durante casi 20 años los padres han podido optar por el nivel de euskara en el aula de sus hijos e hijas decantándose por las razones que hemos expuesto hacia los modelos más intensivos (B y D). En la actualidad, hay una mayor oferta que demanda en los tres modelos, ya que para el curso 2000-01 se han ofertado más de 900 plazas en el modelo A y se han cubierto solamente el 39% de las mismas. En el modelo D se han ofertado casi 7000 plazas y se han cubierto el 91% de las mismas. Todo esto hay que entenderlo además en una tendencia estable a lo largo de los últimos años.

Se puede afirmar, por tanto, que la opción de los padres y la incorporación del profesorado cualificado en euskara han confluido de una manera armoniosamente aceptable en el sistema educativo vasco.

– Bilingüismo real en preescolar y primaria.

En el ámbito de la CAPV, en la Enseñanza Preescolar y Primaria, la escolarización avanza hacia los modelos más intensivos en euskara (B y D) y tiende a desaparecer el modelo A. Si el proceso actual continúa en esa misma dirección, en pocos años el modelo A pasará a ser mucho más minoritario en los centros escolares del País Vasco.

¿Por qué este descenso continuo de los alumnos del modelo A y el aumento de los alumnos del modelo B y D? A nuestro entender existen varias razones que explican este fenómeno en la Comunidad Autónoma del País Vasco:

- La comunidad del País Vasco tiene una conciencia bastante clara respecto a la eficacia del modelo A en lo relativo a los resultados en euskara. Tanto las familias como el conjunto de la sociedad, los alumnos de Enseñanza Secundaria y universitarios saben que el estudiar en el modelo A no facilita la adquisición de un nivel adecuado de euskara, con la frustración personal y profesional que han sufrido y siguen sufriendo muchos jóvenes. Muchos universitarios que no saben hablar euskara cuentan con pena su paso por el modelo A y la pérdida de la oportunidad para haber aprendido la lengua vasca.
- Las investigaciones realizadas en el País Vasco respecto a la enseñanza bilingüe han dejado bien claro que esa impresión que tienen los padres y la sociedad en general está fundada en la realidad, puesto que los estudios avalan el hecho de que los alumnos en el modelo A consiguen resultados muy modestos en euskara.
- Es cierto también que ha aumentado la motivación personal y el gusto por aprender el euskara y que las nuevas generaciones quieren incorporarse al colectivo que habla la lengua vasca como medio de integración en la sociedad. El euskara está de moda.
- También es innegable el protagonismo que ha adquirido la necesidad de saber euskara para tener acceso al mundo laboral en determinadas áreas.

Si durante muchos años el euskara era una lengua «para la cocina», en la actualidad el conocimiento de la lengua vasca es una exigencia relativamente presente en muchos ámbitos sociales y profesionales. Afortunadamente, el euskara, al igual que el castellano o el inglés también sirve para encontrar un empleo.

- Hay que tener en cuenta también que, en la actualidad, se están incorporando como padres y madres aquellos alumnos que se escolarizaron en el modelo D en los años sesenta y setenta, con lo que el incremento de la transmisión familiar del euskara puede ir en aumento.
- Asimismo existen otras razones, como la presión social existente en algunos entornos, la ausencia de aulas del modelo A en determinadas zonas, las modas, etc., que hacen aumentar la tendencia a la escolarización en los modelos B y D.

Otro de los temas que tiene una relación muy estrecha con esta evolución de los modelos en la CAPV es la situación del profesorado. La progresiva desaparición de los alumnos escolarizados en el modelo A de los niveles inferiores en los centros públicos está generando una composición de los claustros cada vez más vascohablante, de modo que los profesores que no saben euskara se ven obligados a abandonar los niveles infantiles de la educación, y posteriormente los niveles primarios. Esta realidad está generando una remodelación del profesorado, haciendo cambiar los destinos, los niveles, las especialidades y otra serie de aspectos sociales, pedagógicos y laborales de los enseñantes. A medio plazo, la situación en la CAPV demandará educadores exclusivamente bilingües.

– La gran transformación del profesorado.

La formación del profesorado y la cualificación del mismo en euskara ha sido uno de los grandes logros del periodo que estamos analizando, al haber pasado de un 5% a un 70% en tan solo 20 años. Sin embargo, a pesar de que se ha avanzado enormemente, existe todavía un gran desafío por superar. Si en la Enseñanza Infantil y Primaria de los centros públicos, el nivel de cualificación lingüística ronda en torno al 70% de los profesores, en la Enseñanza Secundaria y en los centros privados la situación es bastante menos optimista y los retos de cara al futuro son todavía muy fuertes. Por lo que respecta a la universidad, podemos afirmar que la cualificación lingüística del profesorado está todavía lejos de aproximarse a la demanda del alumnado.

– Aprender en dos lenguas.

En lo que afecta al rendimiento escolar, la mayoría de las investigaciones, estudios, estadísticas escolares, calificaciones en selectividad, etc., no indican diferencias importantes entre los alumnos de los diferentes modelos lingüísticos. Aprender en dos lenguas no parece ser un problema para la mayoría de los escolares vascos, al igual que ocurre en otros países con programas similares. Sin embargo, en algunos estudios parece observarse una pequeña diferencia en el conocimiento del lenguaje castellano entre algunos alumnos del modelo A y del modelo D, ligeramente inferior para estos últimos. Asimismo se detectan algunas pequeñas diferencias en las Ciencias Sociales/Naturales. Será necesario realizar nuevos estudios para delimitar esas apreciaciones y establecer las correcciones adecuadas en su caso, pero es preciso subrayar que el rendimiento escolar es similar en los alumnos de los diferentes modelos, lo cual constituye un éxito de los programas del modelo D (y en menor medida el B), puesto que los alumnos que estudian en dicho modelo no se ven perjudicados, respecto a los alumnos monolingües, en los aprendizajes escolares y además consiguen el dominio de dos lenguas.

- Aspectos que merecen ser revisados o problemas bloqueados

– La crisis del modelo A.

Si bien es cierto que, desde el punto de vista de la elección del modelo lingüístico para los padres, el sistema ha cumplido sus fines, si examinamos los resultados obtenidos en cada uno de los modelos, y especialmente en el modelo A, el balance no es todo lo positivo que se podía esperar y presenta serias contradicciones en lo relativo al nivel de euskara logrado:

- Los resultados que se obtienen en euskara son muy deficientes y se pone en entredicho el cumplimiento de la legislación existente en materia de educación, porque los alumnos que estudian en este modelo no consiguen el nivel de competencia prevista.
- Aunque minoritario, el modelo A sigue siendo la opción elegida por el 9% de las familias de la CAPV cuando tienen que inscribir a sus hijos de 3 años. Además, este modelo ocupa al profesorado que no está cualificado en euskara en un buen numero de centros públicos y privados.
- Este modelo es el modelo elegido y al que se orienta en una proporción relativamente importante cuando se trata de escolarizar a niños y niñas inmigrantes, gitanos o pertenecientes a otros grupos minoritarios, para quienes el aprendizaje a fondo del euskara podría, supuestamente, constituir una mayor dificultad añadida. No obstante, esta concentración de alumnos pertenecientes a minorías desfavorecidas en los pocos centros públicos que tienen modelo A puede estar provocando el riesgo de convertir a estas aulas en gueto para alumnos marginales. Es en este momento cuando el dilema se hace evidente: si los inmigrantes se escolarizan en el modelo B y D es muy probable que no adquieran el nivel de conocimiento del euskara suficiente para su inserción escolar y social plena; pero si se escolarizan en el modelo A es casi seguro que no alcanzarán esa competencia lingüística. A la vista de este planteamiento, se hace necesario repensar el sistema de los modelos, especialmente el A y su futuro de cara a los inmigrantes y otros colectivos.

– Una lengua y tres futuros.

En primer lugar, haciendo una referencia a los tres territorios en los que se emplea la lengua vasca, podemos afirmar que el proceso de recuperación del euskara va a seguir siendo muy diferente en la CAPV, Navarra y el País Vasco Norte. Mientras que la mejoría de la situación en la CAPV es evidente, a pesar de las dificultades y del camino que falta por recorrer, el estado de la lengua en el País Vasco Norte es dramático siendo necesarias medidas urgentes para poder detener el proceso de deterioro. La realidad en Navarra ocupa un lugar intermedio.

Será necesaria una nueva y enérgica política lingüística en el PVN para permitir que el proceso de desaparición del euskara se detenga y comience la recuperación lingüística. La firma de la Carta Europea de la Lenguas Minoritarias y Regionales y la aplicación práctica de la misma son requisitos imprescindibles para que desaparezcan los temores y se cumplan los pronósticos que hemos señalado. Una vez mas, constatamos el peso de las razones históricas, pero también políticas y administrativas sobre la situación de las lenguas minoritarias y la influencia que tiene ese peso en su protección y desarrollo.

– La Enseñanza Secundaria y las dos velocidades.

En cuanto a la Enseñanza Secundaria, la situación varía notablemente. Mientras que

en la Enseñanza Secundaria Obligatoria el modelo A cubre en torno al 38%, en la Formación Profesional dicho modelo llega hasta el 90%. La Enseñanza Secundaria, desde el punto de vista del euskara, plantea difíciles retos en cuanto al equilibrio de los modelos en los distintos itinerarios formativos. El reciclaje del profesorado, y la adaptación de los textos escolares y de los programas deben ser prioridades principales de esta etapa. Si la utilidad del euskara se pone en entredicho en la etapa secundaria, la motivación en la Enseñanza Primaria no puede ser todo lo fuerte que desearíamos, puesto que el esfuerzo realizado en los primeros niveles no tiene continuidad posterior. Particularmente grave es la situación en la que se encuentra la Formación Profesional, en donde el alumnado se escolariza mayoritariamente en el modelo A (90%), lo que significa que llevamos décadas formando chicos y chicas que van directamente al mercado laboral sin tener una mínima formación en euskara. Da la impresión de que el diseño educativo supone que la recuperación del euskara depende únicamente de los jóvenes que ingresan en la universidad y estudian en lengua vasca sus carreras. Esta situación es solamente explicable por el abandono de la Formación Profesional, la falta de profesorado cualificado en euskara, el déficit en textos y material adecuado o por la poca importancia concedida al tema, pero las consecuencias pueden ser muy graves, hasta el punto de tener que replantearse urgentemente la necesidad de una revisión del sistema educativo al nivel de la Formación Profesional.

– Querer y no poder en la Universidad.

A pesar de los evidentes avances, todavía queda mucho por recorrer, porque, aunque el 55% del total de las asignaturas de la universidad se impartan en euskara, esto se corresponde en la práctica con que solamente el 20% de los alumnos de la universidad estudian en esa lengua. Las posibilidades de capacitar al profesorado para la impartición de clases en lengua vasca ya fracasaron en el I Plan de Normalización Universitario. Y de todos modos, las probabilidades de que algunas carreras vayan a ser alguna vez en euskara parecen muy lejanas (medicina, etc.). El número de estudiantes que estudian en euskara es inferior a la demanda de estudiantes que quieren acceder a la enseñanza en esa lengua y los planes de futuro para la Universidad se enfrentan al reto de conseguir la cualificación lingüística adecuada del profesorado.

– El euskara en la calle.

Existe un gran desfase entre el conocimiento del euskara y el uso real de la lengua en la calle. El idealismo y el optimismo pedagógico que hizo pensar en la recuperación del euskara de la mano de la educación han dado paso a otra visión más realista. La esperanza de que las nuevas generaciones emplearan en mayor medida la lengua vasca, una vez escolarizados en euskara, no ha tenido una respuesta satisfactoria y el hecho de que únicamente la mitad de quienes saben euskara lo utilicen habitualmente lleva a replantearse la necesidad de otro tipo de iniciativas y de refuerzos para que la lengua no quede reducida al ámbito escolar y académico. El papel de los medios de comunicación, la administración, las empresas, etc., es fundamental para que el uso real de la lengua vasca supere los niveles en los que se encuentra actualmente.

– La educación no formal y el euskara.

Respecto a la educación no formal, la animación sociocultural, alfabetización de adultos, etc., se está haciendo un gran esfuerzo, con multitud de iniciativas institucionales y populares a favor de la creación de un ambiente y un entorno lo más natu-

ral y atractivo para que los vascohablantes puedan verse estimulados a utilizar el euskara y el uso de dicha lengua se realice en un contexto favorable. Es en este terreno en el que se observa un mayor déficit respecto al desarrollo de las condiciones en las que la vida en euskara se haga más normalizada. Pensemos que el cine, por ejemplo, no cuenta con ninguna sala en la que se puedan ver películas en lengua vasca. El fundamental problema se centra en la necesidad de crear ese ambiente, lo más natural posible, en el que desenvolverse en euskara sea algo habitual.

– ¿Donde caben dos caben tres?

La experiencia de plurilingüismo precoz, con el aprendizaje de la lengua inglesa a partir de los 4 años, ha tenido una muy favorable acogida en los centros públicos y privados y los resultados parecen ser positivos respecto al rendimiento en dicha lengua y en el resto de las materias escolares. Se hacen planes para implantar el modelo a todos los centros educativos de la CAPV, con lo que a medio plazo nuestros alumnos y alumnas utilizarán el euskara, castellano e inglés como lenguas de trabajo en el aula.

Sin embargo, es necesaria una evaluación rigurosa (que en las ikastolas ya se está llevando a cabo) para saber si realmente se están consiguiendo mejores resultados en lengua inglesa y si el sistema de educación conforme a los modelos lingüísticos no sufre deterioro alguno en la parte relativa al aprendizaje del euskara y las otras lenguas.

Existen razonables dudas respecto a la posibilidad de generalizar semejante plan de plurilingüismo a todos los centros, públicos y privados en todas las ocasiones, con alumnos inmigrantes y otras minorías o colectivos en dificultad. Ya sabemos que es posible aprender dos, tres o cuatro lenguas desde la escuela, en determinadas circunstancias de motivación, origen lingüístico, metodología y condiciones sociofamiliares, pero tenemos dudas sobre la posibilidad de generalizar ese aprendizaje en la enseñanza bilingüe euskara-castellano. Sobre todo, cuando sabemos que una buena parte de los alumnos no tienen asegurado su nivel de euskara (los del modelo A y algunos del modelo B), y tememos que otros no vean garantizado su nivel de castellano (algunos alumnos de origen vascófono en el modelo D); además, tenemos que considerar a los alumnos de origen inmigrante con otra lengua distinta (magrebíes, portugueses, centro-europeos, etc.).

Por otra parte, las necesidades de un nuevo profesorado y las adaptaciones que habría que realizar nos obligan a ser prudentes, evaluar la experiencia que se está llevando a cabo y examinar detenidamente el tema antes de poner en marcha su generalización, por mucho «atractivo natural» que tenga la enseñanza del ingles y a pesar de la fuerte demanda que existe por parte de los padres. En una educación en la que todavía no se garantiza la adquisición del euskara, y a veces el castellano, puede ser un error grave pretender generalizar programas plurilingües que quizás solamente funcionen bajo determinadas condiciones metodológicas y organizativas o en circunstancias favorables.

• Nuevos desafíos

– Los planes integrales. ¿Más ruido que nueces?

La existencia de dos planes integrales (Kontseilua y Euskara Biziberritzeko) para la revitalización y desarrollo del euskara en la sociedad vasca es una buena noticia puesto que por primera vez nos permiten hacer una análisis de las necesidades y del problema en su globalidad, superando anteriores planteamientos más idealistas según los cuales la recuperación y desarrollo del euskara sería consecuencia de un proceso de escolarización en euskara o de la puesta en marcha de la televisión vasca.

Hoy sabemos que esta solución, a pesar de ser necesaria, no es suficiente y que la actuación debe ser mucho más firme y más global, abarcando todos los ámbitos de la vida ciudadana. El diagnóstico que los planes integrales hacen de la situación actual es aceptable y las propuestas globales de actuación también parecen acertadas, pero una vez pasada la fase de declaraciones y proyectos, es necesario que se pase a la puesta en marcha de dichos planes y a su seguimiento y evaluación.

- Bilingüismo e inmigrantes ¿Donde caben tres caben cuatro?

Ante el incremento de niños y niñas de origen extranjero, procedentes de muy diversos países y culturas (portugueses, magrebíes, sudamericanos, chinos, centro y este de Europa, etc.) es obligatorio también hacer una revisión para analizar la idoneidad de la aplicación convencional de los modelos lingüísticos existentes en nuestro sistema educativo, con alumnos de nivel socioeconómico desfavorecido y lengua familiar diferente. ¿Es sensato pretender que alumnos de origen extranjero, que no conocen ninguna de las dos lenguas oficiales de la CAPV, aprendan castellano y euskara, y que también estudien inglés, y acaso su lengua de familia? Este último es el caso, por poner un ejemplo, de los alumnos de origen portugués que participan en el Programa de Lengua y Cultura Portuguesa (F. Etxeberria, 2000). Puede que estemos pidiendo a los alumnos con mayores dificultades la superación de unos niveles de competencia en tres o cuatro lenguas, teniendo en cuenta que este asunto constituye ya un importante desafío para aquellos alumnos que gozan de mejores condiciones. Será necesario repensar este tema y analizar a fondo los resultados que se están consiguiendo, buscando el equilibrio entre el aprendizaje de las lenguas y la inserción escolar, cultural, social y profesional de los alumnos de origen inmigrante y otras minorías, o poner los medios necesarios para que estos alumnos puedan llegar a alcanzar el nivel exigible a todos los estudiantes.

- Educación bilingüe, educación intercultural.

Una vez analizado en su conjunto el problema del bilingüismo educativo, con el funcionamiento de los tres modelos lingüísticos y la delimitación de sus principales obstáculos, es necesario plantearse un nuevo modelo educativo que acoja las demandas que se vienen proyectando desde otros ángulos de la educación bilingüe, es decir, el plurilingüismo temprano, la lengua y cultura de los inmigrantes y el bilingüismo castellano-euskara propio de la CAPV. De cara al futuro será necesario hacer una reflexión para intentar integrar estos aspectos que en la actualidad están presentes en nuestras aulas pero que reciben un tratamiento diferenciado e inconexo. La sociedad vasca está conociendo importantes transformaciones, con la venida de nuevos inmigrantes extranjeros, con los cambios inducidos en la escuela, en donde la presencia de tres y cuatro lenguas deja de ser algo especial para convertirse en el plan de trabajo para el futuro. Una escuela que debe responder también a la necesidad de cohesionar e integrar a los distintos colectivos presentes en la sociedad y en el aula buscando favorecer la convivencia y la cooperación entre ellos, y luchando contra el racismo, la xenofobia y la exclusión. Y también una escuela que responda a la necesidad de cohesión interna entre los alumnos y alumnas de los diferentes modelos A, B y D que, al parecer, no conviven en la armonía y entendimiento que debiera esperarse.

- Educación para la paz.

Podemos afirmar que, en la Comunidad Autónoma del País Vasco, el problema del bilingüismo está «técnicamente resuelto»,

que sabemos cómo educar en un sistema bilingüe y que disponemos de programas, personal y medios necesarios para hacerlo bien. Sabemos qué es lo que funciona y qué es lo que tenemos que corregir y cuáles son los principales problemas en cada nivel. Sabemos que vamos por el buen camino, aunque todavía faltan muchos años para llegar a una situación de normalización. Tenemos un sistema educativo bilingüe que en toda Europa es valorado positivamente, a pesar de quienes desprecian esta realidad y de quienes la consideran excesiva.

Pero una vez dicho esto, es preciso señalar que tenemos un importante desafío intercultural. Necesitamos una escuela que enseñe a convivir en paz a los alumnos de todas las culturas y opciones, a los nacidos fuera y dentro del país, a los nacionalistas y no nacionalistas, a los que hablan euskara y los que hablan castellano. Una escuela que responda en primer lugar a la grave situación en la que se encuentra la convivencia en nuestra sociedad y facilite la integración de niños y niñas de distintas opciones lingüísticas, culturales y religiosas. Una educación que siga los pasos de los más de 70 proyectos y experiencias que en los centros escolares de la CAPV se están llevando a cabo en materia de educación para la convivencia, los valores y la resolución de conflictos, tal y como se ha puesto de manifiesto en el I Congreso Internacional de Educación para la Convivencia (2001) celebrado en el País Vasco.

## BIBLIOGRAFÍA


AZURMENDI, M. J.; BOURHIS, R.Y.; ROS, M. y GARCÍA, I.: «Identidad etnolingüística y construcción de ciudadanía en las Comunidades Autónomas Bilingües (CAB) de España». en *Revista de Psicología Social*, 13, 3 (1998), pp. 559-589.

BACHOC, E.: *L'avenir de la langue Basque (Euskara) en Pays Basque de France. Baiona/Bayonne.* Institut Culturel Basque/Euskal Kultur Erakundea (1998).

BAT SOZIOLINGUISTIKA :

CIS: *Estudio sobre el bilingüismo en las Comunidades Autónomas.* Centro de Estudios Sociológicos. Madrid, 1999.

CONSEIL DE L'EUROPE: *Charte européenne des langues regionales ou minoritaires.* Estrasburgo, 1992.

EKB: *Informe sobre la medición del uso del euskara en la calle. Donostia*, 1998.

ETXEBERRIA, Felix: «Bilingualism and Biculturalism» in the *Basque Country. Educational Review*, Vol. 49, 2 (1997).

— *Bilinguismo y educación en el Pais del Euskara.* San Sebastian-Donostia, Erein, 1999.

— *Políticas educativas europeas.* Barcelona, Editorial Ariel, 2000.

EUSKALTZAINDIA: *El libro blanco del euskara.* Donostia, Real Academia Vasca de la Lengua, 1977.

EUSTAT: *Euskara 1981-1991.* Servicio Vasco de Estadística, Eusko Jaurlaritza, Gasteiz, 1994.

— Estadística de la enseñanza. Instituto Vasco de Estadística, Vitoria-Gasteiz, 1988-1998.

GARDNER, N.: *Basque in education in the Basque Autonomous Community.* Vitoria-Gasteiz, Euskara Zerbitzua, Gobierno Vasco, 2000.

GARAGORRI, Xabier: «Eleaniztasun goiztiarrari bai, baina ez edonola». Hezkuntza Eleaniztasunari buruzko IV. Nazioarteko Jardunaldiak. Gaztelueta Fundazioa, 1998.

GOBIERNO DE NAVARRA: *Estadística educativa de Navarra.* Pamplona, Departamento de Educación y Cultura, 1998.

GOBIERNO VASCO: *Encuesta sociolingüística de Euskal Herria. La continuidad del euskara.* Gobierno Vasco, Gobierno de Navarra, Instituto Cultural Vasco, 1996.

— *Plan General para la Revitalización del Euskara.* Vitoria, 1998.

IDIAZABAL, I. . y KAIFER, A.: *Eficacia educativa y enseñanza bilingüe en el Pais Vasco.* Gasteiz, Gobierno Vasco, IVAP, 1994.

INCE: *Evaluación del rendimiento escolar. Enseñanza Primaria.* Madrid, Instituto Nacional de calidad y evaluación, MEC, 1996. *Evaluación del rendimiento escolar. Enseñanza Secundaria.* Madrid, Instituto Nacional de calidad y evaluación, MEC, 1998.

IRALE: *Folleto informativo. Curso 1998-1999.* Vitoria, Servicio de Euskara, Gobierno Vasco, 1998.

KILLILEA: *Informe de la Comisión de Cultura, Juventud, Educación y Medios de Comunicación sobre las minorías culturales y lingüísticas de la Comunidad Europea.* Parlamento Europeo, 1994.

LOGSE: Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid, MEC, 1990.

MERCATOR: «Basque. The Basque language in education in France». *Regional Dossiers Series,* 1998.

NELDE, STRUBELL y WILLIAMS: *Euromosaic. Producción y reproducción de los grupos lingüísticos minoritarios de la Unión Europea.* Luxemburgo, Comisión Europea, 1996.

SIADECO: *Conflicto lingüístico en Euskadi.* Donostia, Euskaltzaindia, 1979.*Informe sobre la situación del euskara en la Comunidad Autónoma y Navarra.* (1991).

SIERRA-OLAZIREGI: *EIFE 2. La enseñanza del euskara: influencia de algunos factores.* Vitoria, Gobierno Vasco, 1989.

*EIFE 3. La enseñanza del euskara: influencia de algunos factores.* Vitoria, Gobierno Vasco, 1990.

*HINE: EGB, estudio del 8º curso.* Vitoria, Gobierno Vasco, 1991.

SIGUÁN, M.: *Conocimiento y uso de las lenguas en España.* Madrid, CIS, 1994.

— *La escuela y los emigrantes.* Ecuador, Editorial Paidós, (Barcelona), 1998.

ZALBIDE, M.: *Situación lingüística del profesorado de las escuelas públicas.* Vitoria, Servicio de Euskara, Gobierno Vasco.

— «Normalización lingüística y escolaridad: un informe desde la sala de maquinas». *Revista Internacional de los Estudios Vascos* (1998).

# LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Mª ÁNGELES LÓPEZ ROMERO (*)

**RESUMEN.** Este artículo resume un estudio centrado en la evaluación de los títulos propios de la Universidad de Sevilla, cuya finalidad principal es identificar los aspectos que influyen en su calidad. En la primera parte, se realiza un amplio recorrido por los sistemas de postgrado y los procedimientos utilizados para evaluarlos en diferentes lugares del mundo. La siguiente sección describe el proyecto evaluativo y los puntos fuertes y débiles encontrados. Se seleccionaron seis títulos pertenecientes a diferentes áreas de conocimiento para evaluarlos en profundidad, según el modelo evaluativo de Stake. La recogida de datos incluye la revisión de los diseños de los programas y la aplicación de cinco instrumentos de diferente naturaleza. En la última parte, se presentan algunas recomendaciones para la mejora de estos cursos, entre las que se incluye la propuesta de un modelo de evaluación para las futuras ediciones.

**ABSTRACT.** This article summarises a study focused on the evaluation of postgraduate programs offered at the University of Seville, the main aim of which is to identify those aspects that have an influence on the quality of the same. The first section examines the main characteristics of the postgraduate systems in a number of different countries and the methodologies used to evaluate them. The next section describes the evaluation research project carried out, and the strengths and weaknesses found. Six programs belonging to different fields were selected to be assessed in depth, according to the Stake Evaluation Model. Data gathering activities included reviews of course offerings and degree requirements, and the administration of five different instruments. Finally, some recommendations for further development are provided, including an evaluation design for future editions.

De todos es sabido que el desarrollo de la sociedad actual depende cada vez más de componentes intelectuales como la formación, la especialización o el conocimiento. Es por este motivo por el que la educación de postgrado, la cual representa el nivel más alto y reciente de la educación superior actual, se está constituyendo poco a poco en un factor esencial del desarrollo integral del ser humano y la sociedad.

En los últimos años, han proliferado en todo el mundo los estudios de postgrado, siendo cada vez más las universidades e instituciones privadas que incorporan esta etapa educativa superior. De igual modo, las áreas o campos de estudio en que éstos

(*) Universidad de Sevilla



Fecha de entrada: 13-05-2002 Fecha de aceptación: 10-02-2003

se desarrollan van también en progresivo aumento, surgiendo así cada año nuevas titulaciones que generalmente responden a las necesidades de formación y especialización existentes en el mercado laboral.

Son los países más industrializados los que cuentan con mayor tradición en este tipo de enseñanzas, si bien otros menos desarrollados van incorporando progresivamente en sus sistemas educativos este tipo de formación avanzada, aunque, en un principio, lo hagan tomando como modelo los sistemas de postgrado de los países avanzados, siendo conscientes en todo momento de que han de adaptar la educación que en ellos ofertan a las características de su propio contexto social, político y económico.

Es por todo lo anteriormente dicho por lo que se hace necesario conocer las repercusiones que este desarrollo masivo de la educación de postgrado está teniendo en el mundo entero. Si bien en determinados países cuentan ya con una cultura bastante asentada de evaluación de sus programas educativos superiores, en otros aún no han emprendido procesos rigurosos y sistemáticos que tengan como finalidad la valoración de las acciones formativas que llevan a cabo y la consecuente mejora de las mismas, a pesar de ser totalmente conscientes de ello. Son los países más desarrollados, como EE.UU. o algunos países europeos, los pioneros en el desarrollo de procesos evaluativos de sus sistemas de educación, encontrándose otros, como es el caso del continente latinoamericano, en el punto inicial de partida, sin tener todavía muy claro qué camino seguir y reproduciendo los modelos evaluativos seguidos en otros ámbitos que cuentan con mayor tradición.

Siendo tan importante la repercusión que este nivel formativo está teniendo tanto en el aspecto económico, cultural y social, creemos en la conveniencia de que la educación que en éste se oferta sea de máxima calidad, para lo cual es imprescindible emprender procesos encaminados a la valoración de todos los componentes que forman parte de las enseñanzas de postgrado, procesos que, por un lado, se dirijan a rendir cuentas del tiempo, esfuerzo y dinero que en este nivel educativo se invierte y, por otro, conduzcan a la mejora y al aumento de la calidad de la formación que desarrollan.

## LA EDUCACIÓN DE POSTGRADO EN EL MUNDO

Los primeros cursos de postgrado aparecieron en EE.UU. a comienzos del siglo XX bajo la denominación de Máster y buscaban completar los estudios de su breve ciclo universitario de tan sólo cuatro años. En los años 60, el modelo americano es copiado en alguno países de Europa y, posteriormente, la educación de postgrado se ha extendido progresivamente a todo el mundo, rebasando las fronteras universitarias. Ante la revolución tecnológica, esta actividad académica se va convirtiendo cada vez más en el instrumento clave para el desarrollo científico, técnico y social (Morles, 1997).

En los últimos años del siglo XX, la actividad mundial de postgrado se ha llevado a cabo en unas 5.000 instituciones en las cuales realizan estudios avanzados más de 4.200.000 de profesionales. De esta cantidad, un 80% corresponde a los diez países más industrializados y apenas un 20%, a los 190 restantes, lo que quiere decir que, en este sector, como en tantos otros, existe una gran desigualdad entre los países (Morles, 1997).

EE.UU. es uno de los países con mayor variedad de estudios de postgrado (http://www.dices.com/int_paises.html). De entre ellos destacamos los masters, los cuales pueden ser de dos tipos: *Programas de investigación (Research Master)* y *Programas profesionales o basados en la práctica (Professional Master)*, cuyo objetivo es

la aplicación profesional de los conocimientos adquiridos. De otra parte, también cuentan con el *Doctorado,* que es el tercer y más alto nivel dentro de la educación superior estadounidense, y los *programas postdoctorales,* para aquéllos que han superado los estudios de doctorado y desean completar su formación. Otros títulos de postgrado son: *Fisrt Professional Studies* y *Intermediate Graduates Awards.*

En Europa, la diversidad de los sistemas educativos hace difícil ofrecer una única definición de estudios de postgrado. Un curso denominado «de postgrado» en un país puede no ser aceptado como tal en otro. De este modo, la tipología de estos cursos varía en función del sistema educativo y la tradición de cada país (Fedora, 2000). Sin embargo, existen tres modelos que son predominantes, considerándose el resto una reproducción de los mismos. Pasemos a describirlos brevemente:

En el Reino Unido, los estudios de postgrado se estructuran en tres niveles (Círculo de Progreso, 2000):

- *Certificados y Diplomas,* especializados en áreas muy específicas.
- *Máster*: este título es impartido por las univeridades. Dentro de los mismos, podemos distinguir entre: *1. Taught courses.* Son programas orientados hacia la especialización y la teoría. *2. Research courses.* Se trata de programas orientados hacia la investigación.
- *Doctorado*: Es el título más alto.

En Francia, se pueden cursar diferentes tipos de estudios de postgrado, algunos de ellos orientados a la investigación (*DEA/DRT, Doctorado, Grado post-doctoral*). También existen los *Estudios de Especialización,* dirigidos al desarrollo de una determinada profesión (Círculo de Progreso, 2000).

En Alemania, existen dos niveles dentro del sistema de postgrado (http://www.dices.om/int_paises.html):

- *Promotion* (Doctorado). Es la vía tradicional de los estudios de postgrado, a la que tienen acceso, en principio, los poseedores de cualquier título de segundo ciclo.
- *Postgraduale Studiengänge* (Estudios de perfeccionamiento). Algunos centros de enseñanza ofrecen estos nuevos programas de postgrado, de fuerte contenido internacional. No existe en este país una tradición de estudios de postgrado diferentes al doctorado, pero, poco a poco, se empiezan a ofrecer programas al estilo americano, que persiguen la especialización del candidato a través de la investigación.

En la mayoría de los Países latinoamericanos, los estudios de postgrado se estructuran en tres niveles (Círculo de Progreso, 2000):

- *Cursos de Especialización,* que profundizan en un campo muy determinado.
- *Doctorado.* Supone el nivel más alto y prepara para la investigación y la actividad científica.
- *Magister o Maestría.* Son estudios de dos años de duración con orientación a la práctica profesional. La modalidad de maestría es la que registra el porcentaje más elevado (alrededor del 65%) del total de alumnos de postgrado.

En América Latina, la formación de postgrado cuenta con apenas 50 años de existencia y los orígenes de la misma se sitúan más en la copia y reproducción de otros modelos que en la necesidad de responder a demandas sociales. Por ello, la formación de postgrado adolece de ciertas deficiencias, entre las que destacan que constituye una actividad marginal, con un impacto social muy reducido; es económicamente costosa, para el Estado, las instituciones de educación superior y los estudiantes; su rendimiento es bajo en términos

de graduados; su demanda es sumamente escasa; su presencia está mal distribuida, desde el punto de vista geográfico, profesional y de niveles de estudio, etc. (Morles, 1997).

A pesar de todas estas trabas, la educación de postgrado en Latinoamérica está experimentando actualmente una rápida expansión y crecimiento.

En España, cada año, el número de cursos de postgrado va en aumento, surgiendo así nuevas titulaciones dentro de todas las áreas de conocimiento. Dentro de la universidad española existen dos grandes grupos de estudios de postgrado:

- *Doctorado.* Está orientado a la investigación y su objetivo suele ser acceder a la docencia.
- *Títulos Propios.* Tienen una orientación más práctica que los anteriores. Son estudios que no tienen carácter oficial, ya que en España no existe una legislación oficial que los regule, a excepción de un convenio interuniversitario al que se acogen la mayor parte de las universidades. Por este motivo, existe una gran diversidad en los requisitos y estructura de los programas, variando en función de la institución que los oferta. Los tipos de títulos que regula este convenio son (http://www.educaweb.com/esp/secciones/masters/tipo.asp): *Máster universitario, Especialista universitario, Diploma de postgrado* y *Experto universitario.*

## LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO

La evaluación de los programas de postgrado universitarios es un campo de investigación reciente en su alcance mundial, si bien existen notables diferencias en función del contexto económico y político en que estos procesos tienen lugar. Mientras en países como EE.UU. existe una consolidada cultura evaluativa de sus títulos máster y los procesos de evaluación se han convertido en una actividad consustancial a sus acciones formativas, en España o América Latina las circunstancias son diferentes, encontrando así una gran ausencia de estudios dirigidos a evaluar la calidad de este nivel educativo, a la vez que importantes deficiencias.

En este apartado presentamos cómo se lleva a cabo en la práctica la evaluación de programas de postgrado en diferentes contextos sociales, políticos, económicos y académicos.

En EE.UU., existen actualmente diferentes estrategias encaminadas a evaluar la calidad de la educación superior, basadas la mayoría en medidas de reputación. No obstante, se piensa que estas medidas no son adecuadas por no realizar ningún esfuerzo por evaluar el valor añadido, es decir, el aprendizaje real de los estudiantes (Douglas, 2001).

A partir de los años 90 empieza a acometerse la evaluación de los programas máster, centrándose el interés en los programas profesionales, dadas sus peculiaridades y diferencias con los masters tradicionales y los cursos de doctorado. Además, actualmente existen en EE.UU. seis agencias regionales de evaluación de la educación superior y de postgrado, y numerosas agencias profesionales y disciplinares (Glazer, 1988).

Las nuevas tendencias evaluativas en este país están encaminadas a la evaluación de experiencias académicas novedosas, como la educación a distancia, que hacen uso de métodos de enseñanza innovadores (Borchert, 1994).

En los párrafos siguientes presentaremos brevemente un análisis de las principales características encontradas en diferentes estudios centrados en la evaluación de programas máster. La revisión de un conjunto de investigaciones destinadas a medir la calidad de este nivel educativo nos ha permitido identificar una serie de

aspectos comunes a todas ellas, así como otros que varían en función de la naturaleza de cada estudio.

- **Objetivos de las evaluaciones**

¿Qué hay de común en las finalidades perseguidas por estos estudios evaluativos? En todos ellos se persigue la consecución de tales metas:

- Valorar la efectividad de los programas: evaluación sumativa.
- Proporcionar *feedback* a los distintos colectivos implicados en los programas.
- Identificación de los puntos fuertes y débiles.
- Identificación de las necesidades de los usuarios.
- Introducir cambios y mejoras allí donde se necesitan.

- **Fuentes de información**

De entre todos los colectivos de los que se solicita información para llevar a cabo la evaluación de los distintos aspectos de los programas, el más citado en la literatura es, sin duda alguna, el de los *alumnos egresados*. Se trata de pedir a alumnos graduados en promociones anteriores que valoren distintos aspectos de los programas y que respondan a una serie de cuestiones. Este tipo de encuestas proporciona la base necesaria para determinar hasta qué punto los conocimientos y habilidades adquiridos durante el desarrollo del programa se corresponden con los requeridos en el lugar de trabajo (Delaney, 1995).

Una segunda fuente de información la constituyen los *estudiantes matriculados* en los programas en el momento de realizar la evaluación. A éstos se les puede pedir que valoren sus propias habilidades y conocimientos (autoevaluación), o bien que muestren el grado de satisfacción con los diferentes aspectos del programa. En menor medida, también se requiere el punto de vista de los *profesores* que imparten clases en estos cursos, solicitándoles que evalúen a sus estudiantes en las distintas competencias que se trata que adquieran.

En los programas máster profesionales en los que es un requisito obligatorio que los alumnos realicen prácticas durante un periodo de tiempo determinado, se suele requerir también la opinión de los *profesores mentores o supervisores de prácticas*. Así, se pide a éstos que valoren la capacidad de los alumnos para aplicar en la práctica los conocimientos adquiridos en el curso (Cambone *et al.*, 1996). Finalmente, hay investigaciones que incluyen entre sus principales fuentes de información a los *empleadores reales y potenciales* de los alumnos de un determinado programa máster.

- **Procedimientos de recogida de datos y aspectos frecuentemente evaluados**

La técnica de recogida de datos a la que más se recurre es la *encuesta*, que en la mayoría de las ocasiones está constituida por una serie de ítems cerrados y un conjunto de preguntas abiertas. Una revisión de diversas encuestas nos ha permitido identificar los aspectos de los programas más frecuentemente sometidos a evaluación:

- Formato: calendario de las sesiones y horarios.
- Contenidos: relevancia de los distintos temas incluidos en el curriculum, equilibrio teoría-práctica.
- Métodos de aprendizaje.
- Métodos de evaluación.
- Infraestructura y recursos.
- Profesorado y calidad de la instrucción (tareas y proyectos asignados).
- Servicios de apoyo y orientación al alumno.
- Ambiente de aprendizaje, ambiente intelectual.
- Prácticas profesionales.
- Resultados.

Del mismo modo, las secciones destinadas a la descripción y valoración de las

experiencias profesionales de los alumnos graduados en ediciones anteriores tienen como objetivo evaluar en qué medida el programa máster prepara a los estudiantes para la práctica profesional.

Cuando el colectivo interrogado son los empleadores de los alumnos que ya acabaron sus estudios de postgrado, las encuestas suelen centrarse en la evaluación de la capacidad de éstos para aplicar en la práctica los conocimientos adquiridos en el curso.

Otras técnicas de recogida de datos mucho menos usuales son las *listas de control*, las *evaluaciones narrativas*, el *portfolio* (para la autoevaluación del aprendizaje de los alumnos) y las *entrevistas en profundidad*. En el caso de los masters virtuales, se lleva a cabo una evaluación de los sitios web empleados y de las formas de comunicación entre profesores y estudiantes.

En Europa, las evaluaciones de las instituciones de educación superior empiezan a ser frecuentes a mediados de los años 80. Actualmente, de forma paralela a los procedimientos evaluativos nacionales, encuadrados dentro del Proyecto Europeo para la Evaluación de la Calidad de la Educación Superior, las instituciones han iniciado evaluaciones externas, llevadas a cabo por organizaciones profesionales.

En algunos países europeos, sólo las universidades propiamente dichas son objeto de evaluación; éste es el caso de Francia, Portugal o España. En otros países, tanto las titulaciones universitarias como otros niveles educativos superiores (formación de postgrado, entre otros) forman parte del foco central de evaluación, como es el caso del Reino Unido y de Dinamarca. Finalmente, hay países que han establecido mecanismos de evaluación diferenciados para las titulaciones universitarias y para otros niveles superiores (Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education, 1998).

La metodología utilizada en la evaluación de la calidad de la educación superior descansa en los siguientes elementos: autoevaluación, visita de expertos especialistas, informe de evaluación y seguimiento.

En la actualidad, la evaluación de la calidad de la educación superior en Europa se está convirtiendo en un proceso internacional, dejando de ser concebida como un asunto interno de un país y considerándose como una rendición de cuentas mutua.

En los Países latinoamericanos, el tipo de evaluación predominante en la educación de postgrado es la acreditación, sistema de evaluación institucional que permite ejercer un control de calidad académica. Aún reconociendo la importancia atribuida a la evaluación institucional durante las últimas décadas, tal preocupación ha estado centrada en los programas de pregrado. De este modo, la evaluación de los estudios de postgrado no ha recibido el mismo nivel de atención, presentando así inconvenientes como: ausencia de una definición precisa del proceso de evaluación; ambigüedad y falta de claridad de los objetivos; carencia de instrumentos rigurosamente elaborados; utilización incompleta o inadecuada de la información obtenida, etc. (Salcedo, 1997).

Ante tales problemas, se impone, en el conjunto de los países latinoamericanos, la necesidad de generar marcos de referencia teórico-conceptuales, así como métodos e instrumentos que permitan abordar los procesos implicados en una evaluación institucional con probabilidades de éxito (Salcedo, 1997).

En España, en diciembre de 1995 se aprueba el *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior*, en el que participan de forma voluntaria tanto universidades públicas como privadas. Sin embargo, esta concienciación generalizada de la necesidad de evaluar la calidad no se ha extendido aún a la formación de postgrado. En este sentido, en la convocatoria del I Plan Nacional no se incluye nada en relación con la evaluación de los títulos propios universitarios; no obstante, uno de

los objetivos del II Plan de abril de 2001 hace referencia al establecimiento de un sistema de acreditación que abarque la formación de postgrado.

Aún así, todavía queda mucho camino por recorrer; la atención prestada al nivel de Tercer Ciclo en España (doctorados y títulos propios) ha sido y sigue siendo muy escasa. Tanto por parte de la Administración como de los investigadores del sistema universitario, este nivel educativo ha sido prácticamente ignorado.

A continuación, presentamos dos investigaciones llevadas a cabo en nuestro país para evaluar títulos máster. Los modelos de evaluación seguidos en éstas pueden servir como prototipos para llevar a cabo procesos evaluativos en otros contextos y con otro tipo de cursos de postgrado, realizando siempre las adaptaciones y modificaciones oportunas.

- *Modelo de evaluación de másters y postgrados de la División de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona*

La división de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona plantea y lleva a la práctica un modelo de evaluación que trata de responder a las necesidades propias de sus programas de formación postuniversitaria (másters y postgrados). El concepto de «evaluación de calidad» del que parten los autores del modelo se basa en la determinación de las necesidades de los demandantes, en el diseño de curriculums apropiados, en la optimización de los recursos existentes, en el conocimiento del grado de satisfacción de los usuarios, en la valoración de la repercusión laboral de estos cursos, para, finalmente, establecer unos estándares aceptables y presentar propuestas de máxima calidad para la aprobación o continuidad de un curso determinado (Cabrera, 1998).

Partiendo de esta base, establecen un modelo de evaluación que se estructura en torno a tres niveles:

- *Nivel institucional* (departamento, división y universidad). Se trata de responder a las necesidades de información de los departamentos y de la división, para poder controlar la calidad de los programas que promueven.
- *Dirección y gestión del programa.* Se trata de detectar posibles deficiencias del programa y recoger propuestas de mejora.
- *Acreditación externa.* Se trata de garantizar la calidad del programa y su adecuación a las necesidades de la sociedad, sobre todo en el entorno profesional y laboral en el que se inserta.

Las *áreas y contenidos de evaluación* establecidos se dividen en dos grandes bloques: áreas cualitativas y áreas cuantitativas. Por lo que respecta a las primeras, son dimensiones de la evaluación: objetivos y contenidos, alumnado, metodología de enseñanza, docencia, sistema de evaluación, recursos físicos y materiales y proyección al exterior. En cuanto a las áreas cuantitativas, el objeto de evaluación se centra en: flujo de alumnos e índice de eficiencia, actividad docente y recursos utilizados.

En este modelo de evaluación se consideran básicas para la recogida de información las siguientes *fuentes*:

- El programa, como un documento que recoge la conceptualización y planificación del máster o postgrado en cuestión.
- El director del programa, como responsable fundamental de la configuración y gestión del mismo.
- El profesorado con responsabilidad en la coordinación de los módulos, en la docencia de clases teóricas o en la orientación de los proyectos.
- El propio alumnado que cursa el máster o postgrado.
- Los ex-alumnos.

Del mismo modo, diversos son los *instrumentos de recogida de datos* que se utilizan:

- Evaluación de propuestas de másters y postgrados.
- Cuestionario de evaluación de asignaturas/módulos.
- Cuestionario de evaluación global del programa.
- Sesión de evaluación con el alumnado, mediante la que se obtiene una información más descriptiva y cualitativa.
- Autoinforme de evaluación del profesorado.
- Cuestionario de evaluación postprograma, que tiene la finalidad de conocer el valor del máster o postgrado en el mundo profesional.
- Sesión de revisión del programa. Se trata de una reunión de trabajo con los representantes de las personas directa e indirectamente implicadas en el programa.
- Informe de la dirección.

- *Modelo de evaluación de los postgrados de la Universidad de Valencia*

En el año 1991, en la Universidad de Valencia, se aprueba una Normativa de Postgrado en la que se establece que los títulos de postgrado serán evaluados periódicamente por dicha Universidad, señalándose que sus resultados serán utilizados para decidir acerca de su continuidad. Esto conduce a que se ponga en marcha un sistema de evaluación que desarrolle el cumplimiento de esta normativa (Pérez Carbonell, 1998).

En el sistema propuesto, el *objeto de evaluación* lo constituyen los programas de postgrado que imparte la Universidad de Valencia. Específicamente, se trata de valorar diferentes aspectos de los mismos: adecuación administrativa, calidad académica, organización, profesorado, materiales, logro de objetivos, utilidad del programa.

La evaluación de dichos programas de postgrado tiene una doble *finalidad*:

- Por un lado, la rendición de cuentas de los programas individuales.
- En segundo lugar, la mejora de cada programa.

La *recogida de información* se lleva a cabo transcurrido el 80% de la duración de los cursos y se basa en la administración de cuestionarios a los siguientes *colectivos*:

- Estudiantes, cuyas opiniones se utilizan como indicadores de satisfacción (aspectos de organización y desarrollo del programa).
- Coordinadores (gestión del programa).
- Personal de Administración y Servicios.

La propuesta de evaluación planteada se desarrolló en dos *etapas* en las que se depuraron los instrumentos y se identificaron los elementos del sistema de evaluación que podían ser utilizados para la detección de problemas y la mejora de los programas, tanto individualmente como considerados a nivel global:

Estudio I. Se trata de una fase de carácter experimental que incluyó todos los postgrados en los que los coordinadores manifestaron la voluntad de someter su programa a evaluación.

Estudio II. Entre los objetivos concretos planteados en esta segunda fase del proyecto están:

- Extracción de una primera valoración de cada programa.
- Aproximación a la problemática del desarrollo de los programas.
- Determinación de un sistema de estándares.
- Análisis de la funcionalidad del sistema de evaluación, etc.

Ambos modelos de evaluación presentados están en consonancia con los planteamientos actuales de nuestro país en materia

de evaluación de programas, encuadrados dentro de perspectivas que asumen y apoyan la doble finalidad formativa y sumativa de los procesos evaluativos; estas características les permiten diferenciarse de los modelos tradicionales, cuyos únicos objetivos se dirigían a la determinación de la efectividad de los programas para tomar decisiones a nivel administrativo.

La necesidad de evaluar la calidad de los títulos propios universitarios en España queda argumentada, entre otras, por las siguientes razones (Contreras, 1996):

- Los títulos propios universitarios se diferencian claramente de las licenciaturas y diplomaturas.
- La gran proliferación de este tipo de estudios en los últimos años.
- Las expectativas sociales y profesionales de los alumnos no responden, en muchas ocasiones, a la realidad de la oferta.
- El elevado coste que suponen para el alumno.
- En muchos casos, es posible convalidar los estudios de postgrado por créditos de doctorado, lo que requiere unas garantías mínimas de calidad.

Todas estas razones y muchas más justifican la necesidad actual y la conveniencia de emprender procesos evaluativos dirigidos a valorar y mejorar la calidad de este nivel educativo, cuya incidencia en el mundo social y laboral es cada vez más creciente. Estas razones nos condujeron a emprender una evaluación de los títulos propios que se ofertan en la Universidad de Sevilla.

## DISEÑO DE EVALUACIÓN

El trabajo de evaluación presentado aquí se centra en los títulos propios ofertados por la Universidad de Sevilla durante el bienio 1999-2001, en sus modalidades de Máster (han de tener un mínimo de 50 créditos y suelen durar dos cursos académicos) y Título de Experto (deben constar de al menos 25 créditos y su duración suele ser de un curso académico).

### Objetivos

En cuanto a los objetivos de la evaluación, nos planteamos los siguientes:

- Enjuiciar el mérito y el valor de los títulos propios de la Universidad de Sevilla.
- Realizar una valoración del impacto de estos estudios en el mundo laboral.
- Realizar propuestas para la mejora y el buen funcionamiento de los Másters y Títulos de Experto.
- Diseñar un sistema de evaluación para las ediciones futuras de estos títulos propios.
- Facilitar información para ayudar a la futura toma de decisiones sobre la organización y el funcionamiento de estos estudios.

### Proceso que es preciso seguir

Para responder a los objetivos planteados, este proyecto se realiza según un plan que tiene dos fases distintas:

#### *Fase Extensiva: Selección de la Muestra de Títulos Propios*

Ante la imposibilidad de llevar a cabo una evaluación en profundidad de todos los títulos propios desarrollados en el bienio 1999-2001, decidimos seleccionar una muestra de los mismos que fuese lo más representativa posible del conjunto de titulaciones. Para ello, se ha recurrido a la utilización de técnicas estadísticas descriptivas y multivariantes, en concreto al Análisis

de Correspondencias Múltiples, con el objetivo de definir tipologías de titulaciones que permitan describir de un modo resumido las distintas formas de desarrollar los estudios de postgrado existentes en la Universidad de Sevilla. Por tanto, el tipo de muestreo utilizado es un muestro estratificado, basado en la representatividad de la muestra con respecto a la estructura de la población y, en segundo lugar, es un muestreo deliberado dentro de cada factor. Veamos detenidamente cuál fue el proceso seguido.

En un primer momento, recogimos información descriptiva a partir de las memorias académicas que han de formalizarse para la puesta en marcha y aceptación de los cursos. Del análisis de los datos obtenidos en esta fase, se obtiene una descripción de las características diferenciales de las titulaciones de postgrado, y sobre la base de esas diferencias se seleccionan aquellas titulaciones que formarán parte de la muestra en la fase siguiente.

Fueron examinadas un total de 92 titulaciones de postgrado: 30 correspondientes a títulos Máster y 62, a títulos de Experto. Para la recogida de datos de esta fase se llevó a cabo un estudio pormenorizado de los diferentes rasgos más relevantes que caracterizan estos cursos: área de conocimiento, unidad organizadora, prueba de admisión, sistema de evaluación, número de créditos, precio del crédito, mínimo y máximo de plazas, entidades colaboradoras, etc. Dicha información, como ya hemos dicho, se encuentra recogida en las Memorias Académicas y Económicas que los organizadores de cada uno de los cursos deben cumplimentar y remitir al Vicerrectorado de Tercer Ciclo para su aprobación.

De forma resumida, los pasos que se siguen para seleccionar la muestra de titulaciones a evaluar fueron:

- Identificación y recogida de datos acerca de los rasgos que caracterizan a los diferentes estudios de postgrado (fase de recogida de datos).
- Estudio de las relaciones estructurales que se establecen entre las distintas titulaciones de acuerdo con las características consideradas, a través del análisis de correspondencias múltiples.
- Clasificación de las titulaciones en función de su proximidad en el espacio estructurado por las características de las mismas.
- Segmentación de la población en un número determinado de clases, de tal manera que la homogeneidad dentro de cada clase resultante sea óptima al tiempo que las clases sean lo más diferente posible entre sí.
- Determinación del perfil de titulaciones incluidas en cada clase. Se trata de identificar qué rasgos están especialmente asociados a las titulaciones incluidas en cada una de las clases.
- Selección de casos representativos de cada clase. Conociendo el perfil característico de las titulaciones de cada clase, basta con elegir casos que se adecuen al perfil de éstas.

*Fase intensiva*

La *segunda fase, de carácter intensiva,* tiene como finalidad profundizar en las características de los distintos títulos seleccionados en la fase anterior, recogiendo para ello información tanto descriptiva como valorativa a partir de diversas fuentes: escalas a alumnos y profesores, cuestionarios a alumnos egresados, entrevistas a los directores, observaciones de clase, programas de los cursos y otros documentos.

Para llevar a cabo esta evaluación intensiva, nos hemos ajustado al modelo de evaluación respondiente de Stake, encuadrado dentro de los denominados modelos subjetivistas. Pensamos que es un modelo adecuado porque utiliza procedimientos de recogida de datos que recopilan

información de diferente naturaleza (cuantitativa y cualitativa) y de distintas fuentes, y hace partícipes en los procesos evaluativos a todos los implicados en los programas. Así, de acuerdo con este modelo, se ha recopilado información de tres aspectos básicos: antecedentes, procesos y resultados. Por «antecedentes» se entienden las condiciones existentes antes de la puesta en marcha de la titulación, dentro de los cuales situamos aspectos relativos al contexto de los diferentes cursos. Los «procesos» aluden a la interacción que se desarrolla en el seno de un programa. Finalmente, dentro de los «resultados» se incluyen los logros obtenidos al finalizar la titulación de postgrado. De otro lado, también se recogió información tanto de las «intenciones», es decir, todo aquello que se planifica a la hora de poner en marcha una titulación, así como de las «observaciones», es decir, aquellos antecedentes, procesos y resultados que han sido realmente observados. En la tabla I, podemos ver el tipo de información que hemos recogido en lo que se refiere a antecedentes, procesos y resultados.

El análisis de toda esta información se ha realizado a través del *análisis de contingencias* y el *análisis de congruencias*, según el modelo de Stake (Stake, 1987). El primero de ellos alude al tipo de relaciones existentes entre las variables del programa, es decir, trata de determinar si los resultados son contingentes a antecedentes concretos y procesos instruccionales. El *análisis de congruencias* se utiliza para averiguar si los propósitos se han cumplido: ¿son con-

TABLA I
*Tipo de información a recoger en la matriz de descripción*

| **INTENCIONES** | **OBSERVACIONES** |
|---|---|
| **Antecedentes**: condiciones planificadas previamente a la puesta en marcha de la titulación:<br>•OBJETIVOS GENERALES<br>•CONTEXTO<br>•PREVISIÓN DE INSTALACIONES Y EQUIPAMIENTOS | **Antecedentes**: condiciones previas reales que influyen en la puesta en marcha de la titulación. |
| **Procesos**: planificación existente en cuanto a:<br>– CONTENIDOS DE ENSEÑANZA<br>– METODOLOGÍAS DOCENTES<br>– ACTIVIDADES<br>– RECURSOS DIDÁCTICOS<br>– HORARIO PREVISTO<br>– MÉTODOS DE EVALUACIÓN<br>– ATENCIÓN AL ALUMNADO | **Procesos** reales que tienen lugar durante el desarrollo de los cursos en cuanto a:<br>– CONTENIDOS DE ENSEÑANZA<br>– METODOLOGÍAS DOCENTES<br>– ACTIVIDADES<br>– RECURSOS DIDÁCTICOS<br>– HORARIO PREVISTO<br>– MÉTODOS DE EVALUACIÓN<br>– ATENCIÓN AL ALUMNADO |
| **Resultados**:<br>– Habilidades o competencias profesionales que se espera domine el alumno.<br>– Situación profesional y laboral que se espera tengan los egresados. | **Resultados**:<br>– Resultados académicos obtenidos por los alumnos.<br>– Situación profesional y laboral de los egresados de las diferentes titulaciones. |

gruentes los antecedentes observados con los pronosticados?, ¿se han alcanzado los objetivos propuestos?; es decir, se trata de analizar las discrepancias entre los propósitos y lo que realmente sucede.

De otro lado, Stake propone en su modelo evaluativo que también se recoja información relativa a las normas y los juicios. Entendemos por *normas* aquellos criterios explícitos para valorar las excelencias de una oferta educativa. Los *juicios* hacen referencia a las valoraciones que los distintos colectivos participantes tienen acerca de los aspectos sometidos a evaluación.

Como términos de comparación, hemos empleado, de acuerdo a dicho modelo de evaluación, dos tipos de referentes:

- Términos de comparación absoluta, entre los que hemos considerado:
  - Normativas diversas relativas a estudios de postgrado en España.
  - Expectativas o creencias que los diseñadores/usuarios del programa tienen sobre lo que es/debería ser el programa en cuestión.
- Términos de comparación relativa: tienen que ver con las características de estudios alternativos que se creen satisfactorias.

La resolución del diseño de evaluación consta de las siguientes fases:

- Realización de un *esquema valorativo* de los estudios de postgrado.

FIGURA I

*Una representación del proceso para juzgar el mérito de un programa educativo*
(Stake, 1973: 121)

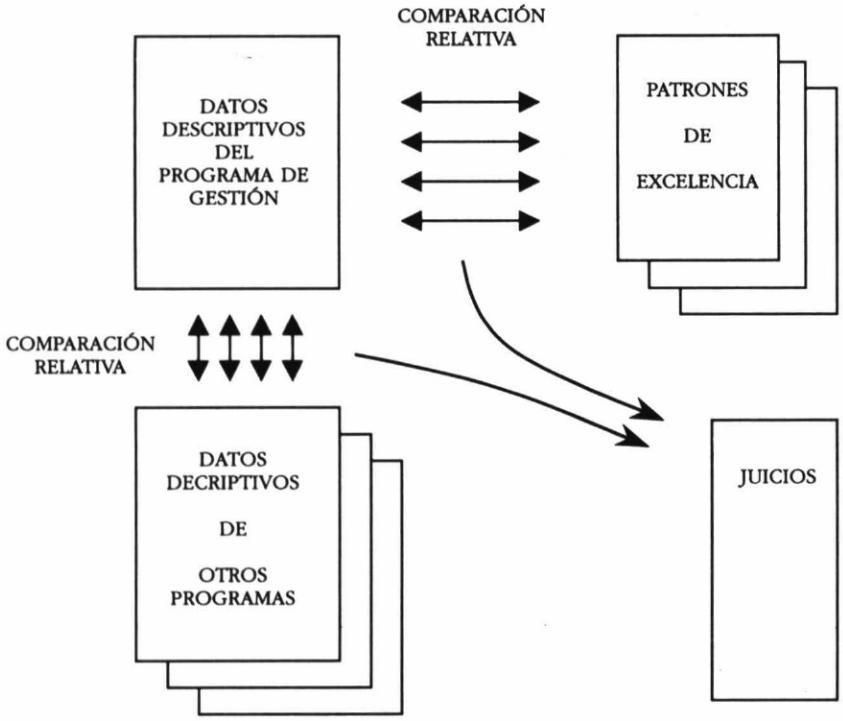


TABLA II

*Cuadro resumen del diseño de evaluación*

| | **FASE EXTENSIVA** | **FASE INTENSIVA** | | |
|---|---|---|---|---|
| Dimensiones | Propuestas/diseños de cada título propio del bienio 1999-2001 | Antecedentes | Procesos | Resultados |
| Objetivos | Seleccionar la muestra de estudios de postgrado que formará parte de la fase intensiva | Determinación de la congruencia entre las condiciones previamente planificadas y las realmente observadas antes del desarrollo de los cursos | - Identificar los puntos fuertes y débiles del desarrollo de los estudios de postgrado<br>- Determinar la congruencia entre procesos planificados y procesos observados | - Valorar los aspectos relacionados con la consecución de los objetivos por parte de los alumnos<br>- Conocer el impacto de estos estudios en el mercado laboral<br>- Determinar la congruencia entre resultados previstos y conseguidos |
| Objeto de evaluación | Diferentes características: área, unidad organizadora, prueba de admisión, evaluación, créditos, precio crédito, mínimo plazas, máximo plazas, medias becas, becas enteras, entidades colaboradoras, colegios profesionales, subvención externa, etc. | - Finalidades<br>- Número de plazas<br>- Número de becas<br>- Entidades colaboradoras y subvenciones<br>- Tipo de alumnado<br>- Infraestructura<br>- Publicidad | - Contenidos<br>- Organización<br>- Metodologías<br>- Actividades de clase<br>- Recursos materiales y didácticos<br>- Profesorado<br>- Evaluación de los alumnos<br>- Etc. | - Rendimiento de los alumnos y factores relacionados con el mismo<br>- Impacto o alcance de los programas en el mercado laboral |
| Procedimientos de recogida de datos | Revisión de Memorias Académicas y Económicas | - Programas<br>- Memorias Académicas<br>- Fichas de alumnos matriculados | - Escala para alumnos/profesores<br>- Entrevistas a directores<br>- Listas de control<br>- Cuestionario alumnos egresados<br>- Programas de las titulaciones | - Entrevista a directores<br>- Cuestionario alumnos egresados |
| Técnicas de análisis | - Análisis descriptivo<br>- Análisis correlacional | - Análisis de contenido | - Análisis descriptivos<br>- Análisis cluster<br>- Análisis de correspondencias múltiples<br>- Análisis de contraste<br>- Análisis cualitativos<br>- Estadística textual | - Análisis de contenido<br>- Análisis descriptivos |

Para ello, nos hemos basado en el esquema propuesto por Stake para juzgar el mérito de un programa educativo, a partir del cual emitimos una serie de juicios en base a estándares extraídos de la revisión de otros programas de postgrado y las valoraciones de los grupos de referencia implicados en la evaluación.

En la figura I, podemos ver una representación del proceso a seguir para valorar los títulos.

La parte superior izquierda de la representación muestra la matriz descriptiva de la tabla I. La parte superior derecha representa el conjunto de patrones mediante los que un programa puede juzgarse en un sentido absoluto. Existen múltiples conjuntos porque existen numerosos grupos de referencia o puntos de vista. Las matrices de la parte inferior izquierda representan los programas alternativos con los que el programa evaluado puede compararse. Cada uno de los estándares o patrones absolutos, si llegan a formalizarse, indicarían niveles aceptables o meritorios para los antecedentes, procesos o resultados.

- En segundo lugar, hemos identificado los *puntos fuertes y débiles* de los estudios de postgrado evaluados.
- Finalmente, hemos realizado una serie de *recomendaciones* para la organización y el buen funcionamiento de estos estudios, entre las que se incluye la *propuesta de un modelo para la evaluación de las futuras ediciones*.

Aparte de este diseño general, se realizó un diseño específico para cada una de las fases en las que este proyecto se desarrolla (fase extensiva y fase intensiva). Así mismo, se delimitaron los objetivos, el objeto de evaluación, los procedimientos de recogida de datos y las técnicas de análisis para cada uno de los grandes aspectos sometidos a evaluación, es decir, para los antecedentes, los procesos y los resultados. En la tabla II, podemos ver un esquema resumen con estos elementos.

## RESULTADOS

### Fase extensiva

La finalidad de la fase extensiva es la de seleccionar la muestra de títulos propios que entrará a formar parte del estudio intensivo. Para ello, en primer lugar realizamos un estudio descriptivo de las características más relevantes de todas las titulaciones solicitadas en el bienio 1999-2001, como son: área de conocimiento, número de créditos, subvención externa, número de plazas, precio del crédito, etc. De las 92 titulaciones revisadas, 30 son títulos Máster y 62, títulos de Experto.

En segundo lugar, procedimos a realizar una clasificación del conjunto de títulos propios, recurriendo para ello al análisis de correspondencias múltiples. Como resultado, se obtuvieron cuatro grupos diferenciados en función de las cuatro grandes áreas de conocimientos de las que proceden. De este modo, son las titulaciones del área de *Ciencias de la Salud* aquéllas cuyo coste es más elevado y que a su vez ofertan menor número de plazas. Por otro lado, ésta es el área que mayor cantidad y variedad de cursos ofrece, conduciendo la mayoría de éstos al título de Máster. En segundo lugar y de forma contraria al caso anterior, los estudios de postgrado del área de *Ciencias Sociales y Jurídicas* son los que cuestan más baratos. A su vez, del análisis realizado se desprende que, generalmente, la unidad encargada de la organización de estos cursos es un centro. El tercero de los grupos es aquél que conforman las titulaciones procedentes del área de Humanidades-Comunicación, aquéllas que mayor cantidad de plazas y títulos de Experto ofertan a los alumnos. El último grupo está constituido por las titulaciones que se encuadran en el área *Científico-Técnica*, cuyas característi-

TABLA III
*Muestra de títulos propios*

| **Ciencias Sociales y Jurídicas** | **Área Científico-Técnica** |
|---|---|
| MÁSTER EN ADMINISTRACIÓN PÚBLICA | MÁSTER EN ARQUITECTURA Y PATRIMONIO HISTÓRICO |
| EXPERTO EN GESTIÓN DE ADMINISTRACIONES LOCALES | EXPERTO EN CLIMATIZACIÓN |
| **Humanidades-Comunicación** | **Ciencias de la Salud** |
| EXPERTO EN EDUCACIÓN DE ADULTOS | MÁSTER EN ACUPUNTURA |

cas más relevantes son que no disponen de subvención externa para el desarrollo de los mismos, pero sí cuentan con la participación de colegios profesionales.

Una vez realizada la clasificación de los títulos propios, procedimos a extraer casos representativos dentro de cada modalidad. De esta manera, seleccionamos un número de titulaciones que nos permitiera abordar la diversidad existente al mismo tiempo que profundizar en la problemática asociada a estos estudios. Así, la muestra quedó constituida por los títulos que aparecen en la tabla III.

#### Fase intensiva

Durante la fase intensiva, recogimos información detallada de los seis títulos seleccionados mediante el empleo de cinco procedimientos distintos.

### Escala a alumnos

El instrumento empleado es una escala tipo Lickert que consta de 47 ítems, los cuales se agrupan en 12 dimensiones:

1. Metas y objetivos
2. Contenidos
3. Metodología
4. Actividades de clase
5. Recursos y materiales
6. Profesorado
7. Evaluación de alumnos
8. Estimación de tiempos y horarios
9. Ambiente y participación
10. Infraestructura
11. Gestión
12. Valoración final

El alumno ha de responder a cada ítem en función del grado de acuerdo manifestado con el mismo, en una escala de 1 a 4, que tiene la siguiente equivalencia:

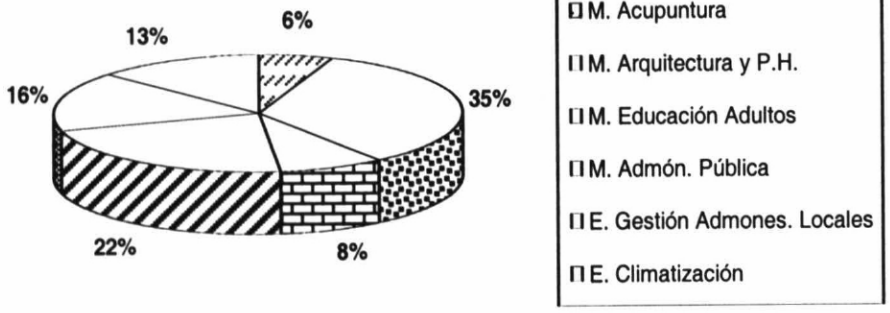
1: Muy en desacuerdo
2: En desacuerdo
3: De acuerdo
4: Muy de acuerdo

Respondieron a esta escala un total de 85 alumnos de postgrado, que se reparten en las 6 titulaciones seleccionadas tal y como puede observarse en la figura II. Un 66% de estos alumnos trabaja a la vez que realiza estos estudios, y un 7% se dedica exclusivamente a preparar el título.

Tras realizar un análisis descriptivo de cada uno de ellos (media y desviación típica), las puntuaciones más altas corresponden a los siguientes aspectos: actualización

FIGURA II

*Porcentajes de alumnos según la titulación*




y aplicabilidad de los contenidos, adecuación de éstos a la formación previa, dominio del contenido por parte del profesorado y relaciones grupales establecidas. Así mismo, las puntuaciones más bajas corresponden a: proporción teoría-práctica, profundización en los temas, coordinación entre profesores y puntualidad de los alumnos.

**Escala a profesores**

Se trata de una escala tipo Lickert con cuatro alternativas de respuesta entre las que los docentes deben situarse, al igual que la escala para alumnos. El instrumento se compone de 28 ítems, estructurados en las siguientes dimensiones:

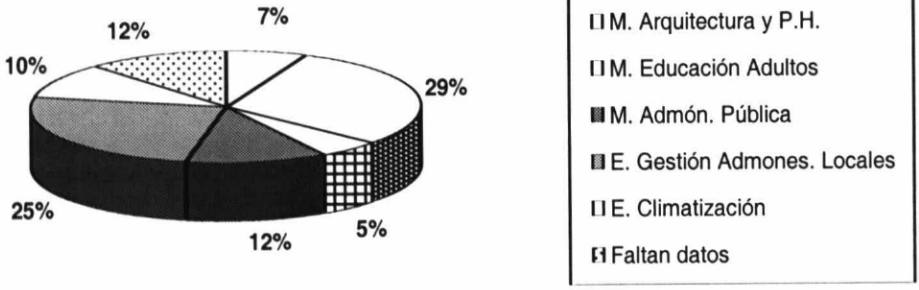
1. Metas y objetivos
2. Recursos y materiales
3. Coordinación entre profesores
4. Estimación de tiempos y horarios
5. Alumnos
6. Infraestructura
7. Gestión
8. Relaciones
9. Valoración final

Un total de 60 docentes de postgrado cumplimentaron esta escala, distribuidos según la titulación en la que imparten clases como puede verse en la figura III. Cabe destacar que un 85% de estos docentes son hombres, mientras que tan sólo un 10% son mujeres.

Un análisis descriptivo nos permitió identificar los aspectos que los profesores

FIGURA III

*Porcentajes de profesores según la titulación*



valoran más y menos favorablemente. Con respecto a los primeros, destacamos: disponibilidad de recursos y materiales adecuados, adecuación de los horarios de clase, adecuación del número de alumnos, nivel de asistencia a clase y gestión administrativa de Tercer Ciclo. En cuanto a aspectos negativos, los docentes han indicado: coordinación entre profesores, infraestructura y puntualidad de los alumnos.

### Entrevistas a directores

Para recoger información sobre las percepciones de los responsables de postgrado hemos empleado la entrevista semiestructurada. El guión de la misma ha sido idéntico para los seis directores entrevistados.

La entrevista consta de 30 preguntas abiertas, las cuales se agrupan en torno a una serie de dimensiones:

- Metas y objetivos
- Número de plazas de alumnos
- Programas
- Gestión del profesorado
- Coordinación entre profesores
- Materiales y recursos didácticos
- Infraestructura
- Actividades en clase/fuera de clase
- Evaluación de los alumnos
- Ambiente de clase
- Resultados de los alumnos
- Evaluación de la titulación

Realizamos entrevistas a los directores de las seis titulaciones evaluadas, las cuales fueron analizadas mediante un sistema de categorías deductivo-inductivo. Uno de los resultados más interesantes es la identificación de algunos de los factores que, a juicio de los entrevistados, están relacionados con el éxito y el fracaso de estos estudios. De este modo, encontramos que, para que una titulación de postgrado tenga éxito, tiene que: a) Haber surgido como consecuencia de una demanda social, ocasionada por la carencia de formación en un área de conocimiento determinada; b) establecer los horarios de clase en días cercanos a los fines de semana; c) contar con subvenciones de organismos externos; d) conocer las demandas que la especialidad tiene en el mercado laboral; e) establecer un grupo reducido de alumnos; e) muy importante también es la actualización de los temarios y el cumplimiento íntegro de los programas; f) en cuanto al profesorado, se considera que la variedad de áreas de conocimiento y universidades de procedencia es un importante factor. Por otro lado, la categoría profesional de los docentes es identificada como una garantía de calidad, así como la existencia de un alto número de profesores que ejercen la especialidad; g) por último, la publicidad y difusión que la propia universidad realiza de estos estudios repercute en su prestigio.

### Sesiones de observación

El objetivo básico que nos proponemos al realizar las observaciones es el de acercarnos al funcionamiento real de las clases que se imparten en los títulos de postgrado, para así poder contrastar y complementar la información observada con los datos recogidos a través de otras fuentes.

Realizamos un total de 16 sesiones de observación repartidas en los seis títulos propios evaluados. Para la recogida y el análisis de la información, hemos empleado un sistema cerrado con categorías prefijadas, concretamente la lista de control. A través de este instrumento pretendemos determinar si ciertas características de la infraestructura y el desarrollo de las enseñanzas están presentes o no en las situaciones observadas.

El siguiente guión nos muestra las categorías y subcategorías utilizadas en este instrumento.

- Aspectos generales
  - Atención al alumnado

- Infraestructura
- Dotación de espacios
- Mantenimiento de edificios y equipos

- Aspectos específicos
  - Condiciones de las aulas
  - Desarrollo real de las enseñanzas
    - Profesor
    - Alumnos
    - Material complementario

Por lo que respecta a los aspectos generales, cabe destacar que sólo dos de los títulos cuentan con un espacio específico dedicado a tareas administrativas y de atención al alumno. Por otro lado, todos los cursos requieren un aula de informática de la que no siempre disponen. Finalmente, son las dos titulaciones ubicadas en centros formativos las que ofrecen a sus alumnos la posibilidad de hacer uso de una biblioteca y sala de lectura propias.

En lo que se refiere a los aspectos específicos de cada sesión observada, podemos decir que las aulas en las que se desarrollan las clases están acondicionadas adecuadamente y cuentan con los medios audiovisuales necesarios.

En cuanto a los métodos de enseñanza empleados por los profesores, hemos observado en 13 de las 16 sesiones el uso de la lección magistral; el trabajo en grupos, el trabajo individual del alumno y la utilización del vídeo han sido métodos registrados cada uno en una sesión. En cinco de las 16 sesiones, el profesor recurrió a los debates. Como documentos de apoyo para sus explicaciones, los profesores utilizan normalmente las transparencias y los apuntes fotocopiados. Sólo en una de las sesiones el docente recurrió al proyector de diapositivas y en ninguna de ellas se ha hecho uso del cañón láser.

En lo que se refiere a los alumnos, hemos observado que, de forma general, se les ofrece pocas oportunidades para la participación.

**Cuestionario a alumnos egresados**

Nuestro propósito con este instrumento es el de conocer, una vez transcurrido cierto tiempo desde la obtención del título, la valoración que estos alumnos hacen sobre los cursos que realizaron, así como la situación laboral en la que se encuentran.

Las tres primeras preguntas del cuestionario para alumnos egresados nos dan a conocer la situación de éstos en la actualidad, así como la utilidad que ha tenido para ellos la realización de un curso de postgrado. Se trata de tres cuestiones de opción múltiple en las que los encuestados tienen también la alternativa de incluir una respuesta abierta.

Tras estas tres cuestiones, se presentan dos ítems para conocer el nivel de satisfacción personal del alumno con el curso realizado y el grado de aplicación práctica percibido. Se trata de dos preguntas cerradas tipo Lickert, en las que se pide el alumno que tome posición en una escala de 1 a 5 según las variables mencionadas

Finalmente, se incluyeron tres preguntas abiertas dirigidas a conocer la opinión del alumno egresado sobre el desarrollo de los cursos. En dichas cuestiones, el alumno debe enumerar los aspectos positivos, negativos y aquéllos que modificaría del curso realizado.

Respondieron a este cuestionario un total de 93 sujetos que finalizaron sus estudios de postgrado en los años 96 y 97. En la actualidad, el 68% de estos alumnos se encuentra trabajando, un 23% simultanea el trabajo con algún tipo de estudio, un 5% dedica su tiempo exclusivamente a estudiar y un 2% se encuentra sin ocupación.

En lo que se refiere a los resultados relativos al impacto, es decir, a la repercusión de estos estudios en el mercado laboral, a un 12,9% de la muestra de sujetos la obtención del título de postgrado les ha conducido a la consecución de un puesto de trabajo y a un 20,4% les ha llevado a lograr mejoras y promociones dentro del

puesto que ya ocupaban. Por otro lado, cabe destacar que un 73,1% de los sujetos basa la utilidad del curso en la ampliación de conocimientos. En cuanto al nivel de aplicación práctica que los alumnos confieren al curso realizado, un 46% opina que éste es bajo. Los dos gráficos que aparecen a continuación muestran estos datos.

FIGURA IV
*Nivel de utilidad otorgado al curso realizado*

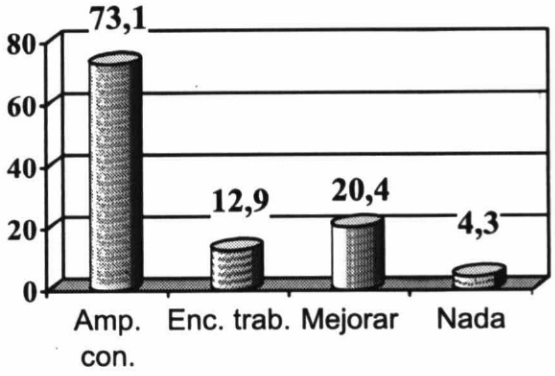
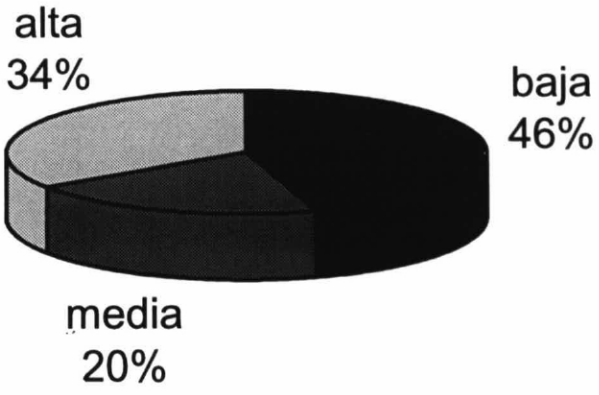



FIGURA V
*Aplicación práctica conferida al curso realizado*




Finalmente, estos alumnos destacan como uno de los principales aspectos positivos de los cursos realizados el establecimiento de relaciones sociales y contactos profesionales. Como aspectos negativos resaltan la escasez o inexistencia de actividades prácticas, el predominio de las clases teóricas y la falta de coordinación entre profesores.

**Desarrollo del esquema comparativo**

Una vez extraídos los primeros resultados mediante el análisis de los cinco instrumentos de evaluación empleados, llevamos a cabo un estudio comparativo para poner en relación las diferentes informaciones recopiladas sobre los antecedentes, procesos y resultados de los títulos propios

evaluados. Para ello, procesamos los datos siguiendo el modelo evaluativo de Stake, aplicando lo que este autor denomina «análisis de contingencias» y «análisis de congruencias».

*Análisis de la contingencia lógica entre antecedentes, procesos y resultados esperados*

En un primer tipo de análisis, examinamos el grado de concordancia entre los resultados que se esperan conseguir, los procesos planificados y los antecedentes previstos. Para ello, revisamos detenidamente cada uno de los programas de los seis títulos propios que forman parte de nuestro estudio evaluativo, tratando de determinar la coherencia interna entre los distintos aspectos que se plantean en los mismos (objetivos, metodología a emplear, número de alumnos, destinatarios, profesorado, etc.).

Un primer análisis comparativo general muestra que los antecedentes previstos, los objetivos de los cursos y el desarrollo esperado de los mismos son lógicamente contingentes. Así, los procesos previstos para estos estudios parecen estar dentro de la misma lógica didáctica y organizativa que las condiciones planificadas previas a su implantación y las finalidades que persiguen aquéllos que los han diseñado.

Como conclusión general, hemos advertido que en todos los programas se plantea que el alumno consiga una sólida formación teórica y práctica, proponiendo así diferentes estrategias encaminadas a conseguirla. Igualmente, el perfil de los destinatarios, el número de alumnos señalado, la procedencia del profesorado o los espacios previstos, aspectos todos relativos al contexto de los cursos, están también en consonancia con los propósitos iniciales. No obstante, pensamos que, en cuatro de las titulaciones objeto de estudio, las medidas planificadas son adecuadas pero no suficientes, al no hallarse entre sus planteamientos la realización, por parte del alumnado, de prácticas profesionales que le permitan alcanzar esa formación práctica tan mencionada entre los objetivos de los programas.

*Análisis de la contingencia empírica entre antecedentes, procesos y resultados observados*

Un segundo tipo de análisis consistió en examinar la concordancia entre antecedentes reales y el desarrollo observado de las enseñanzas, a partir de las opiniones de alumnos y profesores y de las observaciones llevadas a cabo. De forma general, podemos decir que encontramos empíricamente contingente el desarrollo real de los cursos y los antecedentes reales de los mismos, si bien hay que destacar que el grado de concordancia difiere en función de la titulación analizada y del colectivo interrogado.

Con respecto a la relación entre el proceso observado de las titulaciones y los resultados reales de las mismas, el análisis de las opiniones de los alumnos que obtuvieron el título varios años atrás (alumnos egresados) nos lleva a concluir que algunos de los resultados obtenidos por éstos pueden entenderse como una consecuencia de la metodología empleada en los cursos. En efecto, algunos de los resultados obtenidos en los diferentes títulos pueden entenderse como una consecuencia de su desarrollo. A un proceso aceptable, con deficiencias importantes, se corresponden unos resultados a los que habría que describir en los mismos términos.

De esta forma, el carácter teórico y expositivo de las sesiones de clase y la escasez de actividades aplicadas, lleva a estos alumnos a opinar que la principal utilidad de estos estudios es la adquisición de conocimientos a nivel teórico. De otra parte, es elevado el porcentaje de alumnos

que no ha encontrado trabajo en su especialidad tras la obtención del título, resultado que podemos relacionar con la falta de prácticas profesionales o la no existencia de una bolsa de trabajo en la mayoría de los cursos.

Podemos confirmar estos resultados si tenemos en cuenta que un 46% de los alumnos egresados encuestados confiere un grado de aplicación práctica bajo al curso realizado. Tan sólo un 34% considera elevado dicho grado, porcentaje que numéricamente coincide con la cifra de alumnos que manifiesta haber encontrado un puesto de trabajo o haber mejorado su situación laboral como consecuencia de la obtención del título.

*Análisis de la congruencia entre los antecedentes previstos y los observados*

En tercer lugar, tratamos de averiguar hasta qué punto coincide la previsión realizada de los antecedentes y lo que realmente acontece con respecto a los mismos antes de la puesta en marcha de los diferentes cursos. Por antecedentes entendemos todas aquellas condiciones existentes previamente a la puesta en marcha de las titulaciones; hemos incluido en esta categoría las finalidades de las que se parten, el contexto en el que se va a desarrollar cada programa de postgrado, el tipo de alumnado al que va dirigido cada uno, la previsión de espacios e instalaciones y la publicidad que se realizó del título antes del comienzo del mismo para su correcta difusión.

Tras realizar los análisis pertinentes destacamos que: a) hay bastante correspondencia entre la previsión de financiación y las subvenciones reales, contando los cursos que lo especifican en los diseños con el apoyo económico esperado, los requisitos exigidos para cursar los títulos y el perfil académico y profesional de los alumnos que se matriculan, y los espacios previstos y los lugares en los que en la práctica se imparten las clases; b) en relación con el número de becas, a pesar de que no se da congruencia entre lo previsto y lo observado en tres de las titulaciones analizadas, la mayoría de los cambios están encaminados hacia la mejora, dado que en dos de los cursos el número de ayudas que se concede se ve incrementado con respecto a las previsiones iniciales; c) la menor congruencia se da entre el número de plazas ofertadas y el número real de alumnos que se matriculan, no llegando a cubrirse en la mayoría de los casos el mínimo establecido.

*Análisis de la congruencia entre el proceso esperado y el proceso observado*

Las opiniones ofrecidas por los distintos colectivos implicados en la evaluación (alumnos, profesores, directores, alumnos egresados) sobre el desarrollo efectivo de los cursos y nuestras propias observaciones de algunas sesiones de clase nos proporcionan una importante información acerca del desarrollo previsto para los cursos. En efecto, no siempre las acciones acometidas por directores y profesores, la organización del curso, la metodología empleada, sus contenidos o los materiales utilizados en el mismo se corresponden con el diseño inicial.

De esta forma, hemos examinado también el grado de congruencia entre ambas formas de desarrollo, la planificada y la observada. En relación con el tema de los contenidos, los seis directores entrevistados manifiestan que los módulos que se imparten en sus titulaciones obedecen completamente a los presentados a principios de curso, declaración no compartida por un importante grupo de alumnos egresados, que opinan que el programa inicial del que se les hace entrega no es respetado, haciendo de este modo una valoración negativa de este aspecto.

Quizás sea en el tema de la metodología de enseñanza donde exista la mayor disparidad entre las intenciones y los procesos que realmente observamos en el aula. De este modo, hemos observado que en todos los programas se hace especial hincapié en el carácter práctico y aplicado que caracterizará el desarrollo de las enseñanzas; sin embargo, el tipo de metodología al que se suele recurrir es la expositiva, habiendo sido registrada ésta en 13 de las 16 observaciones realizadas. Es en este aspecto en el que se da la mayor falta de correspondencia entre lo que ofertan los programas de los cursos y que esperan encontrar los alumnos y los procesos reales que tienen lugar en el aula y fuera de ella, creando así falsas expectativas en aquellas personas que se matriculan en estos estudios, las cuales buscan el tipo de formación práctica y de carácter aplicado que no han recibido a lo largo de su paso por la universidad. Así, es en el tema de las prácticas donde encontramos una de las mayores debilidades de los estudios de postgrado, según nos muestran los resultados obtenidos en el análisis de las diferentes informaciones.

En relación con el profesorado, a pesar de que en casi todos los programas existe la intención de combinar profesores universitarios y doctores con profesionales expertos en la especialidad tratada, un importante grupo de alumnos se queja de la escasez de docentes procedentes del ejercicio de la profesión.

Con respecto a la evaluación de los alumnos, la congruencia entre lo planificado y lo observado es total, siendo el trabajo final y la prueba escrita los dos procedimientos más empleados.

En cuanto al tema de los horarios de clase, en todos los programas se incluye el calendario de las diferentes sesiones lectivas o de prácticas; existe una total correspondencia entre éstos y los horarios observados, valorándose muy positivamente por el profesorado y existiendo opiniones controvertidas por parte de los alumnos.

*Análisis de la congruencia entre los resultados previstos y los observados*

Finalmente, también analizamos la correspondencia entre los resultados previstos y deseados por los promotores y responsables de las titulaciones, definidos en el listado de objetivos presentados en los programas iniciales, y los resultados que realmente se alcanzan. En este caso, las conclusiones presentadas no están relacionadas con ninguno de los seis títulos seleccionados; dichos resultados provienen de las opiniones de una gran variedad de alumnos que finalizaron los cursos años atrás, ya que pensamos que los resultados conseguidos han de medirse una vez transcurrido un periodo de tiempo considerable.

Para ello, hemos llevado a cabo una revisión de los objetivos específicos presentados en diversos programas de cursos de postgrado, ya que en éstos aparecen reflejados los deseos e intenciones, en cuanto a metas a conseguir por el alumnado, de aquéllos que ponen en marcha una titulación.

En términos generales, podemos concluir que se da bastante congruencia entre los resultados que se esperan y los que alumnos egresados dicen haber conseguido, siendo equivalente la proporción de las frecuencias con las que los programas de los cursos y estos estudiantes se refieren a los distintos tipos de objetivos (conceptuales, procedimentales o actitudinales). La mayoría de los objetivos definidos en los programas están encaminados a la adquisición de conocimientos teóricos, es decir, que las metas que se trata que consigan los alumnos van encaminadas, principalmente, a la adquisición de conceptos, hechos y principios; si contrastamos esta información con las declaraciones y opiniones de los alumnos egresados, vemos que un porcentaje muy elevado de los mismos (73,1%) basa la utilidad de los estudios realizados en la ampliación de conocimientos de este

tipo. De otra parte, es también este aspecto el que más alusiones recibe cuando pedimos a estos sujetos que enumeren las ventajas de los cursos realizados. Así, la mayoría de ellos declara haber ampliado y mejorado sus conocimientos en una materia dada. Sin embargo, entre los términos que emplean para referirse a este tema, no encontramos ninguno que haga referencia a la especialización o profundización en un área de conocimiento, tal y como lo plantean los promotores de los cursos en los programas, lo que parece indicar que los alumnos opinan haber conseguido un nivel de profundización algo inferior al especificado en los planteamientos iniciales.

Un segundo tipo de objetivos es el relativo al aprendizaje de nuevas técnicas y procedimientos aplicables a situaciones prácticas, los cuales se mencionan en los programas con menor frecuencia que los primeros. Si nos centramos en las declaraciones de los alumnos egresados, el número de alusiones a adquisiciones de esta naturaleza es también inferior al realizado acerca de la ampliación de contenidos teóricos.

Es el último tipo de objetivos analizados, objetivos actitudinales, aquél que apenas es mencionado por los directores de las titulaciones y que tampoco se refleja en los programas revisados. Esta escasez de referencias a metas que traten de conseguir un cambio de mentalidad y actitud en los alumnos que cursan estudios de postgrado se corresponde con las manifestaciones realizadas por aquéllos que ya finalizaron el título en ediciones anteriores, los cuales no han comentado en ningún momento haber adquirido aprendizajes de este tipo.

## Puntos fuertes y débiles de los títulos propios evaluados

Con la realización de estos análisis descriptivos y comparativos, hemos obtenido unas primeras conclusiones basadas en lo que las personas directamente implicadas en estos programas creen que es o debería ser deseable para el buen funcionamiento de un curso de postgrado. Se trata de un análisis en el aspecto descriptivo en el que hemos hecho uso de referentes internos. Sin embargo, para poder decidir sobre el mérito de estos cursos y emitir juicios de valor, debemos dar un paso más y llevar a cabo un análisis valorativo, comparando los resultados obtenidos en esta primera etapa con normas y estándares extraídos de otras fuentes; es decir, con referentes externos, según el modelo evaluativo de R. Stake.

De este modo, hemos contrastado los resultados obtenidos con un conjunto de criterios de calidad extraídos de la revisión de la literatura especializada en cursos de postgrado de diferentes ámbitos sociales y académicos del mundo, identificando así los principales puntos fuertes y débiles de los antecedentes, procesos y resultados de los títulos estudiados, tanto para las intenciones como para las observaciones.

### *Intenciones*

En cuanto a las intenciones o planificación de los cursos, hemos tratado de determinar hasta qué punto los diseños de los programas objeto de evaluación incluyen los elementos que se consideran deseables en una buena planificación educativa.

En relación con los *antecedentes*, los seis programas revisados especifican con gran claridad los requisitos académicos y profesionales que ha de poseer el alumno que quiera cursar el programa, el número de plazas que se ofertan, los lugares en los que se desarrollarán los procesos formativos y las entidades que colaboran con los mismos. Con respecto a las becas, se suele mencionar el número que se oferta y su cobertura (total o parcial), pero no el tipo de institución que las otorga.

Con respecto a los *procesos* o interacciones reales, los programas especifican claramente la relación de contenidos a impartir y el número de créditos que suponen; en algunos casos, éste es el único elemento que aparece en los mismos. Lo que sí varía de un curso a otro es el grado de concreción de los temas y contenidos que se pretenden desarrollar; de este modo, en algunos sólo se mencionan los títulos de los módulos o grandes temas a tratar, mientras que en otros se detallan todos los puntos incluidos en un tema, así como su temporalización.

En los programas de las seis titulaciones objeto de evaluación se hacen escasas alusiones a la metodología que se tiene intención de emplear, destacándose únicamente en todos ellos el enfoque práctico que caracterizará los procesos formativos. De este modo, en ningún caso se detalla el tipo de actividades y tareas que se llevarán a cabo en clase, encontrando a lo sumo que se realizarán visitas y excursiones.

Los procedimientos y criterios de evaluación aparecen en todos los diseños revisados, si bien en ninguno de ellos se hace referencia a las fechas aproximadas de realización de exámenes o entrega de trabajos.

El calendario de las sesiones y los horarios de clase también quedan bien delimitados, a pesar de que no se detallan los horarios de tutorías. Los profesores que impartirán clases aparecen reflejados en la mitad de los diseños revisados. En ellos podemos ver la plantilla docente y la dedicación profesional y académica de cada uno.

En relación con los *resultados* esperados, aquéllos que se pretende que los alumnos alcancen tras la obtención del título, los diseños de los seis programas revisados mencionan las finalidades y resultados generales que se pretenden con el curso, pero no los objetivos específicos de cada módulo. Por otro lado, la mayoría de los objetivos presentados hacen referencia a la adquisición de conocimientos teóricos.

*Observaciones*

Teniendo en cuenta los datos descriptivos resultantes del análisis de las manifestaciones y opiniones de los diferentes colectivos participantes en la evaluación y de las observaciones de clase llevadas a cabo, procederemos a emitir juicios de valor acerca del desarrollo real de los procesos de enseñanza-aprendizaje que han tenido lugar en los seis programas de postgrado evaluados, las condiciones reales existentes antes del comienzo de los cursos (antecedentes) y los resultados obtenidos como consecuencia de estos procesos formativos.

En lo que a *antecedentes* o condiciones previas se refiere, como aspectos positivos, se destacan las características de los alumnos matriculados en los cursos, las cuales se corresponden con el perfil académico y profesional requerido; así, vemos que en todos los cursos existe una combinación de estudiantes recién titulados o en su último año de carrera, con alumnos que compaginan estos estudios con un trabajo relacionado con el área de conocimiento tratada. Algunos son incluso profesionales expertos que se han matriculado en el programa para actualizar sus conocimientos.

En segundo lugar, existe un buen nivel de colaboración con entidades externas. Cuatro de los seis títulos seleccionados mantienen convenios con instituciones públicas o privadas, que les ayudan a financiar sus programas y les proporcionan en muchos casos infraestructura y recursos materiales y humanos.

También los directores de las seis titulaciones manifiestan el deseo de dar una respuesta a determinadas demandas de formación y especialización, a pesar de no realizarse estudios formales que tengan como finalidad detectar estas necesidades.

En el lado opuesto, como aspectos negativos, encontramos que el número de estudiantes no suele alcanzar el mínimo

previsto y que los cursos no están vinculados a ningún proceso de acreditación.

En relación con los *procesos* observados y en lo que a contenidos se refiere, podemos decir que los alumnos consideran que están actualizados, que se adaptan a su formación previa y que son aplicables a situaciones prácticas; no obstante, opinan que no se ha alcanzado el grado de profundización deseado. En el lado opuesto, cabe destacar la no existencia de una estructura flexible de contenidos (contenidos comunes y contenidos adicionales u optativos) que dé respuesta a la diversidad de intereses de los alumnos.

El principal punto débil identificado en los títulos de postgrado evaluados lo encontramos en la metodología de enseñanza. Aún existiendo diferencias en las valoraciones que los alumnos hacen de las metodologías empleadas en función de la titulación cursada, podemos decir, en términos generales, que el método de enseñanza predominante en las clases de estos cursos es el expositivo.

A la metodología se le critica su excesivo carácter teórico y expositivo, la escasa variabilidad de actividades, la falta de congruencia con los objetivos planteados y, fundamentalmente, la escasez o inexistencia de prácticas profesionales. Entre los principales aspectos que un alumno ha de tener en cuenta a la hora de decidirse por cursar un estudio de postgrado, se encuentra, sin duda alguna, el que el programa oferte la realización de prácticas profesionales en alguna institución pública o privada. Tan sólo dos de los seis títulos evaluados proponen este tipo de actividad; es así éste uno de los temas que más se repiten entre los puntos débiles encontrados por estudiantes y alumnos egresados.

En cuanto al profesorado, se destaca, como aspecto positivo, la combinación de docentes universitarios y de profesionales que ejercen la especialidad, aunque los alumnos se quejan del predominio de los primeros. Se considera que los profesores dominan considerablemente los contenidos que imparten, aunque la coordinación de los mismos ha sido destacada como uno de los principales puntos débiles de estos estudios; estudiantes y alumnos egresados, e incluso los mismos profesores, coinciden en afirmar que es muy bajo el grado de coordinación entre los docentes de los cursos, en lo que se refiere a contenidos, metodologías y sistemas y criterios de evaluación.

En lo que a infraestructura se refiere, se valora muy positivamente la adecuación y el estado de las aulas del pabellón de Tercer Ciclo, así como los recursos con los que cuentan, aunque se echa de menos el poder disponer de un aula de informática y de aulas para la realización de actividades de grupo; de este modo, cuando el profesorado requiere este tipo de espacios, lo busca en las aulas, seminarios o salas de reuniones de la escuela o facultad universitaria a la que pertenece. Un aspecto negativo encontrado es que la mayoría de los cursos no cuenta con un espacio y horario específico para las funciones de secretaría.

Aún siendo bastante positiva la valoración general que profesores y alumnos realizan de las instalaciones en las que se desarrollan las clases, existen ciertas diferencias según la titulación de la que se trate; así, son los títulos a los que les han sido cedidas las instalaciones de una institución colaboradora los que cuentan con una mayor diversidad de espacios, disponiendo éstos de infraestructura adecuada para las funciones de secretaría y administración, aulas variadas y, en muchas ocasiones, de una biblioteca propia, específica en la materia de estudio.

El ambiente de aprendizaje es valorado favorablemente. Globalmente hablando, los alumnos y profesores consideran que en sus clases existe un ambiente de cooperación, libertad de intervención y resolución favorable de los conflictos generados; no obstante, la participación e implicación de los alumnos es escasa.

En cuanto a servicios de apoyo, no existe en ningún curso un servicio de orientación al alumno, así como tampoco disponen de bolsa de trabajo. Muchas guías de cursos de postgrado aconsejan tener en cuenta este aspecto a la hora de decantarse por un determinado curso, considerándose así éste un criterio básico de calidad educativa.

Finalmente, con respecto a la gestión de Tercer Ciclo, se valora positivamente la gestión académica, y se desaprueba la gestión económica. Así mismo, los directores de las titulaciones encuentran que un aspecto negativo de esta gestión es la escasa publicidad y difusión que se hace de los títulos propios de esta universidad.

En relación con los *resultados* que se derivan de la realización de estos cursos, hemos hallado como aspectos positivos: la mejora de la situación laboral de aquellos alumnos que ya tenían un trabajo (en un 20,5% de los casos), el establecimiento de contactos profesionales y de relaciones con compañeros de la misma especialidad, y el aumento de la seguridad, autoestima y madurez personal y profesional, según la opinión de los propios alumnos. En el lado opuesto, hallamos que la realización del curso ha servido para encontrar un puesto de trabajo a un bajo porcentaje de alumnos (un 13%), que la mayor utilidad encontrada es la adquisición de conocimientos teóricos, en lugar de la aplicación práctica de los mismos, y que a los cursos se les confiere, mayoritariamente, un bajo grado de aplicación práctica.

## Propuestas de mejora

De cara a la mejora de la calidad de los títulos propios de la Universidad de Sevilla, exponemos una serie de recomendaciones, cuya finalidad es la de ofrecer una solución a los principales puntos débiles hallados.

Con respecto al diseño de los programas, recomendamos que se incluyan en éstos un mayor número de datos acerca de los objetivos del curso y sus características. Así, debería aparecer, además de la ya presente, información relativa a:

- El tipo de metodología que articulará el desarrollo de los diferentes módulos, especificando las actividades y tareas que se llevarán a cabo.
- El sistema de evaluación que se empleará, detallando los criterios que se seguirán, además de la inclusión de las fechas aproximadas de realización de pruebas, exámenes y entrega de trabajos.
- Los horarios de tutorías y atención al alumno.
- Las fechas de realización de prácticas profesionales, el número de créditos totales que suponen y las instituciones u organismos en los que se realizan.
- La relación de profesores, especificando su perfil académico y profesional.
- Los objetivos específicos que se pretenden conseguir en cada módulo, diferenciados a nivel teórico y práctico.
- Un número mayor de objetivos dirigidos a la adquisición de habilidades y a la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos, así como de objetivos relativos a la adquisición y/o modificación de actitudes y valores.
- Datos objetivos sobre el número de alumnos que obtienen el título y los porcentajes de inserción laboral y promoción profesional.

En relación con las observaciones o puesta en marcha de lo planificado, pensamos que, en cuanto a antecedentes, deberían realizarse estudios consistentes en el análisis de las necesidades profesionales del mercado laboral relativo a la especialidad. Así mismo, creemos conveniente la vinculación de los títulos propios con entidades de

acreditación. Finalmente, pensamos que unas mayores difusión y publicidad, por parte de la Universidad de Sevilla, de los títulos propios que oferta, ayudará a aumentar el número de alumnos matriculados.

Con respecto a los procesos y en lo que a contenidos se refiere, proponemos reducir el número de módulos de los que constan los programas y dedicar un mayor porcentaje de horas a cada tema, así como establecer una estructura flexible, compuesta de módulos obligatorios y módulos optativos, ofreciendo una respuesta más adecuada a la variedad de intereses y expectativas de los alumnos. En cuanto a métodos de enseñanza, sería conveniente una mayor variabilidad en los mismos y un adecuado equilibrio entre la metodología expositiva y otros métodos más prácticos y aplicados, que a su vez promuevan la participación de todo el alumnado. Una de las medidas que creemos más urgentes es la inclusión de un determinado número de créditos obligatorios, consistentes en la realización de prácticas profesionales en empresas u otros organismos. En relación con el profesorado, se hace necesario un mayor rigor en los procesos de selección, estableciendo criterios comunes susceptibles de ser aplicados en todos los títulos propios de la Universidad de Sevilla. Así, el número de docentes universitarios y el de profesores que ejercen la especialidad en la práctica debería equilibrarse, incrementando para ello y, a petición de los propios alumnos, el de estos últimos. Muy importante también es la articulación de diferentes sistemas de coordinación entre el profesorado. A este respecto, parece recomendable reducir el número de profesores que imparten clases en un mismo módulo. En lo que se refiere a los servicios de apoyo, tres son las recomendaciones que habría que seguir: disposición, en todos los cursos, de personal específico a tiempo parcial para realizar las funciones de secretaría; creación de una bolsa de trabajo en cada título, y creación de un servicio de orientación al alumno en cada titulación, o al menos en el conjunto de los títulos propios. Sobre el tema de las instalaciones, se propone la creación de un aula de informática para el conjunto de las titulaciones, así como de un aula que favorezca el trabajo en grupo. Finalmente, y en cuanto a materiales y recursos para el alumno, los propios estudiantes demandan un mayor uso de las nuevas tecnologías en el desarrollo de las clases y el poder disponer de un material escrito para cada módulo o sesión de prácticas.

Formando parte de las propuestas de mejora realizadas, recomendamos también establecer un sistema de evaluación periódico de todos los títulos propios. Para ello, como paso previo, se hace necesario adquirir el compromiso de los promotores de los diferentes programas. Dicho modelo de evaluación ha de responder a dos finalidades esenciales: a) mejorar la calidad de los procesos formativos; y b) favorecer la toma de decisiones fundamentada acerca de la continuidad/discontinuidad de cada título ofertado. Los aspectos básicos a evaluar dentro de cada uno de estos títulos serán: las necesidades de los principales y potenciales usuarios de los programas de postgrado; el diseño de los programas; la aplicación de los mismos; los resultados inmediatos obtenidos; el impacto o resultados diferidos, y la gestión administrativa y económica.

Diversas son las fuentes de las que pensamos que habría de proceder la información a recoger: jueces expertos, el propio diseño de cada curso, los directores de los títulos, los alumnos matriculados, los profesores, los alumnos egresados, los empresarios de los alumnos de ediciones anteriores, el personal de administración y servicios y las autoridades responsables del Tercer Ciclo.

Un número de 10 títulos (5 Másters y 5 Expertos) por año sería una cifra adecuada para abordar la gran variedad de características de los títulos propios que cada curso

académico se imparten en la Universidad de Sevilla, repartidas en las 4 áreas de conocimiento, y teniendo en cuenta criterios como: número de años que lleva impartiéndose la titulación, los convenios mantenidos, el precio del crédito, etc. Para la recogida de los datos, pensamos que debería recurrirse a métodos que faciliten la participación de las audiencias.

## BIBLIOGRAFÍA


ALVIRA MARTÍN, F: *Metodología de la evaluación de programas.* Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1996.

BENNETT, D. C.: «Assessing quality in higher education», en *Liberal Education,* 87(2) (2001), pp. 40-45.

BISQUERRA ALZINA, R.: *Introducción conceptual al análisis multivariable.* Barcelona, PPU, 1989.

BORCHERT, M. A.: *Master's education: a guide for faculty and administrators. A policy statement.* New York, College Retirements Equities, 1994.

CABRERA, F. A.: *Guia d'avaluació de màsters i postgraus. Divisió de Ciències de l'educació.* Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1998.

CAMBONE, J. Y OTROS: «Are they learning as we expected them to learn?. An evaluation of the preparation of special education teachers using a professional development school model», en *Annual Meeting of the American Education Research Association.* (Nueva York, 8-12 abril, 1996). ED 394 251.

CAMPBELL, C.; VAN DER WENDE, M.: *International Inititatives and Trends in Quality Assurance for European Higher Education.* Helsinki, The European Network for Quality Assurance in Higher Education, 2000.

CENTRE FOR QUALITY ASSURANCE AND EVALUATION OF HIGHER EDUCATION: *Evaluation of European Higher Education: a Status Report.* Dinamarca, The European Network for Quality Assurance in Higher Education, 1998.

CÍRCULO DE PROGRESO: *Dices 1999. Centros de formación en España. Tomo II: Formación de Postgrado.* Madrid, Círculo de Progreso, 1999.

—: *Dices 2000. International Directory of Postgraduate Programmes.* Madrid, Círculo de Progreso, 2000.

—: *Dices 2000. International Directory of Postgraduate Programmes (07-2000).* http://www.dices.com/int_paises.html

CONSEJO DE UNIVERSIDADES: *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Guía de Evaluación.* España, Secretaría General, 1996.

CONTRERAS, E.: *La evaluación de los cursos de postgrado: una necesidad apremiante.* Documento policopiado, 1996.

CONVENIO INTERUNIVERSITARIO SOBRE ESTUDIOS DE POSTGRADO CONDUCENTE A TÍTULOS PROPIOS DE LAS UNIVERSIDADES (08-2001). http://www.ti.usc.es/lexis/doc/postgrad2.htm.

DE LUXÁN MENÉNDEZ, J. M.: «La evaluación de la universidad en España», en *Revista de Educación,* 315 (1998).

DEL RINCÓN IGEA, D.: *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales.* Madrid, Dykinson, 1995.

DELANEY, A. M.: «Quality assessment of professional master's degree program», en *Annual Forum of the Association for Institutional Research (35 th, Boston, 28-31 mayo, 1995).* ED 387 008.

DOUGLAS, B.: «Assessing quality in Higher Education», en *Liberal Education,* 87 (2001), No. 2, pp. 40-45.

DRAKE, L.; RUDNER, L. (20-12-99). *Assessment & Evaluation on the Internet.* http://ericae.net/intbod.stm.

EASTMOND, N. Y OTROS: «Formative evaluation of the HETI ED-Net Master's program in instructional technology: another piece of the puzzle», 1997. ED 405 848.

EDUCAWEB: *Posgrados y Masters,* 12-07-00.

ENQA WORKSHOP REPORTS: *Brief introduction on Quality Assurance and Accreditation in German Higher Education(20-10-01)* . http://www.hrk.de/eng/vbsmodule/texte/std_text.

ETXEBERRÍA, J.; GARCÍA JIMÉNEZ, E.; GIL FLORES, J.; RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.: *Análisis de datos y textos.* Madrid, Ra-Ma, 1995.

EUROPEAN NETWORK FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (2001) *enqa.* http://www.enqa.net.

FEDORA: *Postgraduate Study in Europe.* Bélgica, Hobsons International, 2000.

GARCÍA JIMÉNEZ, E. y otros: *Evaluación de la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. El curso para la obtención del CAP en el ICE de la Universidad de Sevilla.* Sevilla, Kronos, 1997.

GARCÍA-MORENO, C.; CORROCHANO, R.: «Asignatura para nota», en *ABC. Nuevo Trabajo* (1999), pp. 56-64.

GIL FLORES, J.; GARCÍA JIMÉNEZ, E.; RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.: «Análisis de respuestas libres en los cuestionarios. El método de las especificidades», en *Revista Investigación Educativa,* 14(1) (1996), pp. 129-147.

GLAZER, J.: *The Master's Degree,* 1988. ED 301 140.

HÄMÄLÄINEN, K. Y OTROS: *Institutional Evaluations in Europe.* Helsinki, The European Network for Quality Assurance in Higher Education, 2001.

—: *Quality Assurance in the Nordic Higher Education.* Helsinki, The European Network for Quality Assurance in Higher Education, 2001.

HAYDEN, M.; THOMPSON, J.: «An investigation of the effectiveness of an evaluation instrument designed for use with modular masters courses in a range of international contexts», en *Assessment and Evaluation in Higher Education,* 21(1) (1996), pp. 55-69.

Hesketh, A. J.; y Knight, P. T.: «Postgraduates' choice of programme: helping universities to market and postgraduates to choose», en *Studies in Higher Education,* 24(2) (1999), pp. 151-164.

KEZAR, A. J.: *Higher Education Trends (1997-1999). Program evaluation* (29-03-01). http://www.eriche.org/trends/program.html.

KIRKPATRICK, D. L.: *Evaluación de acciones formativas.* Barcelona, Gestión 2000, 2000.

LIPSCHULTZ, JEREMY J.; HILT, MICHAEL L.: «Graduate program assessment of students satisfaction: a method for Merging University and Department Outcomes», en *Journal of the Association for communication administration* (JACA), v28 (1999), n2.

LUFT, J.A. y otros: «Science Teachers and the Master's Programs They Select: A Preliminary Study», en *Electronic Journal of Science Education.* Vol.2 (1998), No.3.

MCCARTHY-TUCKER, S. SWANSON, P.; LUND, D.: «Invloving students in action research: a team report on assessing needs for program improvement», en *Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, CA, 13-17 abril, 1998.* ED 418 996.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN DE POSTGRADOS (CONAP): *Normas y procedimientos para la acreditación de programas de postgrado* (26-07-01).. .

MORA RUIZ, J.: «La evaluación de las instituciones universitarias», en *Revista De Investigación Educativa,* 9(17) (1991), pp. 27-48.

MORLES, V.: «La producción intelectual como finalidad esencial del posgrado en América Latina», en *Revista Cubana de Educación Superior,* 2 (1997), pp. 27-38.

MURPHY, P.; GERST, J.: «Assessment of student learning in graduate programs», en *Annual Forum of the Association of Institutional Research. Albuquerque,* NM, 8 mayo, 1996. ED 409 765.

NATIONAL ASSOCIATION OF PUBLIC AFFAIRS AND ADMINISTRATION: *Standars for Professio-*

*nal Masters Degree Programs in Public Affairs, Policy and Administration* (22-03-01) http://www.naspaa.org/copra/standars.htm.

PAEZ, H. G.: «Evaluación de los efectos del programa de maestría en educación de la Universidad de Carabobo: opinión de los egresados», en *Revista Ciencias de la Educación*, Año 13 (1997) (No.14).

PERAITA, L.: «Elegir con buen criterio», en *ABC. Nuevo Trabajo* (2001), pp. 54-56.

PERAITA, L.: «Parrilla de postgrado», en *ABC. Nuevo Trabajo* (2000), 290, pp. 72-73.

PÉREZ, A.; JORNET, J. M. Y OTROS: «Proyecto de investigación evaluativa: propuesta de un sistema de evaluación de programas de postgrado en la Universidad de Valencia», en *AIDIPE. Nuevas realidades educativas, nuevas necesidades metodológicas*. Málaga, CEDMA, 1999.

PÉREZ CARBONELL, A.: *Metodología de la evaluación de programas: evaluación de programas de postgrado en la Universidad de Valencia*. Tesis doctoral no publicada, Universitat de Valencia, 1998.

PÉREZ CARBONELL, A.; JORNET, J. M. Y OTROS: «Un estudio sobre indicadores estructurales y calidad percibida en cursos de postgrado», en *Revista Investigación Educativa*, 23 (1994), pp. 283-291.

PIZARRO, R.: «Una elección muy estudiada», en *ABC. Nuevo Trabajo*, 353 (2001), pp. 64-66.

RAMOS SERPA, G.; DÍAZ, J. R.; VEGA, J. F.: «Concepciones y experiencias en la evaluación de las instituciones de educación superiores: Los casos de Cuba y Chile», en *Revista Cubana de Educación Superior*, 3 (1999), pp. 49-64.

REAL DECRETO 185/1985, de 23 de enero, por el que se regula el tercer ciclo de estudios universitarios, la obtención y expedición del título de Doctor y otros estudios postgraduados (artículo 17). B.O.E. n. 41, de 16 de febrero.

REAL DECRETO 1496/1987, de 6 de noviembre, sobre obtención, expedición y homologación de títulos universitarios (artículos 6 y 55). B.O.E. n. 298, de 14 de diciembre.

REAL DECRETO 1947/1995, de 1 de diciembre, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. B.O.E., de 9 de diciembre de 1995, pp. 35.473-35.474.

REAL DECRETO 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II Plan Nacional de la Calidad de las Universidades. B.O.E. n. 96, de 21 de abril de 2001.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J.: GARCÍA JIMÉNEZ, E.: *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe, 1996.

RUIZ NÁPOLES, P.: «El papel de la universidad pública en relación con el posgrado y el desarrollo económico», en *Revista Cubana de Educación Superior*, 2 (1997), pp. 39-52.

SALCEDO GALVIS, H.: «Aspectos conceptuales, metodológicos e instrumentales de la evaluación de los estudios de postgrado», en *Paradigma*, XVIII(1) (1997), pp. 7-37.

SÁNCHEZ CARRIÓN, J. J.: *Introducción a las técnicas de análisis multivariable aplicadas a las ciencias sociales*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1984.

STAKE, R. E.: «The case study method in social inquiry», en *Educational Researcher*, 7 (1978), pp. 5-8.

—: «The countenance of educational evaluation», en WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R. (eds.), *Educational evaluation: Theory and practice* (pp. 106-128). Belmont, California, Wadsworth, 1973.

—: «El método evaluativo centrado en el cliente», en STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. (eds), *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica* (pp. 235-291). Barcelona, Paidós, 1973.

STAKE, R. E.: «Program evaluation, particulary responsive evaluation», en *Occasional Paper*, 5 (1975).

TEJEDOR, F. J.: «Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo», en *Revista de Investigación Educativa,* 8(16) (1990), pp. 15-37.

TEJEDOR, F. J.; GARCÍA-ÁLVAREZ, A.; RODRÍGUEZ, M. J.: «Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo», en *Revista de Investigación Educativa,* 23 (1994).

VAN ZANDT, L.: «Assessing the effects of reform in teacher education: an evaluation of the MAT program at Trinity University», en *Annual Meeting of the American Educational Research Association,* 1996. ED 394 954.

VICERRECTORADO DE TERCER CICLO Y ENSEÑANZAS PROPIAS: *Estudios de postgrado. Año académico 99-00.* Sevilla, Universidad de Sevilla, 1999.

VILLAR, E.; LLADÓ, M.: «La demanda de los estudiantes, primer paso en la evaluación de la calidad del Tercer Ciclo universitario. Análisis de las expectativas y motivaciones de los estudiantes de doctorado, máster y postgrado de la Universidad de Girona» (inédito).

VILLARROEL, C.: *Del postgrado y su acreditación* (31-07-01).. http://www.sadpro.ucv.ve/agenda/online/vol4n2/a1.html.

VISAUTA VINACUA, B.: *Análisis estadístico con SPSS para windows. Estadística multivariante.* Madrid, McGraw-Hill Interamericana, 1998.

—: *Técnicas de investigación social (I: Recogida de datos).* Barcelona, PPU, 1998.

WADE, P. A.: *Cómo medir el impacto de la formación.* Madrid, Centro de Estudio Ramón Areces, S.A., 1998.

# INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNOS Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS. EL PAPEL DEL PROFESOR EN LA ORGANIZACIÓN DE LA RESPONSABILIDAD CONJUNTA

JAVIER ROSALES PARDO (*)
EMILIO SÁNCHEZ MIGUEL (*)
RICARDO GARCÍA PÉREZ (*)

**Resumen.** En este trabajo nos acercamos al estudio de la interacción entre el profesor y sus alumnos cuando tratan de comprender un texto. Para ello vamos a analizar las interacciones que llevó a cabo una profesora de 6º de Educación Primaria con sus alumnos y trataremos de mostrar, en primer lugar, los comportamientos que habitualmente exhiben estos profesores cuando organizan la participación de sus alumnos y, en segundo lugar, cómo la introducción de algunos cambios en el comportamiento de la profesora modifica sustancialmente las características de la propia interacción.

**Abstract.** In this work we approach to the study of the interaction among the teacher and his pupils when try of understanding a text. For this we go to analyze the interactions that carried out a teacher of 6 of Primary Education with his pupils and we will try showing, in the first place, the behaviors that customarily exhibit these teachers when organize the participation of his pupils and, in second place, how the introduction of some changes in the behavior of the teacher modifies substantially the characteristics of the own interaction.

El trabajo que ahora presentamos trata de describir algunas características de las interacciones entre los profesores y sus alumnos cuando se enfrentan a la lectura de un texto. Concretamente, vamos a mostrar de qué forma está determinada la marcha de la clase por lo que los profesores hacen durante la interacción. Para ello, en primer lugar estudiaremos el comportamiento que habitualmente exhiben los profesores cuando organizan la participación de sus alumnos y, en segundo lugar, analizaremos en qué medida la introducción de algunos cambios en este comportamiento modifica sustancialmente las características de la propia interacción.

De forma más concreta y para tratar estas cuestiones, vamos a analizar la interacción que mantuvo una profesora de 6º de Educación Primaria con sus alumnos mientras leyeron conjuntamente en el aula. En concreto, vamos a estudiar cómo son las interacciones que habitualmente mantiene esta profesora con sus alumnos cuando leen un texto y tratan de comprenderlo y cómo son las interacciones que mantiene

(*) Universidad de Salamanca.


Fecha de entrada: 30-05-2002 Fecha de aceptación: 28-03-2003

con esos mismos alumnos cuando modificamos algunos de sus comportamientos.

Con estas ideas en la mente, en primer lugar, realizaremos una breve reflexión en la que indicaremos de qué forma, en interacciones cotidianas, los adultos estructuran la participación de los aprendices. En segundo lugar, describiremos el comportamiento cotidiano de nuestra profesora durante la interacción con sus alumnos. Por último, veremos en qué forma se modifican las pautas interactivas como consecuencia de los cambios en el comportamiento de la profesora.

## LA ORGANIZACIÓN DE LA RESPONSABILIDAD CONJUNTA

Generalmente, se entiende que en los procesos de enseñanza es el profesor el encargado de llevar a cabo la cesión y el traspaso progresivos de la responsabilidad y del control de los aprendizajes de sus alumnos. Así nos lo han hecho ver algunos de los trabajos de Jerome Bruner (Wood, Bruner y Ross, 1976), los de James Wertsch (Wertsch, 1988) o los de Barbara Rogoff (Rogoff, 1993), en los que nos han descrito cómo se produce este proceso de cesión y traspaso en situaciones de carácter informal, o los de Dereck Edwards y Neil Mercer (Edwards y Mercer, 1988) y Courtney Cazden (Cazden, 1991) en situaciones de carácter más formal. También en España encontramos estudios que, siguiendo esta misma orientación, nos han mostrado el papel del profesor en los aprendizajes de sus alumnos durante la interacción. Véanse, por ejemplo, los trabajos de César Coll (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1995) o nuestra propia contribución al estudio de la interacción profesor-alumnos en tareas de comprensión de textos (Sánchez, Rosales y Suárez, 1999).

De una forma directa o indirecta en todos estos trabajos se nos hace ver el papel fundamental que cumplen los adultos a la hora de estructurar la participación de los aprendices en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Concretamente, se nos dice que para organizar la participación de los aprendices se les ha de mantener identificados con el propósito general de la actividad y, además, se les ha de ayudar a integrar aquellos aspectos implicados en la realización de la tarea de una forma sencilla y manejable (Rogoff, 1990). Lo que vienen a expresar estas palabras de Barbara Rogoff es que, cuando una tarea se resuelve conjuntamente, el adulto tiene un papel fundamental, en primer lugar, en la planificación de la misma. Esto es, en la organización deliberada de una secuencia de acciones orientadas hacia el logro de un objetivo específico. Pero, además, el adulto también ha de subdividir la tarea en las submetas que la componen, así como establecer determinados vínculos entre las metas de la tarea y los medios de que se dispone para su consecución. En palabras de James Wertsch, podemos decir que la resolución conjunta de cualquier tarea se caracteriza por el hecho de que los adultos orientan a los aprendices hacia la meta general desde una perspectiva adulta. Y, además, centran la atención y las acciones del aprendiz en los pasos necesarios que es preciso dar para controlar las submetas del problema (Wertsch, 1988).

Todo lo que acabamos de decir transcurre de una forma especialmente fluida cuando los contextos de aprendizaje presentan un carácter más bien informal.

Veamos con cierto detalle un ejemplo:

En un trabajo realizado hace ya algún tiempo, Saxe, Gearhart y Guberman (1984) nos mostraron cómo un grupo de madres planificaban la interacción con sus hijos, definiendo los objetivos de la tarea en función de la competencia de los niños, así como en función del nivel de requerimiento de la propia tarea.

Saxe, Gearhart y Guberman estudiaron cómo se definían las metas durante la interacción madre-niño en torno a un juego de

reproducción numérica. La tarea consistía en emparejar un determinado número de galletas con uno de muñecos, de tal forma que a cada muñeco le correspondiese una galleta. Concretamente, tenían que recoger de una caja con 16 galletas tantas como monstruos se les presentasen. Así, la meta final de la tarea implicaba la producción de una copia numérica exacta, esto es, reproducir tantas galletas como muñecos. Por su parte, las submetas intermedias suponían, en primer lugar, contabilizar el número de elementos que contenía el modelo, esto es, el número de muñecos. En segundo lugar, contabilizar tantas galletas como muñecos. Y por último, evaluar si el número de galletas era el mismo que el número de muñecos, de tal forma que se estableciese una correspondencia uno a uno entre galletas y muñecos.

Para determinar en qué medida las madres adaptaban su ayuda a las necesidades de sus interlocutores se delimitó, en primera instancia, la competencia de los niños que participaron en el estudio, identificando para ello cuáles eran sus metas al enfrentarse a la tarea de forma individual. De este modo, se encontró que los sujetos más jóvenes no sólo cometían más errores en la tarea que los sujetos mayores, sino que también la conceptualizaban de forma diferente. Teniendo en cuenta las metas de unos y otros se establecieron dos niveles de competencia. En el nivel de competencia inferior, se encontraban los niños que se limitaban a contar el número de elementos de los que disponían, tanto en un conjunto como en el otro: su meta se limitaba, simplemente, a contar. En el nivel de competencia superior se encontraban los sujetos que eran capaces de producir representaciones numéricas diferentes para la copia y el modelo y, después, comparar la copia resultante con el modelo que se les proponía.

Por otra parte, para determinar en qué forma las madres adaptaban su ayuda a las dificultades de la tarea, se analizó el nivel de exigencia de la misma elaborándose un listado con la descripción jerárquica de las metas y submetas implicadas en la tarea.

Básicamente, las metas y submetas de la tarea eran las siguientes:

- Meta final. Conseguir tantas galletas como monstruos.
  Por ejemplo: *Tienes que conseguir tantas galletas como monstruos.*
- Submeta 1. Vincular el modelo con la producción de una copia
  Por ejemplo: *Coge nueve galletas para los monstruos.*
- Submeta 2. Reproducir una representación del modelo.
  Por ejemplo: *¿Cuántos monstruos hay?* o *Cuenta el número de monstruos.*
- Submeta 3. Obtener una representación cardinal del modelo.
  Por ejemplo: *Hay tres monstruos.*

Una vez definida la competencia inicial de los niños, así como los niveles de dificultad de la tarea, Saxe, Gearhart y Guberman pudieron comprobar cómo las madres ajustaron las ayudas en función de ambas cuestiones.

Así, en cuanto a la forma en que se introdujo la tarea, Saxe, Gearhart y Guberman encontraron que, efectivamente, las madres consideraron los niveles de competencia de sus hijos. De esta forma, la mayoría de ellas comenzaron la tarea con enunciados dirigidos a la submeta 2, cuando interactuaron con niños de bajo nivel de competencia.

Madre: *¿Cuántos monstruos tienes?*
o
Madre: *Cuenta el número de monstruos.*

Muy pocas madres con hijos de este nivel de competencia formularon una meta superior, a no ser que se formulase como un contexto para la posterior definición de una submeta más específica.

Por ejemplo:

Madre: *¿Estás seguro de cómo tienes que hacerlo? Lo primero que tenemos que*

*hacer es contar el número de monstruos que tenemos. ¿De acuerdo? Y después colocamos en esta copa el mismo número de galletas que monstruos hayas contado antes.*

Niño: *De acuerdo.*

Madre: *¿De acuerdo? Ahora, entonces tienes que contar cuántos monstruos hay.*

En este ejemplo, la tarea se inicia con una definición de la meta final que se quiere conseguir. Ahora bien, esta definición, realmente, sirve de contexto para la posterior definición de un nueva meta, en este caso una submeta propuesta a través de un enunciado dirigido a la submeta 2. Como vemos, la tarea se redefine desde una perspectiva que implica establecer una correspondencia a otra que únicamente implica numerar una serie de elementos.

Por su parte, los enunciados de las madres que interactuaron con niños de un nivel de competencia superior estuvieron siempre por encima de la submeta 2. Esto es, nunca introdujeron directivas relacionadas con la tarea de conteo, estando todos los enunciados dirigidos a la consecución de un vínculo entre copia y modelo, e incluso, en algunos casos, aparecieron enunciados dirigidos, únicamente, a la meta final de la tarea.

En relación con la formulación de las submetas, las madres con niños de menor competencia tendieron a mostrar las submetas de la tarea de una forma más completa y extensa a la que lo hicieron las madres con niños de competencia superior. E incluso, cuando la tarea se hizo más compleja, mediante la introducción de un número mayor de elementos como modelos a reproducir, las madres con niños competentes tendieron a especificar aún más las metas de la tarea. Por ejemplo, el siguiente fragmento está tomado de una madre interactuando con su hijo de alta competencia:

Madre: *¿Puedes contar?*

Niño: *Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve.*

Madre: *De acuerdo. ¿Cuántos monstruos hay aquí?*

Niño: *Nueve.*

Madre: *Muy bien, ahora pon la misma cantidad en esta copa que hay aquí.*

En este caso, la madre ante el aumento en la dificultad de la tarea incluye una submeta intermedia, a través de un enunciado dirigido a la submeta 2, para terminar con un enunciado más general dirigido a la meta final de la tarea.

Además de modificar su comportamiento en función de la competencia de sus hijos y de la dificultad de la tarea, las madres modificaron los objetivos a conseguir según se iba desarrollando la tarea. Así, si los niños se equivocaban en el cálculo exacto, las madres introducían, nada más producirse el error, información tendente a mostrarles una meta de menor nivel. Por el contrario, si la ejecución del niño era correcta, la madre introducía una submeta de nivel superior.

Veamos un ejemplo:

Madre: *¿Cuántos monstruos tienes?*

Niño: *Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve y diez.*
(contando uno más de los que realmente hay)

Madre: *Déjame que te ayude a contarlos.*
(la madre y el niño cuentan hasta nueve)

Madre: *¿Puedes contar nueve galletas y ponerlas aquí?*

En este caso, la madre comienza con un enunciado dirigido a la submeta 2. El niño se equivoca en la tarea de contar, ante lo cual la madre introduce un enunciado de nivel mucho más concreto, esto es, cuenta ella misma el número exacto, y termina haciendo referencia a la submeta 1.

En conclusión, el trabajo de Saxe, Gearhart y Guberman nos muestra cómo las madres planifican la interacción con sus hijos en función tanto del grado de competencia, como de la dificultad de la tarea. Cuanto menor es la competencia o mayor es la dificultad de la tarea, las madres tienden a subdividir los objetivos iniciales de la tarea en submetas más manejables para los niños.

Además, como hemos podido comprobar, la modificación de la actividad se produce durante el mismo proceso de resolución de la tarea, en función del comportamiento que muestren los niños. De esta forma, la madre se ajusta en cada momento a las exigencias puntuales del niño.

## INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO Y APRENDIZAJES ESCOLARES

Como acabamos de ver, cuando las situaciones de enseñanza-aprendizaje tienen un carácter más bien informal, los adultos estructuran la participación de los aprendices de una forma rápida y fluida. Ahora bien, ¿qué ocurre en el trabajo diario de las aulas?, ¿plantean los profesores a sus alumnos el propósito general para cada tarea? o ¿está la definición de las metas en función de la complejidad de la tarea y la competencia de los alumnos?

Para tratar de contestar estas cuestiones vamos a utilizar, a modo de ejemplo, una clase en la que la profesora lee con sus alumnos un texto. La clase fue registrada como parte del trabajo desarrollado en una experiencia de asesoramiento realizado en un centro público de la periferia de Salamanca. En esta experiencia participaron 15 profesores y profesoras de Educación Infantil y Educación Primaria y una de estas profesoras nos permitió que sus clases fueran grabadas, transcritas, analizadas y estudiadas durante la experiencia de asesoramiento. Concretamente, esta profesora impartía clases en 6º curso de Educación Primaria y contaba con una experiencia profesional superior a los 10 años. La elección de esta profesora obedeció a la propia configuración del proyecto de asesoramiento ya que estaba diseñada de tal manera que el trabajo diario de los profesores fuese el eje sobre el que girase toda la reflexión. En este sentido, fueron los propios profesores los que decidieron tomar como punto concreto de reflexión todo aquello que ocurriese en 6º curso de Educación Primaria, ya que para ellos éste es uno de los cursos en los que los problemas de comprensión aparecen reflejados con una mayor claridad y precisión.

Es importante señalar que esta primera clase que vamos a utilizar refleja con bastante fidelidad lo que ocurre en las aulas de 6º curso de Educación Primaria cuando profesores y alumnos se embarcan en tareas de comprensión. En otras ocasiones, hemos descrito comportamientos similares a los que ahora vamos a considerar, tanto en 6º como en otros cursos de Educación Primaria (Sánchez, Rosales, Suárez García, 1998 o Sánchez, Rosales y Suárez, 1999). Igualmente, es importante indicar que en este momento no vamos a ser exhaustivos en la descripción del procedimiento seguido en el análisis de estas interacciones. El sistema de análisis ya ha sido presentado en otras ocasiones, por ejemplo por Sánchez, Rosales, Suárez García (1998) o Sánchez, Rosales y Suárez (1999) y lo esencial en esta ocasión es saber que este sistema nos permite estudiar con una gran precisión qué es lo que hace en las aulas y quién es el encargado de hacerlo. De este modo, podemos clarificar qué procesos, de los implicados en la comprensión de textos, se realizan durante su lectura, así como determinar cuál es la labor de cada uno de los participantes en la elaboración del significado del texto.

En concreto, ahora mismo lo que nos interesa es fijar nuestra atención en tres cuestiones fundamentales: 1) la sensibilidad del profesor hacia el propósito de la tarea, 2) la forma en que las ayudas que se presentan a los alumnos están en función de la dificultad de la tarea y 3) la forma en que las ayudas que se presentan a los alumnos están en función de la competencia de los alumnos.

- Sobre el propósito general de la actividad.

A continuación vamos a mostrar una transcripción en la que se nos muestra

cómo transcurre una clase de 6º curso de Primaria. La clase está dedicada al petróleo y en ella la profesora manda leer a sus alumnos un texto, clarifica algunas palabras de las que aparecen en él y, por último, evalúa la comprensión del mismo mediante la formulación de una serie de preguntas. De cualquier forma, antes de presentar la transcripción de la interacción nos gustaría mostrar el texto utilizado durante la interacción, así como un esquema para interpretar de forma clara las ideas y las relaciones entre ellas:

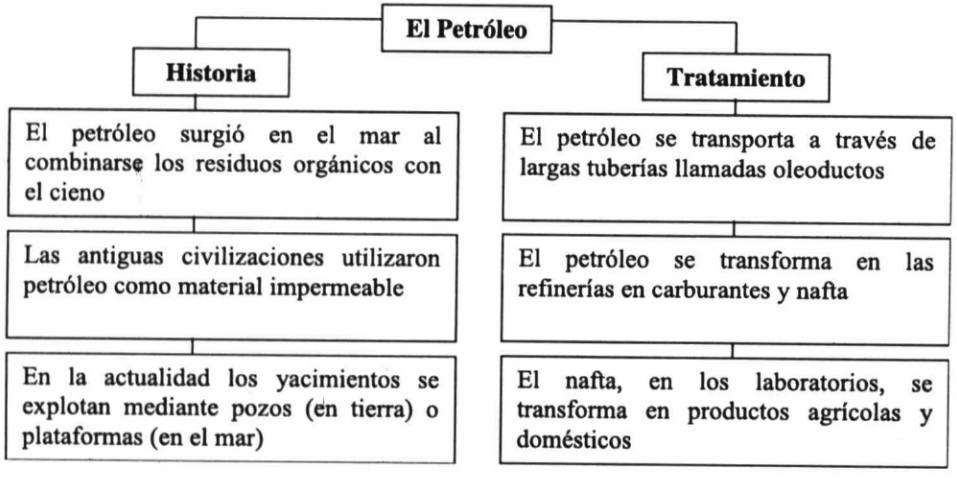
**Texto: El petróleo**

El petróleo es muy importante en la vida cotidiana. De él se obtienen muchos y variados productos. El petróleo nació en el mar hace millones de años. Los residuos de pequeñas plantas y animales que formaban el plancton, se fueron depositando en el fondo de los mares. Al mezclarse el plancton con el cieno fue transformándose en un líquido espeso: el petróleo. Las antiguas civilizaciones ya utilizaron el petróleo como material impermeable para la construcción y también para recubrir embarcaciones. El primer pozo petrolero se perforó en el siglo pasado. En 1858, un estadounidense, el coronel Drake, construyó una torre de madera con una polea y perforó el suelo hasta conseguir petróleo. Desde entonces, el petróleo ha adquirido un valor tan enorme que se le conoce como «oro negro». En la actualidad, los yacimientos, que son depósitos naturales de petróleo, se explotan por medio de pozos; si están en el mar la explotación se realiza por medio de gigantescas plataformas. Estas plataformas llegan a ser ¡tan altas como un rascacielos de cien pisos! Después de extraer el petróleo de los yacimientos, se transporta a través de larguísimas tuberías de acero llamadas oleoductos. Así llega el petróleo hasta las refinerías, donde se transforma en distintos carburantes como: queroseno para los aviones; gasolina para los coches; fuel-oil para las calefacciones; gasóleo para los camiones y motores diesel y nafta. De esta última, a su vez, en los laboratorios químicos se fabrican lejías, colorantes, fertilizantes, insecticidas, productos de belleza, perfumes y plásticos de muchas clases, desde los que se utilizan para producir textiles, hasta los que se sirven para fabricar juguetes o tu bolígrafo.

Organización de las ideas

FIGURA I

*Estructura e ideas fundamentales del texto: El petróleo*



Una vez conocido el texto y cómo se organizan las ideas, podemos pasar al inicio de la interacción que comienza del siguiente modo:

Profesora: *Bueno, venga empezamos, Pablo.*
Alumno: *El petróleo es muy importante en la vida cotidiana.*
Profesora: *¿Qué quiere decir cotidiana?... la vida diaria ¿no?*
Alumno: *De él se obtienen muchos y variados productos. El petróleo nació en el mar hace millones de años. Los residuos de pequeñas plantas y animales.*
Profesora: *¿Qué son los residuos, Pablo?*
Alumno: *Pues...como basuras, ¿no?*
Profesora: *Restos, ¿no?*
Alumno: *Los residuos de pequeñas plantas y animales, que formaban el plancton, se fueron depositando en el fondo de los mares*
Profesora: *El plancton ¿sabéis lo que es?... son los microorganismos vegetales y animales que viven en el agua del mar y que sirven de alimento a los animales marinos. Sigue...*
Alumno: *Al mezclarse el plancton con el cieno...*

La clase transcurre por estos derroteros hasta que se concluye la lectura del texto; los alumnos leen cuando la profesora se lo solicita y ésta clarifica el significado de algunas de las expresiones que van apareciendo durante la lectura; palabras como *cotidiana, residuos, plancton, cieno, perforar, estadounidense* o *plataforma.*

Hasta este punto, resulta evidente que no existe por parte de la profesora ninguna expresión dirigida a clarificar el propósito general de la lectura a sus alumnos. Más bien, la meta final hay que entenderla de una forma implícita: se supone que la clase está diseñada para que los alumnos comprendan lo que leen. Por lo tanto, ¿qué otro objetivo se persigue sino comprender la información que aparece en el texto?, ¿acaso hay que recordarlo continuamente?.

Vamos a pensar por un momento que las cosas pudieran ser de este modo. Pensemos, entonces, que, aunque el objetivo de la lectura no se manifiesta de forma explícita, está en la mente de todos y cada uno de los miembros que participan en la interacción: profesora y alumnos. Vayamos, por tanto, al episodio dedicado a la evaluación en el que, lógicamente, el objetivo de la clase deberá ser confirmado.

El siguiente fragmento refleja un momento de la evaluación de la profesora a sus alumnos.

Profesora: *¿Cómo resumirías el texto, Esther?*
Alumno: *El petróleo es muy importante en la vida cotidiana. El primer pozo petrolero se perforó en el siglo pasado...*
Profesora: *¿Eso es muy importante? ¿saber cuándo se perforó el primer pozo petrolero...o hay cosas más importantes...?*
Alumno: *Bueno... pero sí, quién fue el que perforó el primero...*
Profesora: *¿Eso es lo más importante o hay cosas más importantes? A ver, Álvaro.*
Alumno: *El petróleo es muy importante en nuestra vida...que lo usamos en muchos productos... después de perforarlo se lleva a las refinerías...*
Profesora: *A ver, explícame un poco más eso.*

Lógicamente, si el acuerdo en cuanto al objetivo de la tarea fuese algo compartido por profesora y alumnos, las respuestas de estos últimos a las cuestiones clave que plantea la profesora estarían más en consonancia con lo que esta última espera. Efectivamente, para ella lo más importante no es cuándo se perforó el primer pozo petrolero, ni tan siquiera quién fue la persona que lo perforó. Sin embargo, parte de los alumnos así parece entenderlo.

Podemos decir que, en este caso, no existe una relación clara entre los objetivos que se plantea la profesora y los que se plantean los alumnos. Para la profesora comprender supone captar las ideas fundamentales, mientras que para los alumnos comprender supone recordar detalles más o menos insignificantes del texto. Nos encontramos, por lo tanto, con que los objetivos sólo están en la mente de la profesora, que es quien propone la tarea y, en ningún caso, en la mente de sus alumnos.

- Sobre la dificultad de la tarea

La sensibilidad del profesor hacia la dificultad de la tarea es uno de los elementos clave para que las ayudas que se prestan a los alumnos tengan alguna relevancia. En este caso, veíamos que Saxe Gearhart y Guberman no dudaban en elaborar un mapa detallado sobre las metas y submetas implicadas en la resolución de una tarea con el objeto de localizar hacia qué elementos de la tarea se dirigían la ayudas de las madres. Del mismo modo, puesto que vamos a tratar la interacción profesor-alumnos en una clase de lectura, parece necesario disponer de una teoría que nos aclare en qué consiste la comprensión de un texto, con el objeto de poder discernir hacia qué elementos concretos se dirigen las mediaciones del profesor.

En la siguiente figura recogemos, a modo de resumen, los procesos implicados en la comprensión de un texto. Básicamente, lo que queremos representar en ella es que leer supone, en primer lugar, desentrañar la información del texto y reparar en las conexiones y relaciones entre las ideas. En segundo lugar, integrar lo que el texto propone en nuestro propio fondo e conocimientos. Y, por último, mostrar una cierta competencia a la hora de enfrentarse con todas las facetas cognitivas y emocionales que esta actividad requiere.

FIGURA II
*Procesos implicados en la comprensión de un texto*

| Procesos implicados en la regulación de la comprensión | Procesos implicados en la integración textual | Procesos implicados en la integración texto/conocimientos |
|---|---|---|
| Crear metas<br>Supervisar<br>Evaluar | Integrar todas las ideas en un esquema<br>Construir proposiciones globales<br>Integrar las ideas globalmente<br>Construir proposiciones<br>Reconocer palabras | Activar los conocimientos necesarios<br>Revisar las ideas del texto desde lo que ya se sabe |

Una vez que disponemos de una teoría explicativa sobre lo que supone leer, estamos en condiciones de volver a la interacción con la que estamos trabajando y analizar en detalle hacia qué elementos de la tarea se dirigen las ayudas que la profesora da a sus alumnos. O, lo que es lo mismo, de qué forma ayuda a sus alumnos a integrar aquellos aspectos implicados en la realización de la tarea.

Veamos en detalle esta cuestión.

Al analizar la interacción podemos comprobar que la ayuda más evidente que presta el profesor a sus alumnos durante la lectura se dirige a lo que en la figura II hemos denominado reconocimiento de palabras. La profesora, según van leyendo sus alumnos, detiene la marcha de la clase para clarificar el significado que tienen algunas palabras.

Alumno: *Al mezclarse el petróleo con el cie-*
*no...*

Profesora: *El cieno es el mar.*
Alumno: *Fue transformándose en un líquido espeso: el petróleo.*
Profesora: *Rubén, sigue leyendo.*
Alumno: *Las antiguas civilizaciones ya utilizaron el petróleo como material impermeable para la construcción y también para recubrir sus embarcaciones. El primer pozo petrolero se perforó en el siglo pasado...*
Profesora: *Se perforó, ¿qué quiere decir?... ¿se abrió?*
Alumno: *En 1858 un estadounidense, el coronel Drake...*
Profesora: *Estadounidense quiere decir que era de Estados Unidos.*
Alumno: *Construyó una torre de madera con una polea...*

Quiere esto decir que, durante la lectura del texto, en ningún caso la profesora pone en marcha mediaciones específicas dirigidas a crear una interpretación del texto en su conjunto. Por supuesto, no se pone en duda que los alumnos por sus propios medios no hayan llegado a crear esa representación coherente a la que nos estamos refiriendo. Simplemente queremos decir que la ayudas que se dan a la comprensión se quedan en los elementos más superficiales de la tarea, como es determinar el significado de un grupo de palabras, dejándose para el trabajo individual de los alumnos los elementos más complejos, como es la interpretación del texto como un todo.

Por tanto, podemos afirmar que, en este caso concreto, las ayudas prestadas por la profesora a sus alumnos en ningún caso están en función de la complejidad de la tarea, ya que más bien se centran en los elementos más locales de la misma, despreciando todos los demás, siendo éstos, precisamente, los que más dificultades entrañan a los alumnos.

- Sobre la competencia de los alumnos

¿Qué ocurre en relación con el comportamiento de los alumnos?, ¿qué ocurre cuando el profesor constata que los alumnos no son capaces de acceder a la información esencial del texto?

Va a ser, concretamente, en el momento de la evaluación de la comprensión cuando la profesora se va a dar cuenta de que lo que han entendido los alumnos no concuerda con sus expectativas. Por ello, será éste el momento en el que trate de adaptar su ayuda a las necesidades de sus alumnos.

Veamos cómo se presentan las ayudas:

Profesora: *Bueno, hecha toda la lectura, nos vamos a fijar en el segundo párrafo. A ver, David: ¿podrías decirnos cuál es la idea más importante de ese segundo párrafo? ¿qué crees que es lo principal?*
Alumno: *Que se ha formado el petróleo del plancton...*
Profesora: *Antonio, ¿cuál crees tú que es la idea más importante?*
Alumno: *Que en el fondo de los mares mezclando el plancton con el cieno se formó el petróleo...*
Profesora: *Está bien, y podrías decirnos, Fernando, ¿qué es el petróleo?*
Alumno: *El petróleo es un líquido espeso que se utiliza para fabricar plásticos...*
Profesora: *No te pregunto para qué se utiliza, sino qué es. Ese segundo párrafo, ¿qué contiene? La idea principal es cómo se forma el petróleo...¿quién fue la primera persona que perforó un pozo petrolero?*
Alumno: *El coronel Drake.*
Profesora: *Rubén, ¿qué es un oleoducto? Después de lo que hemos leído podrías decirnos ¿qué es un oleoducto?*
Alumno: *Tuberías de acero...*

Cuando las respuestas de los alumnos no son las que la profesora está buscando: (a ella le gustaría encontrar alumnos que le expliquen el proceso de formación del petróleo), comienza a formular preguntas más sencillas: *¿qué es el petróleo?* o *¿quién fue la primera persona que perforó un pozo petrolero?*

Se podría pensar, como ocurría en el trabajo de Saxe, Gearhart y Guberman, que al no conseguir sus objetivos iniciales trata de

conseguir unos objetivos más modestos. Es como si dijéramos: los niños no comprenden lo fundamental, veamos si es posible que comprendan, por lo menos, algo de lo que han leído. De esta forma, su interés inicial por desentrañar las ideas fundamentales del texto se reduce a confirmar los detalles.

Efectivamente, las ayudas de la profesora a la comprensión sí que están en función de la competencia de los alumnos, ahora bien, siempre a costa de perder el objetivo inicial de la tarea. Con lo cual, se dan ayudas dirigidas a mantener los intercambios profesora-alumnos más que a la resolución de la tarea. Por otro lado, en este caso, como ocurría en el trabajo de Saxe, Gearhart y Guberman, la profesora no puede ayudar a sus alumnos volviendo a definir la meta con una mayor claridad ya que, sencillamente, no se había definido ningún tipo de meta inicial. Volveremos sobre esta cuestión más adelante.

En definitiva, desde nuestro punto de vista, las ayudas de la profesora a sus alumnos están en función de su competencia, eso sí, perdiendo el objetivo final de la tarea. Y esto es así ya que formular a la clase preguntas de detalle le permite garantizar la fluidez de la interacción ya que los alumnos responden siempre. Ni que decir tiene que esto resulta tremendamente importante en la vida de las aulas; crear rutinas que permitan a profesor y alumnos establecer una relación basada en lo previsible de sus comportamientos no deja de ser algo tremendamente útil. En cualquier caso, esto no tiene nada que ver con creer que formulando preguntas de detalle fomentamos la comprensión de las ideas fundamentales por parte de los alumnos.

## EL PAPEL DEL PROFESOR EN LA ORGANIZACIÓN DE LA TAREA

Como acabamos de comprobar cuando hemos estudiado el comportamiento de nuestra profesora de Educación Primaria hemos podido constatar cómo en muchas ocasiones la interacción que mantiene con sus alumnos puede llegar a convertirse en un mero intercambio sin objetivo alguno. ¿Qué ocurriría si la profesora tuviera un comportamiento diferente? ¿se mantendría la misma estructura de participación?

En este punto, quisiéramos revisar una nueva interacción entre esta misma profesora a la que nos hemos estado refiriendo hasta ahora, y sus alumnos, tras modificar algunos de sus comportamientos iniciales. Los cambios que se le propusieron estuvieron enmarcados en la experiencia de asesoramiento a la que nos hemos referido en la introducción del trabajo. En este momento lo que necesitamos saber es que a esta profesora se le propuso definir de forma explícita el objetivo del texto a sus alumnos y evaluarles en consonancia con el mismo al final de la lectura.

A continuación, mostramos en qué forma cambió la interacción profesora-alumnos tras modificar la profesora su forma de actuar. Como en el caso anterior presentamos, en primer lugar, el texto objeto de la interacción así como la forma de organizarse las ideas.

### Texto: La vida en tiempos del Imperio Romano

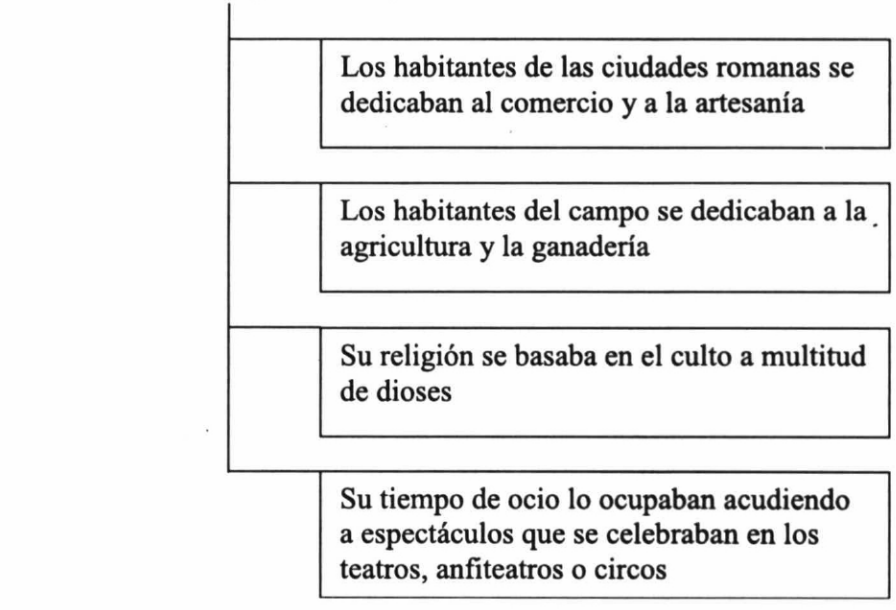
La vida en los tiempos del Imperio Romano. La mayoría de los habitantes de las ciudades romanas se dedicaban al comercio y a la artesanía, que eran las dos actividades económicas más importantes. Para unir unas ciudades con otras y para facilitar el comercio construyeron una red de carreteras perfectamente empedradas que recibían el nombre de calzadas. Para cruzar los ríos construyeron magníficos puentes, muchos de los cuales aún siguen en uso. Para llevar el agua a las ciudades realizaron acueductos. Y como morada de sus principales dioses edificaron templos. En el campo. La vida en el campo giraba en torno a las villas, que eran explotaciones agrícolas y ganaderas pertenecientes a

grandes propietarios para los que trabajaban esclavos y personas libres. Los romanos eran muy supersticiosos y para todo lo que hacían buscaban la protección de alguno de sus dioses. Antes de adoptar el cristianismo, llegaron a tener más de 30.000 dioses distintos. Hubo dioses para la agricultura, la guerra, el comercio y para cualquier cosa relacionada con las personas. Sólo para el cuidado de los niños hubo varios dioses. Para ocupar su tiempo ocio los habitantes de las ciudades construyeron edificios para espectáculos. En los teatros se hacían representaciones con actores; en los anfiteatros se celebraban luchas de gladiadores y espectáculos con fieras; en los circos se realizaban carreras de carros de caballos. Para hacer vida social, los ciudadanos iban a las termas, que eran como los clubes deportivos de la actualidad. En ellas disponían de piscinas de agua caliente, templada y fría; además tenían gimnasio, salas de masaje, salas de lectura, comedores y jardines para pasear.

Organización de las ideas

FIGURA III

*Estructura e ideas fundamentales del texto: La vida en los tiempos del Imperio Romano*




Cuando se trabajó con este texto, la clase comenzó del siguiente modo:

> Profesora: *Vamos a empezar. Abierto el libro en la página 164. Bien, pues como veis vamos a leer un texto sobre la vida en los tiempos del Imperio Romano y os vais a fijar muy bien, sobre todo, en cómo vivieron en las ciudades, a qué se dedicaba la gente que vivía en el campo, cuál era su religión y cuál era su cultura, esto es, qué hacían también en su tiempo libre. Así que fijaros bien, sobre todo, en cómo nos describen esas ideas.*

En este caso, y a diferencia de la primera lectura, recordemos que en ella se comenzaba a leer sin ningún objetivo cla-

ro, en esta nueva interacción la profesora define con precisión la meta que ha de guiar toda la lectura. Al definir la meta, en realidad, les está proponiendo a los alumnos un esquema para localizar las ideas fundamentales del texto, al mismo tiempo que les está clarificando cuál es su estructura. Pero, aún más importante, la profesora les hace ver a sus alumnos que la lectura no se puede reducir, única y exclusivamente, a la decodificación textual sino que también implica un proceso de planificación y regulación.

Igualmente, en esta nueva interacción, el tipo de ideas que se elaboran durante el episodio de evaluación de la comprensión cambia. Si en la primera interacción se hacían explícitas muchas de las ideas de detalle del texto, en este nuevo intercambio, únicamente, se elaboran las ideas centrales del mismo. Ahora la profesora se comporta de un modo verdaderamente estratégico; realiza la evaluación en función de la meta que ha propuesto al inicio de la lectura. Esto supone que pregunta lo importante y no los detalles, esto es, en ningún caso se pregunta todo ¿De que otra forma pueden saber los alumnos qué es lo importante si se les pregunta toda la información que aparece en el texto?

Veamos con un ejemplo esto que acabamos de decir:

Profesora: *Bueno, dinos ahora, ¿de qué se vivía en las ciudades, a qué se dedicaban en las ciudades, a qué se dedicaban en el campo, cómo era su religión y cómo era su cultura?*
Alumno: *Se dedicaban en las ciudades al comercio y a la artesanía, para unir ciudades construían calzadas y...*
Profesora: *Bueno, pero eso ya no es tan importante, ¿no?... ¿en el campo?*
Alumno: *En el campo construían villas que eran explotaciones agrícolas y ganaderas.*
Profesora: *¿Sí? ¿Eso es lo más importante? Álvaro, ¿en el campo?*
Alumno: *Yo creo que lo más importante es que vivían en villas...*
Profesora: *Os he dicho al principio que os fijarais, sobre todo, a qué se dedicaban los romanos en el campo y en la ciudad, luego en el campo ¿a qué se dedicaban?*
Alumno: *A cultivar, a cultivar los alimentos para...*
Profesora: *Azucena ¿a qué se dedicaban?*
Alumno: *Se dedicaban a la agricultura y a la ganadería.*

La definición del objetivo al inicio de la lectura permite en el momento de la evaluación evitar las preguntas de detalle y formular únicamente buenas preguntas sin obtener a cambio respuestas incompletas o molestos silencios. En este caso, la dificultad de la tarea y la competencia de los alumnos son las mismas. Sin embargo, las ayudas están más próximas a las necesidades que plantea el intercambio.

En primer lugar, las ayudas que se prestan a los alumnos están en función de la complejidad de la tarea. En esta nueva interacción, las ayudas de la profesora tratan de crear un texto coherente. Si nos fijamos en el cuadro que proponíamos en la figura II, en este caso, la profesora asume una mayor responsabilidad en tareas como la definición de una meta para la lectura o la identificación de las relaciones que se establecen entre las ideas. Puesto que al final de la lectura no se va a conformar con que sus alumnos le expliquen algunos detalles sin importancia de lo que acaban de leer y puesto que les va a interrogar sobre sus ideas fundamentales, las ayudas, a la fuerza, deberán ser mayores.

En segundo lugar, las ayudas que se prestan a los alumnos también están en función de la competencia de los alumnos. Así, cuando la competencia del alumno no le permite interpretar el texto de una forma coherente, la profesora vuelve al objetivo y de nuevo le define lo que desea para la tarea que están realizando juntos. La profesora, a diferencia de la clase anterior, ya no ayuda a los alumnos bajando la exigencia de las preguntas. Como acabamos de ver en la transcripción, las preguntas siguen indagando por lo esencial del texto; lo que ocurre es que la ayuda se presta recordan-

do a los alumnos el objetivo inicial de la lectura.

## A MODO DE CONCLUSIONES

Con este trabajo hemos querido ilustrar cómo la interacción profesor-alumnos debe estar sujeta a una serie de condiciones. Si es cierto que la definición de un propósito general durante la interacción es de vital importancia para la buena realización de una tarea, no lo es menos que las ayudas de los profesores a sus alumnos han de estar en función de la complejidad de la tarea y de la competencia de los alumnos. En nuestro caso, hemos revisado cómo los intercambios, menos formales y más cotidianos, entre las madres y sus hijos transcurren con un respeto escrupuloso hacia estas cuestiones. Sin embargo, no ocurre lo mismo cuando se trata de interacciones más pautadas e institucionalizadas y en las que priman los contenidos académicos. En estos casos, los propósitos de la tareas se difuminan y las ayudas no están en consonancia con las necesidades de las tareas y los alumnos.

Partiendo de todo lo que hemos dicho hasta este punto y para terminar hay dos cuestiones que querríamos subrayar y que tienen que ver directamente con el cambio en la interacción profesor-alumnos y las dificultades que éste genera.

Así, en primer lugar, y a partir de lo tratado en este trabajo, se desprende la enorme importancia que tienen los contenidos cuando se trata de analizar qué es lo que está ocurriendo en las aulas. Vimos al inicio de la lección, en el estudio de Saxe, Gearhart y Guberman, la importancia de disponer de una teoría explicativa sobre cómo se desarrollan los aprendizajes concretos. En nuestro caso, no disponer de esa teoría hubiera supuesto no poder definir con precisión ni la dificultad de la tarea ni la competencia de los alumnos con respecto a ella. La propuesta evidente parece ser abogar por la necesidad de que los asesores y profesores de los centros dispongan de esas teorías explicativas sobre los principales temas objeto de aprendizaje que se dilucidan en las aulas. Algo que, por otra parte, exige a los profesores una mayor conciencia sobre lo que están realizando en sus aulas y que, como es fácil de suponer, va a chocar con no pocas reticencias.

En segundo lugar, si no nos tomamos las reflexiones que llevamos realizadas hasta este momento con una cierta cautela, puede dar la impresión de que una vez que disponemos de ejemplos concretos sobre cómo se comportan los profesores en sus aulas el enriquecimiento de sus comportamientos es algo que se alcanzará por añadidura. Y, sin embargo, nada está más lejos de la realidad. Si entendemos que una de las características fundamentales de las situaciones educativas es su intencionalidad, esto nos obliga a plantearnos cuáles son las teorías de la mente con las que parten quienes aprenden y quienes enseñan. Así, si somos intencionales porque atribuimos creencias, estas creencias deberían hacerse explícitas.

Efectivamente, a nadie puede escapar que la profesora se comporta del modo en que lo hace durante el primer intercambio, en parte, debido a las potentes teorías explicativas de las que dispone sobre todo lo que ocurre en su aula, así como al hecho de haber alcanzado un cierto equilibrio en la participación de sus alumnos. Es evidente que el trabajo que realizan los profesores, sobre todo con el paso de los años, hace que muchas tareas lleguen a ser rutinarias y que, por tanto, resulte ciertamente complicado poder cambiarlas. Por ejemplo, cuando profesor y alumnos trabajan con un texto hay toda una serie de actividades que están perfectamente automatizadas: el profesor suele ser quien manda leer a sus alumnos, se espera por todos que durante la lectura el primero supervise ciertos errores de los segundos y, por supuesto, al final los alumnos esperan un tipo concreto de

preguntas de evaluación. En relación con estas y otras muchas cuestiones de su trabajo cotidiano, los profesores van desarrollando con el paso de los años potentes teorías explicativas de por qué se hacen las cosas como se hacen. Por ejemplo, estaríamos equivocados si pensáramos que los profesores evalúan a sus alumnos de la forma en que lo hacen sin más. Al contrario, podríamos decir que los comportamientos de los profesores son enormemente coherentes con sus formas de pensar.

Pues bien, de todo lo que acabamos de decir se desprende que introducir cambios en las formas de actuar y de pensar, por pequeños que éstos sean, supone modificar situaciones de equilibrio a las que se ha llegado, en muchos casos, no sin un cierto esfuerzo. Todo ello supone que para cambiar la forma de actuar de los profesores no basta sólo con conocer qué es lo que hacen en las aulas y que podrían hacer sino que también deberíamos identificar los obstáculos que pueden dificultar el cambio (Sánchez, en prensa; Rosales, Sánchez y García, en preparación).

## BIBLIOGRAFÍA


BRUNER, J.: *La educación, puerta de la cultura* Madrid, Aprendizaje Visor, 1997.

CAZDEN, C.: *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje.* Madrid, Piados, 1991.

COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRUBIA, J.; ROCHERA, M. J.: «Actividad conjunta y habla», en FERNÁNDEZ BERROCAL, P.; MELERO ZABAL, Mª A. (comps.): *La interacción social en contextos educativos.* Madrid, Siglo XXI, 1995.

EDWARDS, D.; MERCER, N.: *El conocimiento compartido en el aula. El desarrollo de la comprensión en el aula.* Madrid, Paidós, 1988.

FORMAN, E.: «The role of peer interaction in the social construction of the mathematical knowledge», en *International Journal of Educational Research*, 13, 1 (1989), pp. 55-70.

GARCÍA, R.; ROSALES, J.; SÁNCHEZ, E. (en preparación): *Análisis de la interacción entre asesores y maestros en una experiencia de asesoramiento en tareas de comprensión lectora.*

NEWMAN, D.; GRIFFIN, P.; COLE, M.: *La zona de construcción del conocimiento.* Madrid, Morata, 1989.

OLSON, D. R.; TORRANCE, N.: *The handbook of education and human development.* Cambridge, Blackwell Publishers, 1996.

ROGOFF, B.: *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social.* Barcelona, Piados, 1993.

SÁNCHEZ, E.; ROSALES, J.; SUÁREZ, S.; GARCÍA, R.: *Procedimientos para evaluar la capacidad de expresión y comprensión de textos en el contexto de los procesos de aprendizaje y enseñanza.* Memoria Final de Investigación. CIDE, 1998.

SÁNCHEZ, E.; ROSALES, J.; SUÁREZ, S.: «Interacción profesor-alumnos y comprensión de textos. ¿Qué se hace y qué se puede hacer?», en *Cultura y Educación*, 14/15 (1999), pp. 71-89.

SAXE, G.; GEARHART, M.; GUBERMAN, S.: «The social organization of early number development», en ROGOFF, B.; WERTSCH, J. (eds.): *Children´s learning in the zone of proximal development.* San Francisco, Jossey-Bass, 1984.

WERTSCH, J.: *Vygotsky y la formación social de la mente.* Barcelona, Paidós, 1988.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G.: «The role of tutoring in problem solving», en *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (1976), pp. 89-100.

# EL PROCESO DE SELECCIÓN DE CANDIDATOS PARA LA ADOPCIÓN INTERNACIONAL EN NAVARRA[1]

MARTA SILVERO (*)
BELÉN OCHOA (*)
ESTHER GARCÍA (*)
ÁNGEL SOBRINO (*)

**RESUMEN.** El objetivo del presente artículo es explicar el procedimiento que se está llevando actualmente en Navarra para seleccionar candidatos a la Adopción Internacional. A lo largo del trabajo se exponen, en primer lugar, las etapas previas (de carácter informativo) a la concesión de la idoneidad de los futuros adoptantes. Posteriormente se explican aquellos pasos más centrados tanto en la evaluación psicosocial de los solicitantes, como en la gestión de la documentación necesaria para tramitar la adopción. Por último, se hace referencia a la necesidad de viajar al país de origen del adoptando para realizar el proceso judicial de adopción.
En general todo el proceso tiene un marcado carácter autoselectivo, tendiéndose, más que a un diagnóstico clínico de los solicitantes por parte de los profesionales pertinentes, a que sean los propios solicitantes de la adopción los que, mediante un proceso de reflexión sobre sus condiciones personales, conyugales, etc., se autoseleccionen como idóneos o no para la adopción.
La finalidad principal de un proceso de selección de futuros adoptantes es garantizar, al máximo posible, la seguridad, bienestar y calidad de vida del niño que va a ser adoptado, que debe ser el centro de atención y el motivo por el que se realizan todas las acciones que en el presente escrito se van a exponer.

**ABSTRACT**. The aim of the present article is to explain the established prodecures in de Government of Navarra to select the international adoption candidates.
First, we explain the informative stages of the prodecure; in second place, we explain the steps of psychosocial evaluation of the candidates and the requeritment papers to process the adoption. Finally, we present the last stages of the prodecure: the voyage towards adoptive child's country and the resolution of the judiciary legislature.
Generally, the prodecure is self-selective, because the candidates make an self-reflection about their personal and family characteristics and conditions and if they are appropiate or not to adopt a child
The aim objective of the selection prodecure is to assure the quality of child's life. The child is the motive of all actions and efforts than are going to present in this article.

---

(1) Una primera versión del presente artículo (concretamente el gráfico resumen) fue presentada, en forma de Póster, al Curso: «Adopción: Aspectos Psicopedagógicos y Marco Jurídico», celebrado en Pamplona los días 6-8 de Abril del año 2000.

Queremos dejar constancia escrita de nuestro agradecimiento al Instituto Navarro de Bienestar Social (representado por de D. José Luis Martínez, psicólogo del área de Protección al Menor) y a la ECAI Asociación Navarra de Nuevo Futuro por la colaboración para la elaboración de este artículo (y de todo el trabajo, en general, generado por el mismo).

(*) Universidad de Navarra.



Fecha de entrada: 23-07-2002 Fecha de aceptación: 26-05-2003

Es un hecho constatable cómo en los últimos tiempos está aumentando considerablemente el número de solicitudes para la Adopción Internacional en España (Esquivias, 1998; Polaino-Lorente y Fontana, 2000). Se trata de un fenómeno generalizado que, en concreto en Navarra y en el año 1999, se materializa en 49 niños de nacionalidad no española que fueron adoptados[2].

Hoy en día se habla de un incremento significativo de las solicitudes de adopción, del «boom» de la Adopción Internacional y del relativo descenso de la Adopción Nacional. Investigadores en el campo opinan que la causa de este incremento no puede reducirse sólo a las dificultades burocráticas o legales propiciadas por la legislación española, sino más bien a una problemática más profunda, que hace referencia al descenso de la natalidad en España y en los países desarrollados en general (Passanante, 1993; Polaino-Lorente y Fontana, 2000).

Concretamente estamos hablando de las siguientes cifras: en Navarra en 1999, se registraron 10 solicitudes nuevas para Adopción Nacional; sin embargo, y al mismo tiempo, se recibían 99 solicitudes para optar a la Adopción Internacional. En este mismo período, tres fueron los niños adoptados con nacionalidad española, frente a los 49 de nacionalidad no española a los que ya hemos hecho referencia. Eso sí, no perdamos de vista que siguen quedando (y acumulándose) 103 solicitudes nacionales en lista de espera (son datos del Instituto Navarro de Bienestar Social –INBS–[3]).

En consecuencia, y como respuesta a esta elevada demanda, ha sido necesario crear nuevas competencias en diferentes instituciones, reformar la legislación en materia de adopción (BOE 17 Enero de 1996, núm. 15; RCL 145/1996; BOE 17 de Noviembre de 1987, núm. 275; RCL 2439/1987; BOE 1 de Octubre de 1995, núm. 182; RCL 18485/1995) y organizar nuevos servicios de atención a las familias adoptantes y a los niños adoptados, antes, durante y una vez finalizado el proceso de tramitación de la adopción.

Por otra parte, pero en consonancia con estos cambios, los profesionales del campo aspiran a mejorar cada día en su trabajo, ofreciendo mejores servicios y ayudando a concienciar a los posibles padres de lo importante que es tomar una decisión como la de adoptar un niño (Amorós, 1987).

Como base y fundamento de la respuesta a la necesidad de renovación legislativa y jurídica en materia de adopción, disponemos del Convenio de la Haya, del 29 de mayo de 1993, sobre protección de los derechos de los niños y cooperación en materia de Adopción Internacional; en él se hace referencia a la designación de Autoridades Centrales encargadas de dar cumplimiento a las obligaciones que el convenio impone. En el caso de España, hay que tener en cuenta que las autoridades autónomas están reconocidas en lo que se refiere a la tramitación de la Adopción Internacional como Autoridades Centrales (Esquivias, 1998). Es por esto que consideramos pertinente la explicitación de los pasos a seguir en el proceso de tramitación para la Adopción Internacional en Navarra, puesto que pueden existir variaciones (y de hecho existen) con respecto a otras comunidades[4].

En Navarra, la Autoridad Central en materia de Adopción Internacional la ostenta el Instituto Navarro de Bienestar

(2) *Diario de Navarra* (31 de Marzo de 2000, p.28).

(3) A partir de este momento utilizaremos indistintamente la denominación Instituto Navarro de Bienestar Social o la abreviatura INBS para referirnos a este organismo.

(4) Puede encontrarse información actualizada acerca del proceso de tramitación para la Adopción Internacional en las Comunidades de Madrid y Cataluña en: Rubio Del Castillo, 2001, pp. 217-242 y Freixa, 2001, pp. 195-216.

Social y, en su nombre, el Director-Gerente del mismo, quien ha delegado algunas de sus funciones en las ECAIS (Entidades Colaboradoras de Adopción Internacional) acreditadas al efecto.

En este artículo vamos a pormenorizar cada una de las etapas del proceso de selección de los futuros adoptantes, explicando el papel de las instituciones que intervienen en el mismo.

Hay que pensar, antes de dar lectura a lo que aquí se explica, que todas las acciones se están llevando a cabo con la intención de agilizar y facilitar el proceso de selección de candidatos a la Adopción Internacional, sin obviar la responsabilidad pública de garantizar la idoneidad de los futuros padres y madres adoptivos.

## EL PROCESO DE SELECCIÓN DE CANDIDATOS A LA ADOPCIÓN INTERNACIONAL EN NAVARRA

Hemos esquematizado, en forma de gráfico, todas las fases del proceso de selección de candidatos a la Adopción Internacional en Navarra. La finalidad que perseguimos con ello es procurar guiar todas las fases que vamos a exponer a continuación, figura I.

### ETAPAS INFORMATIVAS

El primer paso necesario para comenzar un proceso de solicitud para optar a una Adopción Internacional es acudir a la entidad gubernamental que sea competente en la materia. En Navarra lo es el Instituto Navarro de Bienestar Social. Tras un primer contacto generalmente telefónico, se asiste a una sesión informativa, de carácter grupal, dirigida por dos profesionales del equipo que se ocupa en esta institución de la gestión de las Adopciones Internacionales: una trabajadora social y un psicólogo. Normalmente es por tanto una entidad de carácter público la receptora y tramitadora de las peticiones y solicitudes de adopción (Esquivias, 1998).

Normalmente, esta sesión informativa tiene una periodicidad mensual, que puede variar en función de la demanda. La duración es de, aproximadamente, cuatro horas que se prolongan a lo largo de una mañana.

En esta sesión se expone, en líneas generales, lo que implica adoptar un niño de otro país, utilizando materiales tanto impresos como audiovisuales. La información que se ofrece hace referencia a tres tipos de cuestiones[5]:

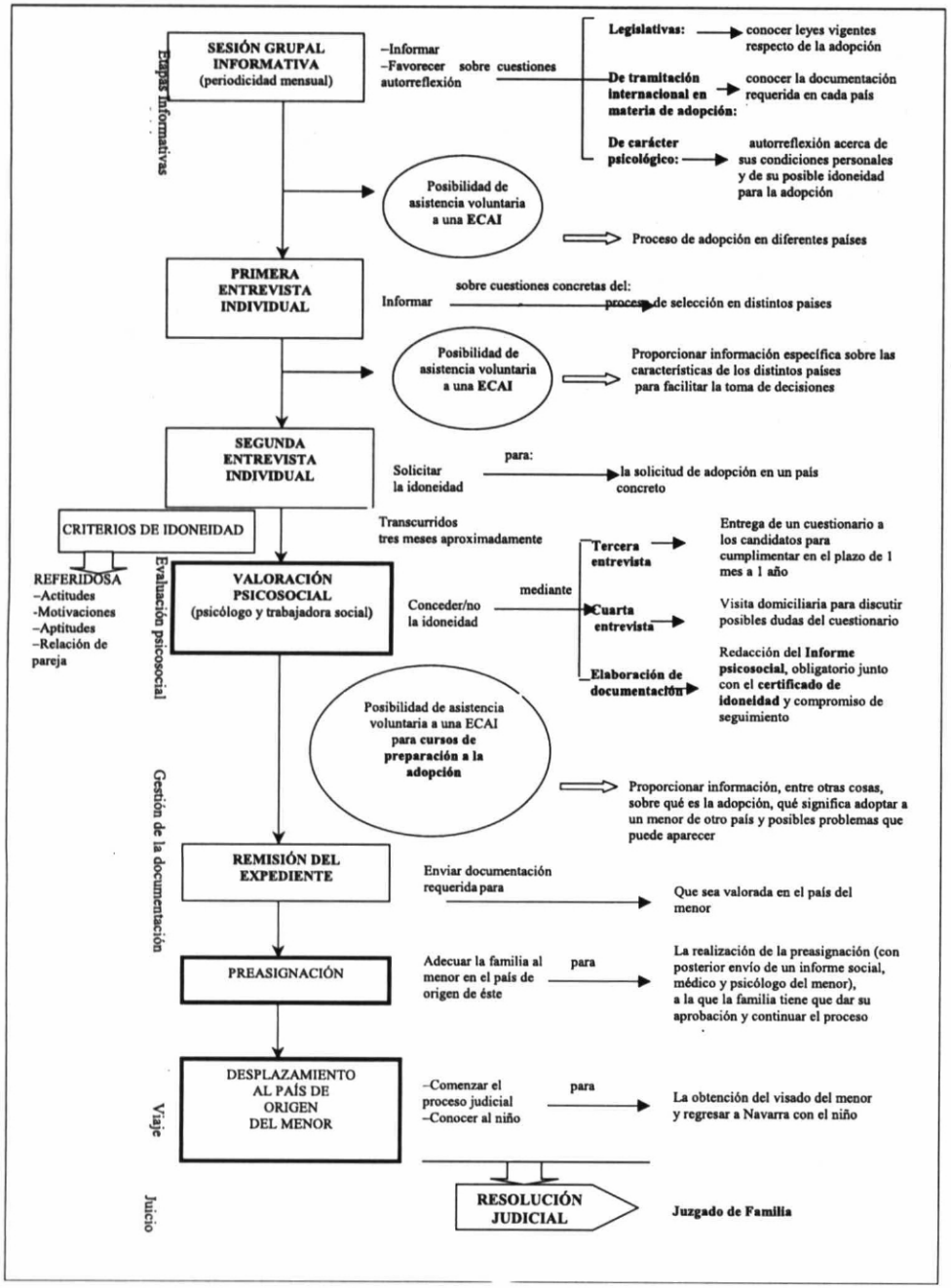
- *Legislativas.* Los posibles adoptantes deben conocer las leyes vigentes en los ámbitos internacional, nacional y foral respecto de la Adopción Internacional.
- *De tramitación.* Los solicitantes también deben saber el procedimiento establecido por el propio INBS y por cada país extranjero.
- *Psicológicas.* Los profesionales del Instituto Navarro de Bienestar Social se plantean como objetivo de todo el proceso, que se inicia con esta sesión, la autorreflexión de los candidatos acerca de sus condiciones personales, y familiares que les garanticen tener la conciencia de su posible idoneidad para la Adopción Internacional.

En lo referente a las cuestiones *legislativas*, en esta sesión se trabajan principalmente cuatro documentos, de la mano de la trabajadora social del equipo del Instituto Navarro de Bienestar Social:

(5) Para facilitar el seguimiento de la sesión, se facilita a los asistentes una carpeta con la documentación legislativa pertinente, así como documentos en los que se explica qué implica adoptar, tanto desde un punto de vista psicológico como acerca de cuáles son los trámites principales que se deben llevar a cabo.

FIGURA I

*Descripción del Proceso de Adopción Internacional en Navarra*



- la *Convención sobre los derechos del niño* (Adoptada por la asamblea general de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989) (Naciones Unidas, 1990);
- el *Instrumento de ratificación del Convenio de la Haya* (1995);
- la *Convención Interamericana sobre tráfico internacional de menores* (18 de marzo de 1994) (Organización de los Estados Americanos, 1994) y,
- la *Ley Orgánica 1/96 de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de Modificación parcial del Código Civil* y de la *Ley de Enjuiciamiento Civil.*

En primer lugar, la *Convención sobre los derechos del niño.* Este documento se incluye en estas sesiones por ser el más aceptado a nivel universal en materia de adopción, a excepción de los Estados Unidos. Concretamente, se entrega a los padres el artículo 21 de este texto, en el que se expone el principio básico que ha de guiar todo proceso de adopción: velar por el bienestar e interés del niño. Así, en este artículo se señala que todo proceso de adopción ha de ser realizado en el marco de la legalidad y de los procedimientos disponibles según las autoridades competentes.

En un segundo momento, se hace alusión al *Instrumento de ratificación del Convenio de la Haya*[6]. Este es quizás el documento a nivel legislativo más importante en este momento, puesto que sienta las bases de lo que se ha acordado a nivel europeo en materia de Adopción Internacional. Con él también se introducen algunas cuestiones relativas a los trámites del proceso de adopción. Así, una de las premisas fundamentales es que la condición para que un niño sea adoptable es un requisito indispensable para realizar cualquier acción de adopción. De este modo, se trabaja explícitamente en el artículo 4 de este instrumento en el que se expone esta idea, que, a pesar de ser algo básico y esencial en todo proceso de adopción, es desconocida por la mayoría de las personas que la solicitan.

La importancia de las dos ideas expuestas en los documentos legislativos anteriores, obedecen a un hecho que, desgraciadamente, es bastante frecuente en la Adopción Internacional: el tráfico de niños. Con el propósito de establecer claramente la diferenciación entre lo que implica adoptar en el marco de la legalidad, se trabaja un tercer documento, el de la *Convención Interamericana sobre Tráfico Internacional de Menores*, (Organización de los Estados Americanos, 1994).

A través de este documento se vuelve a insistir de nuevo en la idea de que un niño ha de ser adoptable, y declarado de este modo por su país de origen. Se introduce también el tema económico, dejando claro a los asistentes que los costes del proceso de adopción son unas cantidades concretas por unos trámites concretos, y que éstos son siempre los mismos, aunque con sutiles variaciones entre países. Así, se define el tráfico internacional de menores como «la sustracción, el traslado, la retención o la tentativa de sustracción, traslado o retención de un menor con propósitos o medios ilícitos», incluyendo entre esos medios ilícitos

(6) Los procesos de Adopción Internacional se llevan a cabo generalmente con países firmantes de este Convenio. Sin embargo, también cabe la posibilidad de establecer un proceso de Adopción Internacional con un país no adherido al Convenio de la Haya. La principal diferencia entre un país firmante y otro no firmante estriba en el momento de la preasignación, que se produce una vez tramitado el expediente de adopción y concedida la idoneidad, como veremos más adelante. Así, los países no firmantes no realizan en todos los casos preasignación, por no estar obligados de manera legal a ello. Sin embargo, los expertos desconfían de este tipo de adopciones, ya que pueden perjudicar el interés del menor. Así, desde las autoridades competentes, se aconseja e insiste a los solicitantes que realicen la adopción con un país adscrito al Convenio de la Haya, para poder garantizar, con el mayor grado de seguridad posible, un proceso exitoso en todos los sentidos.

«la entrega o recepción de pagos o beneficios ilícitos con el fin de lograr el consentimiento de los padres, las personas o la institución a cuyo cargo se halla el menor» (art.2). La importancia de trabajar estos conceptos desde un primer momento con los solicitantes es crucial, ya que muchos padres adoptantes, se han visto inmersos en un proceso de tráfico al llegar al país de origen del niño sin ni siquiera ser conscientes, topando con personas que les solicitan el pago de determinadas cantidades de dinero a cambio de agilizar el proceso, etc.

Finalmente, en lo referente al material legislativo se trabaja con los padres la legislación nacional y foral en este caso. Así se les entrega el artículo 25 y la disposición final segunda del capítulo III «de la adopción» de la *Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor, de Modificación Parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamento Civil.* Se les explica brevemente la normativa específica en materia de Adopción Internacional que se recoge en esta ley, señalando los organismos gubernamentales y no gubernamentales que forman parte de este proceso. En relación a los segundos, esta ley desarrolla de manera exhaustiva cuáles deberán ser los requisitos de la Entidades Colaboradoras en materia de Adopción Internacional para ser acreditadas con tales, así como las funciones que deberán desarrollar. Entre esos requisitos destaca la exigencia legal de ausencia de lucro.

Tras trabajar esta información de carácter legislativo, la misma trabajadora social explica a los asistentes, a grandes rasgos, cuáles son los principales trámites que han de llevarse a cabo en todo proceso de adopción. Así, alude al expediente que ha de realizarse en el país de origen de los adoptantes, en el que se incluye la concesión de idoneidad a estos para adoptar, el envío de este expediente al país de origen del niño, el viaje al país de origen y el acto judicial en el que toda adopción debe culminar. También les expone algunas peculiaridades de determinados países, que normalmente obedecen a requisitos de edad de los niños para ser declarados adoptables, preferencia de adopción de grupos de hermanos, preferencia de solicitantes que lleven un tiempo concreto casados, etc.

Tras esta primera parte de la sesión, se hace un descanso y así se permite que los solicitantes puedan consultar con los expertos algunas dudas que hasta el momento hayan podido surgir y que quieran resolverlas de manera privada y personal.

Después de esta pausa comienza la segunda parte de la sesión, dirigida por un psicólogo. En ella se expone, a grandes rasgos, todo el proceso de evaluación psicosocial al que los solicitantes deben someterse para valorar su idoneidad como padres adoptantes. Pero sobre todo se trabaja el aspecto más afectivo y personal de un proceso de adopción. Se transmite a los padres la idea de la adopción como un acto de amor, y se intenta establecer un paralelismo entre el nacimiento de un hijo biológico con la decisión de tener un hijo adoptivo (Restrepo, 1995).

Así, se utiliza el paralelismo con el hecho de tener un hijo biológico, y se les habla de un momento de concepción en la adopción, en el que han de interrogarse sobre los motivos que les llevan a plantearse tener un hijo adoptivo. Se les habla de la gestación en la adopción, momento en el que se hallan a la espera, tras haber realizado todos los trámites oportunos, y que puede alargarse hasta unos 12 meses. Después, tiene lugar el alumbramiento del hijo adoptivo, cuando lo conocen y lo llevan a lo que será su hogar. Se les habla de un posparto, en el que se han de esforzar por conocer a su hijo, y especialmente en Adopción Internacional, en conocer sus peculiaridades y características de índole cultural, hábitos, costumbres, etc., del mismo modo que los padres biológicos van conociendo día tras día los gestos y gustos

de su hijo. Con posterioridad, ha de darse el momento de desarrollo e integración del niño adoptado. Se trata de un proceso de aprendizaje continuo, de asimilación del niño a su nuevo hogar, construir y desarrollar vínculos, vínculos de amor.

Así se explica todo lo que supone un proceso de adopción, en el que la reflexión y meditación personal y privada de los padres es crucial. Anteriormente aludíamos al carácter de autorreflexión del proceso en el INBS ¿Acaso tras todo lo dicho no es necesario detenerse y reflexionar acerca de si se está preparado o no para seguir adelante con un proceso de adopción? Como apoyo a los padres se les entrega también, en esta última parte de la sesión una serie de cuestiones que pueden ayudar a reflexionar antes de iniciar el proceso. Se les entrega un documento con cuestiones del tipo: «¿qué información tienen sobre los grupos étnicos, color de piel y rasgos físicos de la población de algunos países (India, América Latina, etc.) y cuál es su actitud y la de su medio hacia ellos?»; «trate de imaginar no sólo al niño pequeño, sino al escolar, al adolescente, al adulto, y hasta el padre o madre en que se convertirá su hijo»; piense también sobre la actitud y opinión de sus familiares: padres, hermanos; ¿cree que ellos plantearían problemas o establecerían diferencias?; ¿cómo se sentirían ustedes ante esa situación?», etc.

Finalmente, en la documentación que se entrega a los asistentes a esta sesión, también se incluye un cuestionario para evaluarla, solicitando su opinión acerca de la información facilitada: si ha sido comprensible o no, si les ha resultado útil, si ha sido suficiente, etc.

Tras esta primera intensa toma de contacto, y si las personas asistentes a esta sesión continúan interesadas en la tramitación de la adopción[7], se concierta una entrevista individual con los profesionales responsables. Esta reunión tiene lugar en el propio Instituto Navarro de Bienestar Social y en ella se habla «bis a bis», y más detalladamente, de las características de la tramitación en diferentes países, del país concreto en el que están interesados los posibles padres, de las características diferenciales de la adopción en ese lugar, etc. Con carácter general, la elección de país conlleva la realización de dos entrevistas, como mínimo. La finalidad de estas entrevistas es ahondar en los contenidos trabajados en la primer sesión informativa, pero esta vez en el contexto de un país concreto.

Interesa destacar en este sentido que, el proceso es flexible y adaptado a las necesidades concretas de cada caso, por lo que se conciertan tantos encuentros como sean necesarios para ayudar a los padres a solucionar dudas o cuestiones que puedan surgir a lo largo del proceso. Como dato importante ha de quedar claro que no es posible solicitar la adopción en más de un país de manera simultánea. Los expertos opinan que permitir esto supondría desvirtuar el carácter esencial de la adopción, ya que prevalecerían, de algún modo, los intereses y preferencias de los solicitantes en un momento dado, sobre los del propio menor.

En síntesis, en estas primeras sesiones informativas (tanto en la grupal como en las individuales) se pretende dejar claro que adoptar es una decisión que ha de tomarse tras un proceso adecuado de reflexión acerca de las propias necesidades, actitudes y motivaciones para la adopción (Amorós, 1987). Con tal fin, en estas primeras etapas se recalca, con gran seriedad, que la adopción no es un tema trivial: es

(7) Según el propio INBS, el porcentaje de personas que no continúan con el proceso de adopción tras esta primera sesión es del 60%, teniendo en cuenta que la media de asistentes a las reuniones es de 45 personas aproximadamente. Estos datos coinciden también con los que aportan otras comunidades, como Madrid, según los cuales más del 50% de las personas que acuden a esta reunión no formalizan la solicitud de adopción (Rubio del Castillo, 2001).

una decisión que va a cambiar la dinámica familiar en su totalidad y, básicamente, una opción de paternidad/maternidad. Por eso, es frecuente que tras la asistencia a estas sesiones muchos solicitantes abandonen la idea de la adopción.

### Evaluación psicosocial y gestión de la documentación

Tras haber recibido las informaciones y después de haber facilitado a los solicitantes un tiempo de reflexión, se procede a realizar formalmente la solicitud de valoración de idoneidad para la tramitación de una adopción en un país determinado.

Dicha solicitud es tramitada a través del Instituto Navarro de Bienestar Social. En ella se da el consentimiento para que se proceda al estudio de la denominada idoneidad para la adopción. Es decir, toda persona que opta a la adopción de un niño debe obtener un «Certificado de Idoneidad». Este certificado implica la emisión de un «Informe Psicosocial» favorable por parte de un equipo multidisciplinar, que al menos y en el caso de Navarra, está formado, como se ha comentado anteriormente, por un psicólogo y un asistente o trabajador social (cfr. Polaino-Lorente y Fontana, 2000).

La cumplimentación de un «Informe Psicosocial» para la obtención de un «Certificado de Idoneidad», es un trámite obligado para optar a la adopción en cualquier comunidad autónoma española; sin embargo, los criterios de idoneidad pueden ser diferentes en cada una de ellas. En Navarra, los criterios de idoneidad hacen referencia a los siguientes grupos de cuestiones:

- *Actitudes*: disponibilidad para la comunicación con el posible hijo, aceptación de las diferencias interétnicas e interculturales, sensibilidad ante necesidades, deseos y miedos de los niños, flexibilidad en la toma de decisiones, etc.
- *Motivaciones* para adoptar: deseo de ser padres (deseo vs. necesidad), superación de posibles «complejos» ante la infertilidad o imposibilidad de tener hijos naturales, etc.
- *Aptitudes*: disponibilidad, capacidad de resistencia a la frustración, facilidad para la comunicación, etc.
- *Relación de pareja*: historia familiar (duración, dinámica de la relación que avale su estabilidad, etc.), pautas de convivencia consensuadas, responsabilidades compartidas, etc.

Concretando, en Navarra para llevar a cabo la valoración psicosocial de los posibles adoptantes se realizan una serie de entrevistas entre los profesionales y los solicitantes. En la primera de ellas se entrega a los candidatos un cuestionario[8] para que sea cumplimentado por ellos en sus hogares.

#### El cuestionario de evaluación psicosocial

En Navarra este cuestionario (elaborado por los profesionales que conforman el equipo multidisciplinar del INBS) consta de 300 preguntas, a lo largo de las cuales se interroga acerca de cuestiones relacionadas con la dinámica familiar y conyugal de los candidatos, relaciones y círculos sociales,

(8) Existen tres formatos de cuestionario:
1) El que podríamos llamar «ordinario», y al que hacemos referencia en este artículo. Se utiliza para ser respondido por matrimonios.
2) El utilizado cuando es una sola persona la que solicita la adopción (generalmente mujeres en edad avanzada). Desde Bienestar Social se considera que éste no es el modelo ideal.
3) El que se utiliza para valorar a personas «a a» de haber adoptado un niño. Es decir, han realizado «por su cuenta» los trámites, pero (igual que todo el resto) deben obtener el «Certificado de Idoneidad» del Instituto Navarro de Bienestar Social.

estado de salud, así como aspectos laborales, económicos, etc.

Consta de las siguientes partes:

- *Textos introductorios.* En ellos se retoma toma la información expuesta en las sesiones y entrevistas acerca de las etapas en el proceso de adopción, así como aquellas cuestiones sobre las que los padres ya han reflexionado como futuros adoptantes anteriormente detalladas.
- *Cuestiones sobre aspectos sociales*: datos de identificación, salud física y cobertura sanitaria, condiciones económico-laborales, vivienda y entorno, estructura y dinámica de la familia de origen, relaciones de carácter informal, etc.
- *Cuestiones sobre aspectos psicológicos*: modelos parentales, personalidad de la pareja y relaciones que establecen (autopercepción y heteropercepción, ajuste y resolución de conflictos, niveles de comunicación, distribución de competencias y responsabilidades, expectativas y proyectos de futuro, etc.), motivación para la adopción (vivencia sobre la infertilidad, elección del país y conocimiento del mismo, actitud del entorno familiar y social ante la adopción, etc.) y criterios educativos (experiencia en la relación y educación de menores, valores a transmitir, concepción de autoridad, aceptación de antecedentes personales, culturales y étnicos, etc.).
- *Anexo* para aquellas parejas que tengan ya en su familia otros hijos biológicos y/o adoptivos.

Para cumplimentar este cuestionario los solicitantes poseen un plazo mínimo de un mes. Si no lo entregan en el plazo de un año, el INBS contacta con los solicitantes para conocer el motivo de la paralización y valorar la situación.

Simultáneamente, se van sucediendo nuevas entrevistas, en las que se comentan las preguntas del cuestionario, los posibles problemas o dudas que hayan podido surgir al responderlas u otros aspectos sobre los que los futuros adoptantes deseen consultar. Estos encuentros se realizan a petición del INBS, y se llevan a cabo en el hogar de los solicitantes, además de para facilitar un ambiente más distendido y relajado, para poder observar la propia estructura física de la casa. Así, resulta muy interesante preguntar por la habitación o el lugar que se tiene previsto para el menor, y ver si existe o no, en caso afirmativo si está preparado adecuadamente para un niño pequeño, en caso de existir otros hijos si va a dormir con algunos de ellos en la misma habitación, etc.

Las diversas entrevistas que acompañan a la cumplimentación de este cuestionario no poseen una estructura prefijada, sino que responden a las preguntas que vayan planteando los padres, siempre acerca de la estructura y/o dificultad de respuesta al listado de preguntas.

Queremos hacer notar en este punto cómo desde la investigación en Psicología existen propuestas de entrevistas semiestructuradas para intentar evaluar (con mayor fiabilidad y validez) la idoneidad de posibles candidatos a la adopción. En cualquiera de ellas se hace referencia a los mismos aspectos que hemos mencionado para Navarra, tales como la relación de pareja, las motivaciones para la adopción (Amorós, 1987; Galli y Volpe, 1991; García, 1999; Polaino-Lorente y Fontana, 2000), el porqué han decidido adoptar, el conocimiento que poseen del proceso de adopción antes, durante y después de que el niño llega al hogar adoptante, las dificultades con las que se pueden encontrar, etc. (Palacios y Sánchez, 1996). Ninguna de estas propuestas ha sido generalizada en su uso a todas las Comunidades Autónomas. En

TABLA I

*Ítems que componen la entrevista semiestructurada propuesta por el equipo interdisciplinar del Hogar Santa Isabel en Barcelona*

| ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA |
|---|
| **Ítem 1:** *¿Por qué quiere adoptar un niño?* |
| **Ítem 2:** *¿Cómo cree que debe ser un padre/madre adoptivo/a?* |
| **Ítem 3:** *¿Cómo le gustaría que fuera su hijo adoptivo?* |
| **Ítem 4:** *¿Por qué cree que una madre puede entregar a su hijo en adopción?* |
| **Ítem 5:** *¿Cómo, cuándo y por qué explicar a su hijo que es adoptado?* |
| **Ítem 6:** *De todas las dificultades que pudiera presentar su hijo, ¿cuál cree que le costaría más resolver?* |
| **Ítem 7:** *¿Cómo cree que cambiará su vida y su relación de pareja, con la incorporación de una criatura?* |

cada una de ellas los profesionales han decidido los instrumentos más adecuados para evaluar la idoneidad.

Por ejemplo, en Barcelona se utiliza una entrevista que consta de 7 ítems (ver tabla I), elaborada por el equipo interdisciplinario del Hogar Santa Isabel en 1996, con el objetivo de guiar al evaluador y poder evaluar las motivaciones para la adopción de los futuros adoptantes.

En Aragón se utiliza un procedimiento similar en cuanto al contenido de la entrevista, pero no se parte de una propuesta tan explícita como la anterior. Se señalan los aspectos que han de tratarse en la entrevista: aspectos educativos (relativos a la actitud de la familia extensa, de los amigos, etc., ante el niño adoptado), aspectos relativos a la adaptación del niño, motivos que han llevado a los padres a la decisión de adoptar, etc. (AFADA, 2002).

Igualmente, en Madrid (Rubio del Castillo, 2001), el organismo encargado lleva a cabo una serie de entrevistas con los objetivos de explorar los motivos que llevan a los solicitantes a adoptar, facilitar que expresen sus temores y muchas veces fantasías y mitos equivocados en relación a la adopción, etc. También se habla con ellos de las características bio-psíquico-sociales de los menores, se les pide que reflexionen acerca de las dificultades que puede tener su futuro hijo para integrarse en un nuevo hogar, en una nueva cultura, etc.

En todos los casos las entrevistas son llevadas a cabo por un psicólogo/a y asistente o trabajador/a social, y al menos en alguna ocasión, se realizan en el hogar de los futuros padres adoptivos.

### El Certificado Oficial de Idoneidad

Tras el estudio del cuestionario completado por los solicitantes (teniendo en cuenta también el desarrollo de las visitas domici-

liarias y las entrevistas realizadas) los profesionales proceden a la redacción del «Informe Psicosocial» y a la emisión del «Certificado de Idoneidad/No Idoneidad», según resultado de la valoración.

No debe pensar el lector que conceder la idoneidad es una cuestión de absolutos o del juicio particular de una o dos personas. El Instituto Navarro de Bienestar Social plantea muy seriamente que se trata más bien de favorecer la propia autovaloración de los solicitantes, ajustando sus expectativas a sus capacidades y limitaciones, al llevar implícita la información y la oportunidad de reflexión necesarias que permitan madurar y tomar decisiones responsables.

Acompañando al «Informe Psicosocial» y al «Certificado de Idoneidad», las autoridades competentes expiden un «Compromiso de Seguimiento» con varios apartados:

- Los futuros padres se comprometen a informar, en todo momento, de posibles modificaciones estructurales (cambios de domicilio, de trabajo, embarazos, fallecimientos, etc.) que pueden conducir, en algunos casos, a la necesidad de realizar una nueva evaluación psicosocial. Un ejemplo sería la aparición de un embarazo natural a lo largo de la tramitación de la adopción; en este caso, se paralizaría temporalmente el proceso hasta que el hijo biológico cumpla, al menos, un año.
- De igual modo, los solicitantes se comprometen a informar puntualmente a Bienestar Social acerca de las fechas en las que el niño llegue de su país de procedencia y de cuándo se obtenga para él la nacionalidad española.
- El Instituto Navarro de Bienestar Social, por su parte, se compromete con la Autoridad Central del país de origen a realizar un seguimiento postadoptivo y a enviar los informes resultantes durante el tiempo que el país tenga estipulado. Para aquellos países que no exijan seguimiento, el INBS, envía informes de todos modos durante el año posterior a la adopción.

Retomando de nuevo el tema de la documentación obligatoria necesaria para continuar el proceso de adopción, queremos contemplar lo que sucede en aquellos casos en los que los profesionales hayan emitido un «Informe Psicosocial» desfavorable y, por tanto, el INBS ha emitido una resolución administrativa de no idoneidad. En tal caso, la opción que queda a los solicitantes es la de recurrir esta decisión por vía judicial y a través del Juzgado de Familia correspondiente, donde se les realizará una nueva valoración pericial.

Volvamos al caso (siempre más frecuente) de evaluación positiva. Con todas las condiciones superadas, y de acuerdo al país elegido para tramitar la adopción, se procede a cumplimentar la documentación necesaria de acuerdo a ese país. Es entonces cuando los adoptantes acuden a una ECAI[9], preferiblemente a aquella que les corresponda por ser la autorizada para ese lugar (aunque las no autorizadas también pueden ofrecer información). Esa asociación inicia todas las gestiones y la tramitación de la documentación necesaria. Es

(9) Puede verse en el gráfico I cómo a lo largo de todo el proceso de Adopción Internacional (incluso en sus fases informativas) existe la posibilidad y oportunidad de acudir voluntariamente a una ECAI. Los profesionales que allí trabajan informan, asesoran y apoyan a los padres adoptantes a lo largo de todo el procedimiento.

Todo el trabajo de las ECAIS son funciones delegadas del INBS, el cual inspecciona en todo momento la labor realizada por aquellas (por ejemplo, hay países que solicitan expresamente que la recepción, tramitación, envío y seguimiento del proceso se haga desde una ECAI; en ese caso, el INBS delega esas funciones, aunque sigue recibiendo información sobre la marcha del proceso).

importante saber que tanto los protocolos que se exijan como los procedimientos que sea preciso realizar, serán diferentes en función del país, pues cada uno tiene sus propias normas distintivas en materia de Adopción Internacional.

En consecuencia, la documentación que se exige para tramitar una Adopción Internacional se presenta a las Entidades Colaboradoras, no directamente a la institución pública de la comunidad que hasta este momento se había hecho cargo del proceso (Esquivias, 1998).

Cuando se ha reunido toda la documentación necesaria, básicamente formada por el «Certificado de Idoneidad», el «Informe Psicosocial» de los candidatos, el compromiso de seguimiento de la adopción y los papeles oficiales pertinentes, toda ella se envía al país debidamente legalizada y traducida, en su caso. Allí es valorada por las autoridades competentes en materia de adopción.

### Viaje al país de origen del niño

Es en el país de referencia del niño adoptado desde donde se procede a una preasignación, es decir, se asigna un niño concreto a unos candidatos, en función de la valoración que se haya realizado de las diferentes informaciones recibidas y del conocimiento previo que se tiene de los niños en base a un informe social, médico y psicológico que se les ha realizado.

Entre el envío de la documentación y la preasignación del niño, puede transcurrir un período de tiempo que en ocasiones se alarga excesivamente. Es en este momento cuando las entidades competentes tienen un importante papel de orientación, información y apoyo a los futuros adoptantes, que a veces se encuentran sin recursos para afrontar esta espera (Amorós, 1987).

Tras la preasignación, los solicitantes y la Autoridad Central–el INBS– se encuentran en uno de los momentos más importantes y comprometidos del proceso, puesto que ambas partes tienen que dar su aprobación a esa preasignación y continuar o no con el resto del procedimiento. Ello requiere una valoración y una orientación específica para asumir la paternidad/maternidad de un menor concreto. Este nuevo proceso de valoración se constituye como garantía para evitar rechazos o negativas tras el encuentro.

Si la respuesta es de aceptación, los candidatos se desplazan entonces hasta el país de origen del niño y prolongan su estancia allí durante aproximadamente un mes. En ese tiempo se realiza el encuentro con el menor, tiene lugar la fase de acoplamiento inicial, se realiza el proceso judicial de adopción y se tramita el visado que permite la entrada del menor en España. También puede realizarse la inscripción consular del menor, iniciando así los trámites para la obtención de la nacionalidad española.

Es importante resaltar que la Adopción Internacional se constituye mediante Resolución Judicial en el país de origen del menor y, por tanto, sujeta a la normativa vigente en ese país. Exclusivamente cuando se tramita la adopción en países con adopción simple, el proceso de adopción culmina, de manera formal, con una resolución judicial emitida por el Juzgado de Familia en nuestro país, que avala la oficialidad de la relación paternofilial.

### Seguimiento postadoptivo

Una vez que el niño se encuentra en el hogar adoptante, el contacto con las instituciones que se han ocupado de la tramitación de la adopción no termina. El Instituto Navarro de Bienestar Social se ocupa de realizar el seguimiento postadopción Se realizan entrevistas con la familia adoptante para poder valorar la evolución del niño en su nuevo hogar y también la adaptación de la familia al menor. En este sentido, se

evalúan aspectos tales como el adecuado desarrollo evolutivo del niño en todas sus facetas, su adaptación a la escuela, las relaciones paternofiliales y fraternofiliales –si las hay–, y aspectos más relacionados con la dinámica conyugal[10] (Amorós, 1987; Polaino-Lorente y Fontana, 2000).

También desde las ECAIS se llevan a cabo sesiones de apoyo postadoptivo, tanto dirigidas a proporcionar pautas que puedan ayudar en la dinámica familiar (de carácter preventivo) como para, si fuese necesario, facilitar soluciones a problemas afectivos o de otro tipo, que puedan surgir en las relaciones conyugales o paternofiliales, ya sea mediante sesiones de apoyo, programas de información o mediante la derivación a otros profesionales cuando la situación lo requiera.

En este sentido, es importante ser consciente de que pueden surgir problemáticas psicopatológicas tanto en los padres como en el niño (Polaino-Lorente, 2001). Los padres han de saber que su hijo, desde el momento en el que lo han adoptado, es efectivamente su hijo, igual que si fuera biológico. En consecuencia han de tratarlo y educarlo del mismo modo, pensado que las problemáticas que puedan surgir no son más que las que pueda tener cualquier otro niño. Por tanto, no hay que obsesionarse con la idea de que un menor por el hecho de ser adoptado va a tener mayores problemáticas emocionales que otro.

Para todo ello, es muy importante que los padres manifiesten unas actitudes adecuadas e intenten evitar posibles miedos o ideas fantasiosas y equivocadas respecto a la adopción (Polaino-Lorente y Fontana, 2000). Por eso es tan importante ofrecer un adecuado servicio de apoyo y orientación en los primeros momentos de la nueva vida familiar, proporcionando pautas y recursos orientativos que ayuden a una adaptación adecuada.

### Resolución Judicial

Cualquier proceso de adopción culmina, como ya hemos comentado anteriormente, con una resolución judicial emitida por el Juzgado de Familia, que concede la oficialidad a la relación paterno-filial entre adoptantes y adoptado.

## CONCLUSIONES

La primera idea que puede surgir en los lectores de este artículo es la de que el proceso de selección de candidatos a la Adopción Internacional es demasiado exhaustivo y resulta duro para los futuros padres en muchos de sus momentos. Por todo ello, nosotros consideramos que uno de los aspectos más importante es que los profesionales competentes trabajen de modo que transmitan a los futuros adoptantes apoyo, comprensión y capacidad de reflexión y de conocerse a ellos mismos como posibles padres.

La idea, quizá más novedosa, es que los profesionales no aparecen como jueces externos pendientes de un «error» para denegar la adopción (Amorós, 1987: 127), sino que el proceso de selección pretende poseer un carácter autoselectivo (Amorós, 1987); es decir, se tiende no tanto a realizar una valoración externa de unas personas por unos determinados profesionales capacitados para ello, como a que sean los futuros adoptantes los que, tras un proceso de reflexión, se autoseleccionen.

En esta misma línea, encontramos cómo la tendencia actual de la investigación

(10) Cuando es una sola persona la que ha adoptado al menor, el seguimiento postadopción se centra fundamentalmente en la evaluación de aspectos tales como: tiempo de dedicación al niño, organización de horarios, si delega en exceso en otras personas (por ejemplo, familiares) funciones que le serían propias como adoptante, etc.

científica está dirigida a facilitar los procesos de selección, y se caracteriza por procurar elaborar instrumentos estandarizados que permitan realizar una evaluación lo más objetiva posible sobre la base de unos resultados cuantitativos (Amorós, 1987; Polaino-Lorente y Fontana, 2000; Fontana, 2001). No obstante, un adecuado proceso de selección, en opinión de los autores, debe combinar la valoración cuantitativa con la cualitativa, dado que en muchas ocasiones se han de evaluar aspectos difícilmente cuantificables. Así, hemos visto en las páginas anteriores que las entrevistas personales e individuales con los adoptantes constituyen una herramienta esencial para poder obtener información relevante y necesaria para el proceso de adopción. A pesar de las peculiaridades que cada comunidad autónoma puede tener en la forma de llevar a cabo el proceso, este tipo de encuentros se caracterizan en todas ellas por:

- la flexibilidad en cuanto al número de veces que sea necesario mantenerlos;
- la periodicidad (normalmente al inicio del proceso –con una finalidad informativa– y durante el tiempo de espera antes de viajar al país del niño–con finalidad formativa y de apoyo a los padres durante ese período–);
- en todos los casos las llevan a cabo psicólogos y trabajadores sociales de manera conjunta;
- al menos en una ocasión es necesario que se produzcan en el hogar familiar.

También es importante tener en cuenta que todas las acciones que se realizan están orientadas a garantizar el bienestar del niño: el adoptando es el centro del todo el trabajo que se realiza desde las autoridades y entidades competentes, y de ellas depende el velar por ese bienestar (Amorós, 1987).

Es necesario contar con los profesionales y los recursos necesarios para poder hacer frente de modo adecuado a la elevada demanda actual en Adopción Internacional. Una excesiva prolongación en el tiempo de todo el proceso de selección de adoptantes y en general, de la tramitación de la adopción, puede afectar gravemente la calidad del procedimiento general.

## BIBLIOGRAFÍA


AFADA (Asociación de Familias Adoptivas de Aragón): *Procedimientos de Adopción Internacional en Aragón*. Disponible: [Febrero, 2003].

AMORÓS, P.: *La adopción y el acogimiento familiar*. Madrid, Narcea, 1987.

ESQUIVIAS, J. A.: *Adopción Internacional*. Madrid, Colex, 1998.

FONTANA, M.: «Instrumentos de evaluación en la adopción», en A. POLAINO-LORENTE; A. SOBRINO y A. RODRÍGUEZ: *Adopción: Aspectos psicopedagógicos y marco jurídico*. Barcelona, Ariel Educación, 2001.

FREIXA, M.: «La experiencia catalana en los procesos de adopción», en A. POLAINO-LORENTE; A. SOBRINO y A. RODRÍGUEZ: *Adopción: Aspectos psicopedagógicos y marco jurídico*. Barcelona, Ariel Educación, 2001.

FREIXA, M.; GUÀRDIA, J.; PERÓ, M. y TURBANY, J.: «Una propuesta de entrevista semi–estructurada para la evaluación de futuros padres adoptivos: aplicación y estudio mediante el análisis textual», en *Anuario de Psicología*, 71 (1996), pp. 37-49.

GALLI, J. y VOLPE, B.: «Estudio psicológico de candidatos en Adopción Internacional: una propuesta de protocolo», en *Infancia y Sociedad*, 12 (1991), pp. 50-68.

GARCÍA, F.: «El informe psicológico en las adopciones internacionales», en *Papeles del Psicólogo*, 73 (1999), pp. 27-35.

INSTRUMENTO de 30 de junio de 1995, de ratificación del Convenio relativo a la pro-

tección del niño y a la cooperación en materia de Adopción Internacional, hecho en La Haya el 29 de mayo de 1993 (BOE, 1 de octubre de 1995, núm. 182; RCL 18485/1995).

LEY 21/87, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción (BOE 17 de noviembre de 1987, núm. 275; RCL 2439/1987).

LEY ORGÁNICA 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil (BOE 17 de Enero de 1996, núm.15; RCL 145/1996).

ONU *Convención de los derechos del niño.* Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas. Disponible: www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/k2crc_sp.thml [Febrero, 2003].

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS (1994) *Convención interamericana sobre tráfico internacional de menores.* Washington, DC: Organización de los Estados Americanos. Disponible: [Febrero, 2003].

PALACIOS, J. y SÁNCHEZ, Y.: «Relaciones padres-hijos en familias adoptivas», en *Anuario de Psicología,* 71 (1996), pp. 87-105.

PASSANANTE, M. I.: *Sin hijos, ¿fecundación asistida o adopción?* Buenos Aires, Universidad Católica Argentina, 1993.

POLAINO-LORENTE, A. y FONTANA, M.: *La adopción. Evaluación psicológica del niño y selección de los padres.* México, Filios. 2000.

POLAINO-LORENTE, A.: Factores de riesgo y psicopatología de la adopción, en A. POLAINO-LORENTE; A. SOBRINO y A. RODRÍGUEZ: *Adopción: Aspectos psicopedagógicos y marco jurídico.* Barcelona, Ariel Educación, 2001.

RESTREPO, F. *La adopción, un acto de amor. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.* Conferencia presentada en Barcelona (Noviembre, 1995).

RUBIO DEL CASTILLO, M. A.: La Adopción Internacional en la comunidad de Madrid, en A. POLAINO-LORENTE; A. SOBRINO y A. RODRÍGUEZ: *Adopción: Aspectos psicopedagógicos y marco jurídico.* Barcelona, Ariel Educación, 2001.

SILVERO, M; GARCÍA, E.; SOBRINO, A. y OCHOA, B.: *El proceso de selección de candidatos para la Adopción Internacional: una reflexión interdisciplinar basada en la entrevista a expertos.* Póster presentado al curso: «a adopción: aspectos psicopedagógicos y marco jurídico» celebrado en Pamplona los días 6-8 de Abril, 2000.

# ELECCIÓN DE ESCUELA: EFECTOS SOCIALES Y DILEMAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO EN ANDALUCÍA

MANUEL FERNÁNDEZ ESQUINAS (*)

**Resumen.** En los sistemas educativos contemporáneos cada vez más se está considerando a los usuarios no como meros receptores de servicios públicos, sino como consumidores. Esta tendencia se refleja en la introducción de cambios organizativos que ofrecen posibilidades de participación a las familias, siendo uno de las principales la capacidad de elección del lugar en el que desean que estudien sus hijos. Los mecanismos utilizados más habitualmente en los sistemas educativos nacionales consisten en la diversificación de la oferta pública y en la incorporación de la escuela privada al sistema público mediante la concesión de subsidios a las escuelas o a las familias. Dicha tendencia tiene varios efectos: por un lado, se aumentan los niveles de satisfacción de las familias con la educación que reciben sus hijos; por otro lado, se aumenta la complejidad organizativa del sistema y se introducen posibilidades de diferenciación social de los centros en términos de las clientelas que acogen. En el presente trabajo se estudian algunas de las consecuencias que se producen a raíz de la introducción de la política de elección de centros en el sistema educativo público en la Comunidad Autónoma de Andalucía. En primer lugar, se observa el comportamiento de las familias en lo referente a la elección de colegio, señalando los distintos criterios que se utilizan para escoger un centro concreto. En segundo lugar, se estudian los efectos de dicha política desde el punto de vista de los usuarios, observando cómo la opinión de los padres sobre sus centros varía en función de la posibilidad de elección. En tercer lugar, se observa la composición social que resulta de los procesos de elección, especificando que existe una diferenciación en términos de clase y de estatus entre las distintas partes del sistema educativo en Andalucía. Por último, se realiza un balance de los resultados del proceso de elección indicando los dilemas que existen en las principales opciones políticas respecto a la organización de la oferta de los sistemas educativos. Como base del trabajo se utiliza una investigación mediante encuesta a 2400 familias con hijos escolarizados en centros públicos y concertados en Andalucía.

**Abstract.** In contemporary educational systems parents are increasingly considered not only to be users of public goods, but 'consumers'. This tendency is reflected in organizational changes that allow families to participate in the system, especially regarding the choice of schools for their children. The mechanisms normally used in national educational systems are aimed at diversifying the public offer and incorporating private schools into the public system by means of providing subsidies to

(*) Instituto de Estudios Sociales de Andalucía (IESA). Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).



Fecha de entrada: 29-08-2002 Fecha de aceptación: 28-03-2003

schools or families. This new situation, however, has both negative and positive consequences. On the one hand, the level of satisfaction felt by parents with the education that their children receive is much higher. Yet on the other hand, it increases the organizational complexity of the public school system and creates social differentiation among clients. This paper studies some of the consequences of the choice policy carried out in the public educational system in Southern Spain (Andalusia). First, the behavior of the families is observed regarding their choice of schools and the different criteria they use. Secondly, effects are studied from the point of view of the users, specifically how the parents' opinion of the center they choose varies depending on their own choice behavior. Thirdly, the social composition of the centers is examined as a result of the choice process, namely with regard to the differentiation that exists within the educational system. Lastly, the results and dilemmas of the choice process are assessed within the framework of the available political options in the educational system. The source used for the work is a survey of 2400 families with children in public and subsidized schools in Andalusia.

## INTRODUCCIÓN

En las sociedades desarrolladas que han instaurado el acceso a la educación primaria con un carácter universal está produciéndose una redefinición del papel que juegan tanto los poderes públicos en la provisión de servicios educativos como los propios usuarios de los servicios públicos, particularmente de las familias, en la participación y en la distribución y gestión de dichos servicios. Uno de los asuntos relevantes es el cambio que se está produciendo en los gobiernos nacionales y regionales respecto al tratamiento de los usuarios, donde cada vez más existe una consideración de los mismos no como receptores pasivos, sino como clientes. Y uno de los ámbitos fundamentales en el que se produce dicho cambio es en el papel que juegan las familias en el proceso de elección de los lugares en los que estudian sus hijos y, en general, de las características de la educación que reciben.

En este sentido, son numerosas las iniciativas que desde el sector público se ponen en marcha para ofrecer a los usuarios capacidad para elegir los centros, así como posibilidades para evaluarlos, lo que es susceptible de incorporarse a los procedimientos de evaluación de la escuela pública y de adaptación de la oferta a las demandas del entorno (OECD, 1994). Dicha política suele llevar aparejados varios tipos de ventajas, aunque también problemas en términos de consecuencias organizativas y sociales. Por un lado, la administración educativa debe realizar un notable esfuerzo para garantizar posibilidades de elección ofreciendo una oferta diferenciada en un contexto de recursos públicos limitados que se deben repartir en amplios territorios (Whitty, et. al., 1993; Department of Education, 1992). Por otro lado, existe el problema de las diversas consideraciones que realizan las familias tanto en la evaluación de los servicios educativos que reciben como en los criterios que emplean para elegir o no un centro concreto (Bowe, 1994; Hunter, 1991; Thomas, 1997). Dicha diversidad plantea el riesgo de agrandar la segmentación del sistema educativo público, no tanto en lo referido a los recursos disponibles, sino en términos de la diferenciación social de las clientelas educativas de los centros (Ball, et.al., 1992; Herán, 1996; Coleman y Hoffer, 1987), lo cuál emplaza a la administración ante el problema de la integración o segregación social de los colectivos de familias que acuden a los distintos tipos de centros.

El problema puede resumirse en lo siguiente: dado que se considera necesario garantizar una escolarización universal,

una posibilidad consiste en uniformizar la oferta educativa, lo que supone recortar la libertad de elección de las familias. Si todos los centros son iguales en términos de recursos, personal docente y características del currículum, la capacidad de elección se limita a la localización del centro o a la identificación del mismo con una clientela determinada. La otra vertiente del dilema parte de la diversificación del sistema, ofreciendo posibilidades de elección a las familias, e incluso optando por que la elección sea en un centro privado aunque la familia tenga ayuda pública para el acceso, lo que supone un problema de diversificación en términos de posibles recursos y personal asociado a los centros, que puede traducirse a su vez en una diversificación social definida por un distinto origen escolar de los alumnos.

En este trabajo se presentan los resultados de una investigación llevada a cabo en la Comunidad Autónoma de Andalucía[1] en la que se han indagado los criterios de elección de centro a partir de la política pública existente en este sentido, se ha estudiado la valoración que hacen las familias de los centros que eligen y se ha especificado la composición social de los electores y del sistema educativo financiado con fondos públicos. El estudio se basa en una encuesta representativa a 2400 familias que tenían hijos estudiando en alguno de los niveles de la educación primaria o secundaria en Andalucía en 1999. Adicionalmente se ofrecen consideraciones respecto a las consecuencias sociales que plantea la realidad observada a través de la investigación.

## ESCOLARIZACIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA EN ANDALUCÍA

En España la elección de escuela por parte de las familias no es un asunto que haya suscitado debate social hasta fechas relativamente recientes. En todo caso, la situación actual hay que entenderla desde las peculiaridades de nuestro sistema educativo, que vienen marcadas sobre todo por dos hechos: el retraso en el desarrollo de la escolarización universal respecto a otros países y la existencia de un importante sector educativo privado vinculado con la Iglesia Católica. Por un lado, la implantación de la educación básica universal con carácter gratuito no se consiguió hasta fechas relativamente recientes, las que coinciden con la implantación de las políticas socialdemócratas que aumentaron la inversión pública en educación y con el inicio de la reforma educativa de los años 1980 (la *Ley Orgánica de Organización General del Sistema Educativo* - LOGSE), que amplía y unifica la escolaridad obligatoria hasta los 16 años y posibilita la inclusión del sistema privado en la financiación pública. Por otro lado, el sistema español se caracteriza por la tradicional existencia de un amplio sector privado de carácter religioso. Si bien la educación primaria ha sido esencialmente pública, estando presente en la práctica totalidad del territorio,

(1) El trabajo ha sido realizado en el Instituto de Estudios Sociales de Andalucía del CSIC por encargo de la Consejería de Educación del Gobierno Andaluz. Los resultados generales de estudio se incluyen en Fernández Esquinas y Pérez Yruela (1999) con un enfoque aplicado a los criterios de gestión del sistema educativo público en Andalucía, teniendo en especial consideración la evaluación que hacen las familias de las distintas características de los centros en los que estudian sus hijos. La encuesta a 2400 familias está basada en una muestra extraída de 98 centros seleccionados aleatoriamente (margen de error máximo de +-2% para un nivel de confianza de 2 sigmas) teniendo en cuenta los distintos tipos de oferta educativa existentes en el territorio andaluz, correspondiendo 1200 familias a centros públicos y 1200 a centros privados concertados. Las entrevistas se realizaron mediante cita con los padres, seleccionando para las contestaciones al progenitor que declaraba tener mayor dedicación en los asuntos educativos del hijo. La tabulación de los resultados de la encuesta y las características técnicas del estudio se incluyen en IESA (1999).

la enseñanza privada de la Iglesia Católica ha englobado gran parte de la educación secundaria que se localizaba en los núcleos urbanos y en aquellos donde existía una mayor oferta de alumnos en este nivel educativo (Lerena, 1986).

El desarrollo del sistema educativo español en los últimos 20 años ha diversificado tanto el sector público como el privado pero, sobre todo, ha integrado gran parte de la escuela católica en el sistema público a través de la subvención de los centros que se acogen al nuevo marco, exigiendo a cambio ciertas condiciones. A saber, la admisión de alumnos bajo los mismos criterios indicados por el Estado para los centros oficiales y la adopción del currículum educativo diseñado en la LOGSE (CIDE, 1995), aunque en la práctica, si bien las familias que acceden a centros concertados tienen educación gratuita, sigue existiendo una división tanto espacial, por la ubicación de los centros, como simbólica, debido a que estas escuelas siguen ofertando enseñanza totalmente privada en algunos de los niveles e incluyen en la oferta educativa actividades que no suelen estar presentes en la escuela pública.

Por otra parte, la transferencia de las competencias educativas a las comunidades autónomas permiten la adopción de criterios políticos de carácter diferenciado en algunos territorios del Estado español. En lo referido a la elección de centro, la administración andaluza ha elaborado un procedimiento que responde a la idea de ofrecer capacidad de elección a las familias teniendo en cuenta las limitaciones del sistema, que se puede resumir en lo siguiente (Junta de Andalucía, 1997). Existen dos criterios generales: el primero, es la apertura de los centros a las demandas de las familias. El segundo, es la organización del sistema de acuerdo con distritos educativos, que asignan centros preferentes e itinerarios a las familias que viven en el área territorial de influencia del distrito. Para combinar ambos criterios se establece una normativa que asigna alumnos a centros concretos estableciendo unos criterios de carácter objetivo para los casos en que la demanda exceda el número de plazas disponibles en un centro concreto.

En primer lugar, las plazas que se ofertan libremente son las que corresponden al primer curso que existe en un centro. En los cursos siguientes los alumnos que ya estaban en el centro tienen garantizada automáticamente la permanencia, ofertándose sólo las plazas restantes. En segundo lugar, los criterios para otorgar la plaza que se solicita son, por este orden, el distrito educativo en el que se ubica la residencia, la residencia en un área adyacente al distrito, la existencia de otros hermanos en el mismo centro y, por último, la renta familiar. Hay que hacer la salvedad de que habitualmente todos los alumnos tienen derecho a obtener una plaza escolar en alguno de los centros de su distrito, si bien los padres tienen la obligación de solicitarla previamente. Por otra parte, el criterio para la adscripción a un distrito se puede realizar, además de en función de la residencia, en función del lugar de trabajo de uno de los progenitores, que en este caso es elegido por los propios padres.

Los procedimientos que utiliza la administración se basan pues en dos supuestos: la accesibilidad a los centros y la agrupación familiar, y la primacía de las familias con rentas más bajas. No obstante, un hecho muy importante es que, aunque dichos criterios operan tanto en los centros públicos como en los concertados, la administración educativa garantiza plazas escolares sólo en los centros estrictamente públicos debido a la menor cantidad de centros concertados. Así pues, la situación general es que los centros concertados tienen una mayor demanda que los públicos en relación con las plazas de que disponen, siendo mayor en ellos la competencia, auque en muchos centros públicos suele existir el mismo problema. Este tipo de

regulación provoca que las familias que quieren un centro determinado para el que tienen pocas posibilidades de acceso según los criterios administrativos empleen estrategias como la utilización del lugar de trabajo del padre o la madre, o bien el empadronamiento del hijo en una vivienda perteneciente al distrito educativo del centro que se desea.

En el contexto descrito, los efectos de la implantación de la política de elección se observan desde dos ángulos: los resultados en términos de la evaluación de los centros y de la opinión pública respecto al sistema educativo público y privado, y los resultados en términos de la composición social de los centros, tanto los públicos como los privados subvencionados por el Estado.

## LA ELECCIÓN DE COLEGIO Y LAS OPINIONES SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO

### El comportamiento de las familias respecto a la elección de centro

En el sur de España, al igual que en el resto del Estado (Fullat, 1993; Sánchez de Horcajo, 1995) el comportamiento más habitual es la aceptación de la oferta educativa que viene asignada por la organización territorial del sistema público, que suele corresponder con el centro más cercano al domicilio familiar. Exceptuando a las familias que residen en núcleos de población que disponen de un solo centro y que tienen coartada la posibilidad de elección por la distancia, si tenemos en cuenta a los

TABLA I

*Comportamiento respecto a la elección de centro (Educación Primaria), según tipo de centro*

| | **Tipo de centro** | | |
|---|---|---|---|
| **Tipo de elección** (% en columnas) | **Público** | **Concertado** | **Total** |
| Sin posibilidad de elección | 14,9 | 4,1 | 12,2 |
| Centro asignado por el Distrito Educativo | 53,3 | 28,8 | 46,8 |
| Elección de centro dentro del Distrito Educativo | 23,0 | 37,4 | 26,9 |
| Elección de centro en distinto Distrito Educativo | 8,7 | 29,7 | 14,1 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| **Criterios utilizados en la elección** (multirrespuesta: % que nombra cada ítem entre los tres primeros) | | | |
| Cercanía | 78,0 | 49,1 | 61,9 |
| Instalaciones y servicios del centro | 13,9 | 20,7 | 13,6 |
| Calidad de la educación | 26,4 | 66,2 | 48,3 |
| Prestigio del centro | 12,9 | 31,6 | 23,4 |
| Existencia de amigos o familiares | 26,8 | 26,3 | 26,4 |
| Centro religioso | 0,9 | 27,8 | 15,9 |
| Disciplina del centro | 4,4 | 17,7 | 11,8 |

Fuente: en todas las tablas los datos corresponden a IESA,1999 (Estudio 1999-03).

padres que viven en lugares en los que se dispone de una oferta educativa diversificada suele ocurrir que existe una falta de información sobre la diversidad de opciones, al igual que una ausencia de elección.

Por un lado, existe una parte importante que considera que no tiene posibilidades de elección, cuando en principio sí tienen la capacidad para hacerlo. Por otro lado, la mayoría de las familias aceptan el centro atribuido inicialmente por su lugar de residencia. Las familias que eligen un centro distinto suman el 31% (ver tabla I), con un 26,9% que elige uno entre aquellos que la administración le ofrece teniendo en cuenta el sitio en que vive, y un 14,4% que elige un centro específico distinto. Si tenemos en cuenta los dos tipos de centros en Andalucía, se observan dos situaciones claramente distintas. Mientras que los padres en los centros puramente públicos aceptan la opción asignada, la gran mayoría de los padres en centros concertados han podido elegir el lugar en el que estudian sus hijos, sea o no cercano a su domicilio. Los datos nos muestran dos tipos de comportamiento que tienen que ver con las características socioeconómicas de las familias. Por un lado, las familias que no eligen tienen ocupaciones de carácter menos cualificado y disponen de menores estudios, mientras que en las familias que eligen existen más profesionales, trabajadores administrativos y empresarios y directivos, al igual que mayor presencia de estudios secundarios y universitarios (ver tabla II).

Los criterios que se utilizan para la elección también difieren en los dos tipos de centro, al igual que en los tipos de familia. En el sector público predomina la cer-

TABLA II

*Ocupación y nivel de estudios de los padres en los comportamientos de elección de centro*

| **% en filas** | **Tipo de elección** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Ocupación más alta en uno de los padres** | **Sin posibilidad de elección** | **Centro asignado por el Distrito** | **Centro del Distrito Educativo** | **Centro de distinto Distrito Educativo** | **Total** |
| Empresarios, directivos y profesionales superiores | 5,9 | 34,3 | 35,6 | 24,2 | 100,0 |
| Trabajadores administrativos y cualificados en los servicios | 14,2 | 43,1 | 27,1 | 15,6 | 100,0 |
| Trabajadores cualificados en la industria y la agricultura | 22,0 | 48,2 | 20,4 | 9,4 | 100,0 |
| Trabajadores sin cualificar | 24,9 | 54,8 | 16,1 | 4,2 | 100,0 |
| Otras situaciones | 13,7 | 39,7 | 31,5 | 15,1 | 100,0 |
| **Nivel de estudios más alto en uno de los padres** | | | | | |
| Menos de primarios | 27,3 | 50,7 | 15,8 | 6,2 | 100,0 |
| Primarios | 20,1 | 49,3 | 21,7 | 9,0 | 100,0 |
| Secundarios | 12,8 | 45,1 | 25,2 | 16,9 | 100,0 |
| Universitarios | 8,0 | 35,4 | 35,8 | 20,8 | 100,0 |

canía o la obligatoriedad, junto a la calidad de la educación. En el sector concertado se valora la calidad, además de la cercanía, y aparecen el prestigio del centro, la existencia de amigos y familiares y la religión. Vemos pues dos tipos de estrategias distintas en las diferentes clientelas educativas: una basada en criterios de facilidad en el acceso y el desplazamiento, junto a otra que utiliza una combinación de criterios pedagógicos y simbólicos, lo que refleja la importancia otorgada a la imagen de los centros. Por otra parte, el acceso a un tipo de centro determina mayoritariamente el itinerario escolar del niño en las distintas etapas del sistema educativo. Una vez que se ha accedido a un centro público o privado existe una gran probabilidad de continuar, bien en el mismo centro, bien en centros similares si el inicial no dispone de oferta educativa en cursos para edades avanzadas. Cuando existen cambios se deben a cuestiones extraescolares, como la movilidad de los padres, en muy pocos casos hay cambios debidos a una mala valoración del centro o al rendimiento del estudiante y cuando se realizan dichos cambios son dentro del mismo sector.

### La satisfacción con la escuela

La opinión pública respecto a los servicios educativos es generalmente positiva, al igual que respecto a la mayoría de los servicios que presta el Estado, principalmente la sanidad, las infraestructuras de transporte y los servicios sociales. Ello hay que observarlo en el contexto de cambio social que ha experimentado el estado español en los últimos 20 años, especialmente en aquellos territorios tradicionalmente más atrasados, como es el caso del sur de España. Ante la dificultad para acceder a servicios públicos gratuitos y universales en el periodo anterior a la transición democrática, los ciudadanos tienden a valorar especialmente bien el sistema público actual, incluida la educación, toda vez que el elemento de comparación se realiza con la época anterior a la entrada de España en la UE. Así, la valoración suele ser positiva en las personas que superan los 50 años, y en la mayor parte de la población que pertenece a las zonas más retrasadas, incluso en aquellos aspectos en que la calidad de los servicios que se prestan no sean equiparables a los estándares de las regiones europeas más desarrolladas (Pérez Yruela y Moyano Estrada, 1999).

El caso de la educación en el sur de España es especialmente relevante por dos motivos: porque los usuarios son relativamente jóvenes, y porque los niveles de satisfacción son altos con casi todos los aspectos del sistema. No obstante, la introducción de la política de elección de centros da pie a que surjan diferencias en la evaluación que se realiza respecto a la educación que los hijos reciben y en la opinión respecto a las condiciones en que se encuentran los centros. Como se puede observar en la tabla III, en la que se muestran los resultados a varios indicadores relacionados con las condiciones y los servicios educativos ofrecidos por el centro, más de un 70% de los usuarios tienen una opinión muy positiva del entorno educativo de sus hijos. No obstante, las personas que utilizan la enseñanza concertada valoran mejor casi todos los aspectos de sus centros, especialmente aquellos que tienen que ver con la dotación, con las actividades extraescolares y con la información que reciben los padres. Igualmente, la satisfacción con los centros en general es alta, con un más de un 80% de las familias que declaran estar bastante o muy satisfechas en ambos tipos de centro.

Por otra parte, hay un hecho que aumenta los niveles de satisfacción, que es el tener la posibilidad de elegir un centro específico. En concreto, las personas que han elegido un centro distinto al que les correspondía están más satisfechas con casi todos los aspectos que se contemplan,

TABLA III

*Valoración de las características del centro, según tipo de centro*

| | Tipo de centro | | |
|---|---|---|---|
| **Resumen de características del centro** (% que valora «bien» o «muy bien») | **Público** | **Concertado** | **Total** |
| Información recibida | 79,5 | 85,6 | 83,0 |
| Medios y recursos del centro | 71,4 | 83,3 | 76,5 |
| Actividad educativa del centro | 82,0 | 90,1 | 86,9 |
| Formación y actividad del profesorado | 87,2 | 91,1 | 89,3 |
| **Satisfacción general con el centro** (% «bastante» o «completamente satisfechos») | 80,2 | 85,9 | 82,6 |

TABLA IV

*Relación del tipo de elección con el nivel de satisfacción*

| **Escala: 1 «Completamente insatisfecho» 5 «Completamente satisfecho»** (diferencia de medias significativa al 0,001) | **Nivel de satisfacción** | |
|---|---|---|
| | **Media** | **Desv. Típica** |
| Sin posibilidad de elección | 3,38 | 0,77 |
| Centro asignado por el Distrito Educativo | 3,66 | 0,78 |
| Elección de centro dentro del Distrito Educativo | 3,74 | 0,71 |
| Elección de centro distinto al Distrito Educativo | 3,99 | 0,66 |
| Total | 3,79 | 0,73 |

y a la inversa, las personas que han intentado un cambio que no ha sido posible, están más insatisfechas con la situación que viven (ver tabla IV). Esto es así independientemente de tipo de centro en el que estudian sus hijos[2], y también es independiente del rendimiento educativo de sus hijos y de las características de la educación que reciben, toda vez que existe una gran falta de información sobre la realidad que ocurre dentro de los propios centros. Por ejemplo, gran parte de las familias no tienen información sobre los equipamientos de los centros y asisten muy poco a las reuniones de padres y a intercambiar opiniones con los profesores. La satisfacción con el centro, al igual

(2) En un análisis de varianza efectuado, que establece como variable dependiente el grado de satisfacción con el centro y como variable dependiente el tipo de centro, no se observan diferencias significativas en los dos grupos de medias. Es decir, controlando por el tipo de elección, no existen diferencias de satisfacción entre los centros públicos y concertados. Ver Fernández Esquinas y Pérez Yruela (1999). Por otra parte, el nivel de satisfacción se correlaciona directamente, además de con la elección, con el nivel de ingresos de las familias y con el tamaño y la oferta educativa del lugar en el que viven.

que los criterios de elección, es algo que tiene que ver con cuestiones externas al mismo, es decir, con la imagen de calidad y prestigio que el centro ofrece, y con la percepción que del clima escolar tienen los padres a través de la información que obtienen de sus hijos.

Vemos pues que elección y satisfacción son factores que se retroalimentan: mayor capacidad de elección produce mayor satisfacción con el centro elegido, y mejor percepción del centro provoca un comportamiento más activo respecto a la elección de un centro concreto. No obstante, dicho proceso está también vinculado con el proceso de diferenciación social, que de igual modo opera de forma directamente relacionada con la opinión pública y el comportamiento electivo.

## LA SEGMENTACIÓN SOCIAL DEL SISTEMA EDUCATIVO

La apertura de las posibilidades de elección produce a su vez una apertura de las posibilidades de diferenciación en términos sociales. Tradicionalmente la escuela pública ha tenido la clientela que le correspondía por la ubicación de los centros. Por su puesto, siembre han existido centros considerados de clase baja, media o alta, pero dicha composición se correspondía con la composición social del barrio en el que estaba situada la escuela. Por otra parte, la escuela concertada tradicionalmente también ha tenido una clientela con un estatus y unos recursos económicos superiores debido a que los centros exigían un pago por sus servicios, lo que excluía a una parte importante de las familias, y también la mayoría estaban situados en zonas urbanas de clase media.

La incorporación de gran parte de la antigua escuela privada al sistema público ha producido una mayor homogeneidad en el perfil social de sus alumnos pero, por otra parte, los criterios políticos que se manejan para ofrecer oportunidades de elección también abren la puerta a que se amplíen los procesos de diferenciación social, en primer lugar, entre la escuela pública y la concertada y, en segundo lugar, dentro de la escuela pública en algunos entornos territoriales. La clientela de los centros concertados sigue estando determinada por el entorno social en el que se sitúan, ya que éstos están situados mayoritariamente en ciudades y en barrios de clase media. Pero a la composición económica del entorno territorial se superpone la composición económica de las personas que realizan una elección determinada, lo cuál tiene que ver con la imagen de los distintos segmentos del sistema educativo.

El antiguo sector privado sigue teniendo una consideración de tal en la mayor parte de la opinión pública, lo que suele ir asociado a la atribución de algunas ventajas a los centros en términos de prestigio y de los recursos que disponen y, sobre todo, de un mejor clima social de dichos centros, teniendo en cuenta que la mayoría de ellos siguen perteneciendo a la Iglesia Católica, lo cuál los hace especialmente valorados por las familias con creencias religiosas arraigadas[3]. Al margen del hecho religioso, la opinión de los propios padres atribuye un mayor control de los alumnos y una disciplina más estricta, aunque, de forma no

(3) Por ejemplo, en términos de opinión pública los centros concertados se consideran mejores en todo lo relacionado con las instalaciones, el equipamiento, las actividades extraescolares, la atención a los padres y el control y seguimiento de los alumnos. Los centros públicos se consideran iguales o mejores, además de en la formación del profesorado, en la calidad de la enseñanza, la formación académica y los resultados que obtienen los alumnos. Por otra parte, existe una mayor identificación de los centros concertados con familias de clases medias y medias altas. Ver IESA (1999). Se hace la salvedad de que, cuando aquí se habla de opinión pública, se hace referencia a la opinión general sobre el sistema, de forma diferenciada a la opinión que se tiene sobre los centros en los que estudian los hijos.

menos importante, consideran que la preparación de los profesores suele ser mejor en los centros estrictamente públicos teniendo en cuenta que en éstos los profesores disponen de mejores condiciones laborales y son elegidos teniendo en cuenta criterios de mérito. Así, la elección se realiza en función de la imagen de la escuela concertada en general y de la composición social de un centro, toda vez que existen escasos criterios para basar objetivamente la atribución de la calidad educativa.

Esta serie de hechos provocan que la enseñanza concertada sea elegida sobre todo por familias en las que predominan algunas características. Las personas que realizan efectivamente la elección de un centro concertado se caracterizan por disponer de mayores recursos económicos y educativos. El resultado de ambos procesos es que los centros concertados acogen a una mayor porción de hijos de familias de clases medias y medias-altas, primero por la localización geográfica de centros[4], a lo que hay que sumar la movilidad que realizan algunos tipos de familias de los mismos estratos sociales. Si se observa la tabla V, se puede concluir que los centros concertados corresponden al segmento social de clases medias y medias altas.

En los centros públicos se produce un proceso similar, aunque de menor intensidad. Primero, porque en las zonas rurales se limitan las posibilidades de elección debido a que en pueblos y ciudades pequeñas existe un solo centro público un número limitado de centros con similares características. Segundo, porque cuando están situados en entornos urbanos con oferta diversificada, en las zonas en las que se ubican los centros públicos existen más familias que aceptan la asignación territorial,

Tabla V
*Ocupación y nivel de estudios de los padres según tipo de centro*

| **% en columnas** | **Tipo de centro** | | |
|---|---|---|---|
| **Ocupación más alta en uno de los padres** | **Público** | **Concertado** | **Total** |
| Empresarios, directivos y profesionales superiores | 10,0 | 26,2 | 17,3 |
| Trabajadores administrativos y cualificados en los servicios | 24,4 | 41,2 | 32,3 |
| Trabajadores cualificados en la industria y la agricultura | 30,9 | 15,9 | 23,1 |
| Trabajadores sin cualificar | 30,8 | 12,5 | 23,4 |
| Otras situaciones | 3,5 | 4,3 | 3,9 |
| **Nivel de estudios más alto en uno de los padres** | | | |
| Menos de primarios | 30,8 | 10,5 | 22,0 |
| Primarios | 35,8 | 26,0 | 30,2 |
| Secundarios | 21,5 | 32,2 | 25,1 |
| Universitarios | 11,9 | 31,3 | 19,7 |
| **Total** | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

(4) Los propios directivos y profesores de centros públicos califican el entorno social de sus centros como de «clase baja» o «media baja» en un 60%, mientras que los pertenecientes al sector concertado califican el entorno de sus centros en las mismas categorías en un 28%, y los sitúan en la clase media en un 59% (IESA, 1999).

bien por sus características culturales y económicas, bien porque en el proceso de competencia no disponen de los mismos recursos para la elección, a saber, el que uno los miembros trabajen fuera del hogar, lo que permite utilizar para la elección de un centro tanto el lugar de residencia como el lugar de trabajo.

## BALANCE DE LOS EFECTOS SOCIALES DE LA POLÍTICA DE ELECCIÓN DE CENTROS

Los resultados que se observan muestran una segregación del sistema educativo, que por otra parte siempre ha existido, aunque hay que tener en cuenta que la mayor segregación es la que existe entre la escuela que se engloba dentro del sistema público y la escuela que es privada en su totalidad, tanto en su propiedad como en el pago que exige a las familias. Esto es, las clases altas están fuera del proceso descrito debido a que mayoritariamente están en la escuela privada que pagan con sus propios recursos. Sin embargo, la escuela únicamente privada es minoritaria en el sistema educativo español y andaluz, con lo que el nuevo proceso de segregación es el que se produce dentro del amplio sector de clases medias y en el sector de las clases más desfavorecidas. No es que el sistema anteriormente fuese igualitario, sino que el proceso de homogenización social que se emprendió con la construcción del «estado de bienestar» puede frenarse, produciéndose una profundización de la reproducción del sistema.

La segregación del sistema consiste en lo que siempre ha consistido, en diferencias de clase y estatus, si bien es necesario considerar algunas particularidades. Por un lado, existe una segregación en términos de relaciones sociales de los alumnos, al concentrarse en las aulas estudiantes de los mismos estratos sociales. Por otro lado, existe segregación en términos de adscripción institucional, al atribuirse mayor valor a las credenciales obtenidas en unas partes del sistema, que suelen ser las credenciales que otorga la escuela concertada[5]. Ahora bien, ¿todos estos factores se traducen en una segregación en términos de resultados educativos? Acudiendo a los resultados de la encuesta parece ser que no es así en los niveles iniciales del sistema educativo, aunque sí en la educación secundaria obligatoria. Si observamos la tabla VI, en la que los padres declaran la situación de sus hijos, en la educación primaria los rendimientos son equivalentes, aunque en la educación secundaria obligatoria se observa una mayor presencia de alumnos que tienen problemas con los estudios o que han repetido curso[6].

Otra versión de la tesis de la segregación se puede observar en términos de opinión pública a través de la satisfacción con los centros. Sin embargo ¿es esta opinión una muestra de la aquiescencia sobre las desigualdades del sistema? Preguntados los padres sobre las posibilidades de elección, mayoritariamente están de acuerdo con un sistema que les permita elegir, lo que implícitamente puede significar que están de acuerdo con un sistema segmentado, tal y como muestra la opinión de los padres respecto a la organización del sistema educativo que se presenta en la tabla VII.

---

(5) Aunque con la metodología utilizada en este estudio no es posible observar la composición de los centros en términos del origen étnico y geográfico de los alumnos, también puede producirse una segregación de tipo cultural teniendo en cuenta el nuevo fenómeno de las migraciones de personas procedentes de países menos desarrollados.

(6) En el sistema educativo en Andalucía los niveles de educación infantil y bachillerato no suelen incluirse en la concertación que hace la administración pública con los colegios privados. En tales casos, el coste de la escolarización en este tipo de centros corre a cargo de la familia.

TABLA VI

*Rendimiento escolar declarado por los padres, según tipo de centro y nivel educativo estudiado por el hijo*

| **% en columnas** (el sombreado corresponde al nivel educativo que cursa el hijo) | **Tipo de centro** | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **Público** | | **Concertado** | |
| **Primaria** | **Primaria** | **ESO** | **Primaria** | **ESO** |
| Supera satisfactoriamente | 75,4 | 82,0 | 80,0 | 80,0 |
| Supera con alguna dificultad | 14,4 | 11,7 | 13,1 | 12,1 |
| Ha repetido o repite curso | 2,5 | 5,7 | 1,5 | 7,9 |
| Aún no puede valorar | 7,7 | - | 5,3 | - |
| **ESO** | | | | |
| Supera satisfactoriamente | | 42,3 | | 60,7 |
| Supera con alguna dificultad | | 32,1 | | 31,5 |
| Ha repetido o repite curso | | 10,8 | | 7,5 |
| Aún no puede valorar | | 8,4 | | - |
| **Total** | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Tabla VII

*Opinión sobre la oferta educativa pública, según tipo de centro*

| **% en columnas** | **Tipo de centro** | | |
|---|---|---|---|
| **Tipo preferido en la organización de la oferta** | **Público** | **Concertado** | **Total** |
| Sólo un sistema común de centros públicos | 36,9 | 16,8 | 27,0 |
| Sistema que permita la elección de público o concertado | 57,2 | 80,0 | 68,4 |
| No sabe | 5,4 | 2,6 | 4,0 |
| No contesta | 0,6 | 0,6 | 0,6 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

## CONCLUSIONES

Los argumentos hasta ahora expuestos enfrentan a las autoridades públicas y a los mismos ciudadanos a un importante dilema: ¿cómo compatibilizar la pluralidad con la igualdad? Es decir, cómo ofrecer libertad sin producir una mayor segregación del sistema, teniendo en cuenta que es difícilmente justificable un sistema educativo que no ofrezca posibilidades plurales y que deje en manos de los gestores públicos la distribución equitativa de los servicios educativos, incluida la adscripción a un centro concreto.

Las elecciones que se pueden realizar, como gran parte de las que corresponden a

la organización de los sistemas educativos nacionales, son de tipo ideológico, apareciendo dos visiones contrapuestas que se definen por su concordancia con una ideología predominante respecto a la educación en particular y respecto a los criterios de organización de la sociedad en general. Una de las opciones es la que aboga por una autorregulación del sistema, por un escenario en el que las propias familias deciden libremente dónde y cómo escolarizar a sus hijos, en el que surja una diversidad de opciones que posibiliten pluralidad y que, incluso, genere una oferta diferenciada que tenga en cuenta los diversos criterios de los usuarios. En esta opción el papel del Estado consistiría en una regulación del sistema y en el ofrecimiento de unos mínimos en la escuela pública que funcionasen a modo de 'red de seguridad'. La otra opción es la que sostiene que el sistema público debe ser el garante de la igualdad y la uniformidad, estableciendo criterios para la competencia con la escuela privada en los mismos términos que ella, aunque en un ámbito de actuación propio y diferenciado organizativamente de la parte del sistema educativo que actúa en el mercado. Dentro de este modelo se encontrarían, pues, las iniciativas para garantizar la igualdad de una forma compatible con la pluralidad, aunque forzosamente limitadas por los recursos existentes, ofertando para ello, por ejemplo, actividades extraescolares o elementos opcionales en el currículum educativo, y estableciendo criterios de discriminación positiva que favoreciesen, entre otras cosas, la movilidad territorial de las familias con menos recursos.

Los criterios para la resolución del dilema difícilmente pueden basarse únicamente en decisiones de tipo técnico. Ambas opciones tienen sus ventajas e inconvenientes y ambas se encuentran en la órbita de la discusión ideológica que contrapone al Estado con el mercado, si no en términos absolutamente excluyentes en cuanto a la titularidad de los centros y a los procedimientos de gestión, sí en cuanto a la valoración de las consecuencias sociales que tienen la primacía de la escuela pública unificada o la diversidad de oferta pública y privada. Posiblemente, lo que no está tan sujeto a la controversia política e ideológica, al menos en el contexto de la Unión Europea, es el papel de las administraciones públicas que, entre una u otra de las modalidades extremas, se considera fundamental en la provisión de recursos educativos mínimos a la totalidad de la población.

## BIBLIOGRAFÍA


BALL, S. ET AL.: *Circuits of schooling: a sociological exploration of parental choice of school in social class contexts.* Swindon, Economic and Social Research Council, 1992.

BOWE, R. ET AL.: «Captured by the discourse?: issues and concerns in researching parental choice», en *British Journal of Sociology of Education*,15 (1994).

CIDE: *Sistema Educativo en España.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1995

COLEMAN, J. S.; HOFFER, T.: *Public and private high schools: the impact of communities.* New York, Basic Books, 1987.

DEPARTMENT OF EDUCATION: *Choice and diversity. A new framework for schools.* London, HMSO, 1992.

FERNÁNDEZ ESQUINAS, M. y PÉREZ YRUELA, M.: *Las familias andaluzas ante la educación.* Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia, 1999.

FULLAT, O.: *Escuela pública, escuela privada.* Madrid, Humanitas, 1993

HERÁN, F.: «École publique, école privée: qui peut choisir?», en *Economie et Statistique*, 293 (1996).

HUNTER, J. B.: «Which school? A study of parents' choice of secondary school», en *Educational Research*, Vol. 33, (1991).

IESA: *Criterios de elección de centro y evaluación del sistema educativo por los padres de alumnos en Andalucía*. Córdoba, Instituto de Estudios Sociales de Andalucía (CSIC), Serie Datos Básicos de Investigación, Ref. E-99-03, 1999.

JUNTA DE ANDALUCÍA: *Sistema Educativo en Andalucía*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia, 1997.

LERENA, C.: «Enseñanza Pública y Enseñanza Privada en España. Sobre el porvenir de una ilusión», en M. FERNÁNDEZ ENGUITA (Ed.): *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid, Akal, 1986.

OECD: *School: a matter of choice*. París, OECD PUBLICATIONS, 1994.

PÉREZ YRUELA, M.; MOYANO ESTRADA, E. (Eds.): *Dos décadas de cambio social. Informe Social de Andalucía*. Córdoba, Instituto de Estudios Sociales de Andalucía (CSIC) / Federación de Cajas de Ahorros de Andalucía, 1999.

SÁNCHEZ DE HORCAJO, J. J. ET. AL.: «Elegir colegio en Madrid», en *Revista Educadores*, 175-176, (1995).

THOMAS, G.: «Parents in a market-place: some responses to information, diversity and power», en *Educational Research*, Vol. 39, 2, (1997).

WHITTY, G.; EDWARDS, T.; GEWIRTZ, S.: *Specialization and choice in urban education: «The city technology college experiment»*. London, Routledge, 1993.

# EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA TRANSICIÓN SECUNDARIA - UNIVERSIDAD

SEBASTIÁN RODRÍGUEZ (*)
EVA FITA (*)
MERCEDES TORRADO (*)

**Resumen.** Este estudio analiza la transición Secundaria-Universidad desde la perspectiva del rendimiento académico de dos cohortes (98-99 y 99-00) procedentes de LOGSE y COU, respectivamente. El estudio longitudinal ha abarcado los dos primeros años de estudios en la Universidad de Barcelona. Los resultados ponen de manifiesto que no hay diferencias significativas entre los estudiantes de ambos sistemas en relación con el rendimiento académico en la universidad. Cuando se toman en consideración factores como el género, el orden de elección de los estudios o su rendimiento previo (el indicador ha sido la nota de acceso a los estudios universitarios), este último aparece como el más significativo a la hora de explicar las diferencias de rendimiento, tanto por lo que respecta a los estudiantes de LOGSE como de COU.

**Abstract.** This research analyzes the transition from Secondary School to University from the perspective of the academic achievement of two cohorts (98- 99 and 99-2000) proceeding from different branches: LOGSE and COU respectively. The longitudinal study includes the two first years at the University of Barcelona. The results point out that there is not any significant difference between the students of both systems, regarding the students' academic achievement. On the other hand, taking into account such factors as genre (male/ female), studies election and *academic bakground* –beeing its indicator the university access qualifications– the latest one appears as the most significant factor in order to explain the achievement differences, both in COU and LOGSE students.

## INTRODUCCIÓN

La primera década del siglo XXI *promete* cambios significativos en el sistema de enseñanza superior en Europa y, por tanto, en España. La última década se ha caracterizado por una preocupación creciente por las funciones y finalidades de la educación superior. Las reuniones de ministros y autoridades académicas de los distintos países de la Unión Europea se están haciendo cada vez más frecuentes. Las declaraciones de la Sorbona, Bolonia, Salamanca y Praga insisten en la conveniencia de crear un espacio europeo común, armonizando los diversos sistemas, aunque res-

(*) Universidad de Barcelona.


Fecha de entrada: 11-10-2002
Fecha de aceptación: 06-10-2003

petando sus peculiaridades, incitando a los estudiantes y profesorado a la movilidad.

La situación de los sistemas británico, español y francés ha quedado reflejada en los ya populares informes Dearing, Bricall y Attali. En todos ellos aparece el denominador común de la necesidad de que los sistemas se adapten a las nuevas realidades: demográfica, social, cultural, económica, jurídica y de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Al mismo tiempo, aparece una cierta preocupación por la eficacia y eficiencia del sistema universitario: el problema del *fracaso académico* adquiere especial significación.

Al descenso de matrícula de los egresados del sistema de Secundaria, después de décadas de expansión, como consecuencia del descenso demográfico, se amplía cada vez más la diversidad de los estudiantes que acceden a la universidad: estudiantes provenientes de sectores sociales o con características personales especiales que hasta recientes décadas no les era posible alcanzar este nivel de formación (McGivney,1996). Asistimos a la aparición de un colectivo significativo de estudiantes *no tradicionales*, con nuevas necesidades y con la demanda de la sociedad del conocimiento de primar la formación y desarrollo de *competencias genéricas* (con una oferta de estudios y *proveedores* muy diversificada) y facilitadoras de un aprendizaje continuo y de una flexibilidad y adaptación al cambio. Dearing (1997) es uno de los primeros referentes europeos. Su aportación puede resumirse en la conveniencia de reforzar los estudios de los «*undergraduates*» y asegurar la difusión de capacidades básicas. En definitiva y como se afirma por algunos (Luxan, 1998; Neave, 2001), la enseñanza superior afronta una nueva crisis: la de la universidad postmasificada pero enormemente diversa. Informe como el de la OCDE (1998) *Redefining Tertiary Education* apunta la conveniencia de utilizar fórmulas como las de la educación a tiempo parcial y la enseñanza a distancia, a la vez que manifiesta *cierta comprensión* para quienes abandonan el sistema educativo, como si su elección debiera ser considerada como una elección legítima.

Ahora bien, y con especial referencia a nuestro contexto universitario, hemos de matizar que, si bien la perspectiva es de una universidad *no masificada*, seguirá siendo una universidad *de masas* en la medida que no sólo se incrementará el porcentaje de acceso de la cohorte de 18-24 años como consecuencia de la universalización de la Enseñanza Secundaria, sino que nuevos yacimientos de estudiantes no tradicionales harán significativas aportaciones: incorporación de grupos minoritarios (multirraciales, inmigrantes, mayores de edad), incremento del porcentaje de alumnos que continúan sus estudios de segundo ciclo, junto con factores como los del establecimiento de turnos a *tiempo-partido* o la puesta en marcha de un amplio sistema de *e-learning* universitario. Menos consistencia puede tener el argumento aducido por algunos políticos de que, al necesitar los alumnos un excesivo número de años para concluir sus estudios (debido a su bajo rendimiento), las universidades se llenan de repetidores.

Dentro de este contexto, la problemática de la transición bachillerato-universidad es hoy un fenómeno de preocupación y un tema de debate. Los sistemas de elite y selectivos cada vez son más *exclusivos* y menos extendidos. La revisión de la investigación pone de manifiesto que en el análisis de la transición a la universidad se han hecho estudios que describen resultados académicos al final de un determinado período y seguimientos de cohortes específicas en referencia a centros específicos, pero no se ha producido un planteamiento comprensivo y profundo que permita constatar el conjunto de factores psicosociales relacionados con la calidad de las transiciones académicas. La transición a la universidad es un proceso complejo que comporta para el estudiante cambios personales y vitales

CUADRO I

***Datos de interés informativo***

- El 83% de los adolescentes españoles esperan acceder a la universidad. El 75% espera conseguir un título universitario. (Estudio: *La juventud de un nuevo mundo*)
- El 33% de los jóvenes de 18-24 años cursa estudios universitarios en España. El informe Dearing señala que Gran Bretaña debe asumir la expansión de la demanda de estudiantes universitarios jóvenes y adultos a tiempo completo y parcial, pasando del actual 32% al deseable 45% para los jóvenes de 18-24 años.
- Según las estadísticas del Consejo de Universidades:
  - La matrícula total en carreras de ciclo corto y ciclo largo se incrementó en un 21% en el sexenio 92-93 al 97-98 (de 1.291.996 a 1.564.176)
  - Las universidades públicas absorben directamente el 88% de la matrícula en el curso 97-98 y otro 6,5% a través de los centros adscritos (públicos y privados). El restante 5,5% corresponde a la matrícula en las universidades privadas y de la Iglesia.
  - El 20% de la matrícula del curso 97-98 correspondió al alumnado de nuevo ingreso.
  - El 24% del alumnado matriculado en el mencionado curso lo está a tiempo parcial en la universidad pública y el 17% en la privada.
  - Según datos de la European Comisión (2000), en España en el curso 1999-00 un 28% de los matriculados tenía más de 24 años. Aunque con retraso, España sigue la tendencia general de todos los países, para el curso 99-00 la proporción de alumnos con edades entre 18 y 24 años ha disminuido un 1,5% respecto al año anterior (Estadísticas del Consejo de Universidades).

significativos, con consecuencias que afectan también el marco social.

La transición de los estudios secundarios a los estudios superiores debe considerarse en un espacio temporal amplio que se intensifica en el año anterior y el año siguiente al momento concreto del cambio. Al final del segundo año– primer año en la universidad– ya puede valorarse la resolución favorable de la transición. Puede ocurrir que la transición resulte problemática, que el estudiante no se sienta a gusto en los estudios universitarios o surjan obstáculos que le conduzcan al abandono o al cambio. Al final del primer año de universidad es cuando se produce la reducción más intensa de las cohortes y cuando se producen los bajos resultados que alargarán la estancia en la universidad hasta conseguir la titulación.

Un último punto hace referencia al *momento* de los sistemas. La publicación de los resultados de las evaluaciones del nuevo sistema educativo (García Garrido, 2000) y la aparición de algunos titulares de prensa sensacionalista presentando una situación preocupante en cuanto a la formación de los estudiantes justifican reacciones de cierto temor y, sobre todo, cautela y gran expectativa por parte de la universidad sobre cuáles serán los resultados académicos de los alumnos procedentes de LOGSE. La coexistencia de los dos sistemas de Enseñanza Secundaria (LOGSE y BUP-COU) de acceso a la educación superior, debido a la implantación progresiva de la LOGSE, ha permitido realizar una serie de estudios sobre el rendimiento de los estudiantes provenientes de ambos sistemas (De Miguel, 2001) y que ponen de manifiesto la necesidad de moderar ciertas visiones castastrofistas.

## EL RENDIMIENTO ACADÉMICO: INDICADOR CLAVE DE LA CALIDAD DE UNA INSTITUCIÓN

Sin duda alguna, ha sido la perspectiva de la calidad como eficacia-eficiencia econó-

mica la que ha hecho que la atención a los logros constituyan un referente fundamental en la moderna evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria.

> El rendimiento académico de los estudiantes es un componente clave para determinar si una institución está alcanzando sus objetivos educativos. De aquí, que sea esencial la existencia de un programa de evaluación para documentar el rendimiento académico de los estudiantes (Commision on Higher Education MSA, 1995, p.19).

Es fácil argumentar que en último término lo que importa es la calidad del producto elaborado (sus graduados), pero una vez más el problema estriba, por una parte, en determinar las especificaciones de ese producto; por otra, el de admitir si ese análisis del producto puede hacerse independientemente del análisis de la calidad inicial del alumnado y de los *medios de producción* puestos al servicio de la enseñanza. Variables como las ganancias profesionales, los puestos de reputación pública conseguidos, premios, resultados académicos (múltiples tasas o ratios), etc. son tomadas en consideración desde esta perspectiva objetiva de la calidad. Los estudios ponen otra vez de manifiesto la asociación de estas variables con la reputación o fama, produciéndose un círculo de difícil análisis causal.

Ahora bien, en múltiples ocasiones, el producto de la enseñanza universitaria ha sido definido en términos del rendimiento interno (notas) de los estudiantes o de los indicadores de abandono y se considera dicho rendimiento académico como indicador de la calidad de una institución o, más adecuadamente, de la calidad de la enseñanza en una determinada titulación. Escudero (1999, p. 254) apunta que

> las calificaciones son una medida de los resultados de la enseñanza, pero no estrictamente de su calidad, pues están condicionadas no sólo por la calidad de los alumnos, sino también por el criterio y el rigor personal del profesor a la hora de diseñar la enseñanza y valorar y calificar el aprendizaje y el rendimiento académico.

Si bien, no podemos olvidar, concluye el autor, que se trata de un elemento clave a la hora de construir la imagen de una institución.

Ejemplificando, podríamos decir que entendemos por eficacia el hecho de que todos los alumnos admitidos alcancen los objetivos finales del curso/programa y por eficiencia, que los objetivos finales del curso/programa se alcanzan con una mínima pérdida del talento del alumno, utilizando los recursos de producción (dinero, tiempo, edificios, ayudas educativas, personal) con un máximo de aprovechamiento. Pese a las limitaciones de esta perspectiva, es necesario tomarla en consideración. A título ilustrativo, señalamos algunos indicadores que pueden ser significativos de la calidad de la educación desde esta perspectiva: tasa de rendimiento por asignatura, tasa de rendimiento por curso, porcentaje de abandonos o porcentaje de estudiantes que obtienen el título.

No olvidemos que la tasa de permanencia o la relación entre los que acceden a la universidad y los que completan los estudios se generaliza en muchas universidades como una muestra de calidad (Yorke, 1998a), que se destaca en los folletos de propaganda o se constituye en indicador en los *rankings*.

## Consideraciones técnicas y conceptuales

Es cierto que las investigaciones sobre rendimiento académico en la enseñanza superior tienden a coincidir en lo impreciso que resulta identificar el rendimiento académico con las notas. Para algunos autores (De Miguel, 2001), es necesario distinguir entre rendimiento inmediato (notas) y el mediato (logros personales y profesionales). Latiesa (1992) diferencia el rendimiento en sentido amplio (éxito, retraso y abandono) y en sentido estricto (notas) o regularidad académica. Finalmente es de interés el concepto de rendimiento académico como la relación

entre la potencia *(input)* del que aprende y el producto que se logra (aprendizaje).

No obstante estas consideraciones, las *notas* (indicador de la certificación de logros) parece ser el mejor indicador o, al menos, el más accesible para definir el rendimiento académico (Álvaro, 1990; González Tirados, 1990, Pérez, 1991); sobre todo, si las notas reflejan los logros en los diferentes componentes o dimensiones del *producto universitario* (aspectos académicos-profesionales y personales); es decir, el completo perfil de formación.

También aparece problemático el indicador de abandono o de *non-completion*, en terminología de Yorke (1999). Recientes investigaciones apuntan el considerar que el indicador o tasa de abandono *esconde* un conjunto de situaciones que van más allá de la cuantificación del volumen de estudiantes que no formalizan la matrícula. De aquí la dificultad, como señala Yorke (o.c), de interpretar unívocamente los datos, no sólo entre países, sino dentro de un mismo país, máxime cuando se utilizan diferentes fuentes. Somos conscientes que el tratamiento del abandono como fracaso académico o deserción puede englobar diversas situaciones:

- Alumnado *expulsado* de la carrera iniciada en la universidad como consecuencia de la aplicación de la normativa de permanencia vigente.
- Alumnado que abandona los estudios iniciados y no emprende otros en dicho año en la universidad de origen ni en ninguna otra universidad (*abandono de estudios universitarios)*. Esta situación la hemos de catalogar inicialmente como *suspensión transitoria* ya que pueden haberse interrumpido sólo momentáneamente.
- Alumnado que cambia de universidad pero continúa los estudios iniciados en la universidad de origen *(abandono de universidad).*
- Alumnado que cambia de estudios y de universidad *(abandono de la carrera y universidad inicial).*

A todo ello debe añadirse la debilidad que supone el estudio del abandono tan sólo en el primer año de carrera, ya que el análisis de este fenómeno reclama un periodo de latencia mayor a fin de poder descartar las suspensiones temporales y poder confirmar la fortaleza de los *cambios de trayectoria*, así como profundizar en los motivos que llevan a tales decisiones. Si bien es cierto que los estudios internacionales (Astin, 1997; Opacic,1994; Ozga y Sukhnaudau, 1998 y el del propio Yorke, 1998b, c) ponen de manifiesto que la mayor tasa de abandono se da en el primer año. Sin embargo, creemos que son los marcos legales los determinantes del abandono en el primer año; al menos en el contexto de sistemas como el español.

## La preocupación por los resultados

Cada vez más se incrementa el interés de las universidades y de los gobiernos por el rendimiento y, especialmente, por el abandono de los estudios. En una sociedad de la información adquiere gran importancia la formación y calificación del capital humano de un país. Si a esto unimos las posibles consecuencias económicas y financieras que se derivan para las universidades, especialmente en sistemas que fundan la financiación de las universidades, total o en parte, en los resultados, no ha de extrañar que la preocupación de las universidades se manifieste en investigaciones diversas que abarcan desde los estudios iniciales, primer año de universidad (Grayson, 1996: McGivney, 1996; Yorke, 1998), que son los más abundantes, el posible abandono en los años intermedios, o en el período final del proceso formativo (Rickinson, 1998). *Leaving Early* (Yorke, 1999) es, sin duda alguna, el trabajo más significativo realizado en Europa sobre el

CUADRO II

*Problemática del rendimiento y abandono en los estudios universitarios*

- Los datos aportados desde el Consejo de Universidades (indicadores del Rendimiento. Documento de trabajo. Madrid, 1993, revisado en 1996) señalan que en los estudios de ciclo largo sólo un 37% del alumnado de su promoción cumple con éxito su trayectoria académica, un 31% acumula algún año de retraso y un 32% no está matriculado (abandono). En los estudios de ciclo corto las tasas son del 53,5%, 25,5% y 22% respectivamente. Estos datos presentan significativas diferencias según las áreas de estudio. Así, por ejemplo, tres perfiles aparecen con cierta nitidez: a) Humanidades presenta la tasa más baja de retraso (15%) pero la más alta de abandono (43%); b) Ingenierías de ciclo largo tiene la tasa de retraso más alta (40%) y también un 40% de abandono; c) Ciencias de la salud presenta una tasa de retraso del 10% y un abandono del 20%.
- Mora, J. G., García, A (1999): la media de años necesaria para finalizar una carrera de ciclo largo es de 7,1 años y la media para ciclo corto de 5 años. En el momento actual estiman la tasa de abandono en el 38,9% de las carreras de ciclo largo y en el 41,3% de las de ciclo corto.
- Datos del INE 1998-99: un 30% de los titulados de ciclo largo acabó sus estudios con retraso.
- Latiesa (1992) recopiló a principio de los noventa algunos datos, suficientes para poder hacernos una idea de la magnitud del fenómeno: para esa década señalaba que las tasas de abandono españolas, situadas entre el 30%-50% (con variaciones entre universidades y carreras), eran equiparables a las de Francia, Austria o Estados Unidos, pero eran superiores a Holanda, Alemania, Suiza o Finlandia, inferiores al 30%. El Informe Attali reconoce la existencia de un porcentaje elevado (34%) de abandonos en el primer año y de los estudiantes que no logran finalizar sus estudios (40%).
- El porcentaje de alumnos que entran en el College y que no retornan en el segundo año - abandonan o cambian- crece en los últimos años, según un informe de la American College Testing (1999): En 1998, casi alcanza el 27 % (28,6 en colleges públicos y 22,8 en privados). Por otra parte, la tasa de estudiantes que concluyen su bachelor's degree (licenciatura) en menos de cinco años se ha reducido hasta situarse en torno a un 52% (43% universidades públicas y 56,3% privadas).
- Un estudio de especial amplitud realizado al inicio de los noventa en la Universidad Politécnica de Madrid (González Tirados, 1993) ofrecía las siguientes tasas de abandono después de dos años:
  - Del 5,5% en Arquitectura al 57% en Ingeniería Superior Aeronáutica, con otras cuatro ingenierías superiores entre el 10%-15%, tres más alrededor del 20% e Ingeniería Superior de Montes con el 39% de abandonos.
  - Entre 16% en Ingeniería Técnica Topográfica y el 31% en la Diplomatura de Informática, con otras siete ingenierías técnicas con tasas de abandono entre el 18% y el 29%.
- Murtaugh et al. (1999), con una muestra de 8867 estudiantes ingresados entre 1991 y 1996 en la Universidad del Estado de Oregon, muestra mediante una curva de Kaplan-Meier la retención de las cohortes en cada trimestre a lo largo de cuatro años: Durante el primer año se acumulan un 30% de bajas, mientras que en los tres siguientes se produce el otro 10% de deserciones.
- Yorke (1999), tras revisar diversos trabajos realizados en la década de los noventa, ofrece los siguientes datos sobre la non-completion en Europa: Francia (30%), Alemania (29-31%), Italia (50%), Bélgica (23-27%).
- Smith (1999) señala que por término medio en los países de la OCDE alrededor de un tercio de los que ingresan abandonan la universidad sin haberse graduado. Sin embargo, este índice difiere notablemente entre países: del 10% en el Japón al 65% en Italia, pasado por el 45% de Francia, Austria o Portugal. Es curiosa la consideración que hace con respecto a nuestro país: «Un índice de supervivencia comparable no puede ser aportado para España, porque la OCDE carece de datos referentes a los estudiantes españoles que acceden por primera vez a la universidad» (o.c.: p. 38).

abandono universitario (específicamente sobre la *non-completion*, en términos de su autor). La amplia revisión del *estado de la cuestión* a nivel mundial y la extensa investigación realizada en varias universidades británicas convierten la obra de Yorke en un referente clave en el análisis del fenómeno. *Student attrition, freshman-to-sophomore, dropout, withdrawal, retention, first-year persistence, non-completion* son palabras clave que aparecen a menudo en artículos o informes de investigación sobre enseñanza superior. El abandono o, en positivo, la permanencia en los estudios universitarios no sólo preocupa a los gestores académicos y financieros de la universidad, a los profesores, a los orientadores, a las familias y especialmente a los propios estudiantes sino, y tal vez por razones puramente económicas, a los gobiernos que financian la universidad.

Crece el número de alumnos que ingresan en la educación superior casi como una exigencia nacional, pero, si acuden a los estudios universitarios estudiantes poco preparados académicamente, con dificultades económicas, que han hecho una elección poco oportuna, u otros problemas personales, es previsible que ocurra lo no deseado: el abandonar la carrera iniciada.

La reflexión sobre estos datos lleva a considerar el coste material que supone y la problemática personal que representa. El impacto económico es preocupante: cuando un alumno no completa sus estudios, la inversión en formación –con fondos familiares, propios, públicos– resulta menos rentable que si llegan a completarlos. Se producen también efectos de carácter colectivo como el prestigio de la institución. Surgen interrogantes acerca de la gestión universitaria. ¿Una universidad con altas tasas de abandono ha de recibir el mismo financiamiento público que otra universidad con baja tasa de abandono? ¿Hasta qué punto es atribuible a la institución la alta o baja tasa de persistencia? ¿Es justo establecer unos requisitos de permanencia cuando la matrícula que paga el alumno es una parte reducida del coste real de sus estudios?

> Los estudios que más onerosos resultan para los centros son los de los repetidores, los alumnos que se matriculan tres o más veces en las mismas asignaturas. En estos casos los recursos utilizados por el alumno son casi el doble: cada curso superado cuesta un millón de pesetas. La Administración pone entre las 650.000 y las 800.000 pesetas... Se estima que el 30% de los universitarios repite entre 30 y 35 créditos (por año), lo que supone casi la mitad de carga lectiva anual de las carreras (*El País*, 10-3-98, citando el trabajo del Dr. Juan Hernández, *Financiación y actividad productiva en las universidades públicas españolas.)*

Finalmente, y desde una perspectiva orientadora, inquieta especialmente la problemática personal e interna del estudiante que abandona, por el sentimiento de fracaso y frustración que se genera. Cada estudiante que abandona es una oportunidad perdida para el propio estudiante y para la sociedad en que se inserta.

## Factores explicativos del rendimiento académico

Es sabido que el rendimiento académico es un fenómeno complejo en cuyo resultado intervienen múltiples factores. Ahora bien, así como en la enseñanza no obligatoria existe en nuestro contexto una amplia tradición de análisis conceptual y estudios empíricos sobre el mismo (Rodríguez, 1985; Garanto *et al.*, 1985) en los que se pone de manifiesto la insuficiencia de los modelos centrados exclusivamente en factores personales, en la enseñanza superior los estudios asociados al éxito y/o al fracaso académico enfatizan la importancia del *background* académico y personal del estudiante. Destaca, por su poder de predicción, la nota de acceso. Sin embargo, otras variables como el género, la opción de entrada en la carrera y la tipología de

estudios pueden ayudar a describir mejor el rendimiento académico:

- *Rendimiento previo.* Una serie de estudios en nuestro propio contexto han puesto de manifiesto que el rendimiento previo es un claro indicador de éxito en los estudios universitarios (Apodaka, 1991; Escudero, 1987; González Tirados, 1990; Herrera,1999; Latiesa,1992; Salvador *et al.*, 1989). Otra cuestión son los matices o indicadores de este rendimiento previo: notas del bachillerato, nota de selectividad o nota de acceso y, de modo especial, *determinadas notas* (rendimiento en materias afines a los estudios que se inician). En definitiva, como señala Heynewood (2000), los resultados en la universidad, especialmente por lo que se refiere al abandono, no al nivel de progreso (créditos acumulados), está muy determinado por el *modelo de acceso* a la universidad.
- *Elección de los estudios: Opción de ingreso.* El ajuste de lo deseado con lo real es un buen predictor de la persistencia universitaria (Blinne y Johnston, 1998). Apodaka (1999) presenta la tasa neta de alumnos vocacionalmente satisfechos (coincidencia en elección y matrícula) como un indicador asociado a la tasa de rendimiento. Ahora bien, el sistema de acceso basado en *numerus clausus* puede distorsionar la conocida asociación a factores personales y factores sociales: motivaciones, intereses, expectativas de éxito profesional, prestigio de la carrera, etc. Sí que, como señala Latiesa (1992), «las carreras que establecen *numerus clausus* tienen por lo general poblaciones más homogéneas con trayectorias brillantes en secundaria, siempre y cuando la relación oferta demanda sea competitiva».
- *Género.* Aunque en España el acceso de la mujer a la educación superior es un hecho evidente pues, estos momentos más del 50% de la población universitaria es del género femenino, no es menos cierto que aparecen ciertas asimetrías según tipologías de estudios. Trabajos como los de Salvador *et al.* (1989) e Infiestas (1986) confirman una ligera tendencia al rendimiento superior en las mujeres.

Si bien, como aparece en el trabajo de Herrera (1999), el mejor rendimiento universitario se identifica en alumnos con un alto rendimiento en la enseñanza media, con una alta valoración en sus hábitos de estudio, que asisten regularmente a las clases, con un alto grado de satisfacción con la carrera elegida, motivados culturalmente por el ámbito familiar, con una actitud positiva hacia la universidad y un concepto elevado de autoeficacia.

## EL ESTUDIO DEL RENDIMIENTO EN DOS COHORTES DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Los resultados del estudio del rendimiento académico en la Universidad de Barcelona, que a continuación se presentan, se enmarcan en una investigación más amplia, *La Evaluación del Rendimiento en la Enseñanza Superior. Resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU.* Esta investigación, subvencionada por el CIDE, se realizó junto con otras universidades españolas[1], constituyendo el primer referente

(1) La mencionada investigación fue subvencionada dentro de la convocatoria de Ayudas a la Investigación Educativa realizada por el Orden Ministerial del 23 de septiembre de 1997 (BOE 10 de octubre). Las cinco universidades participantes en esta investigación son: Universidad de Barcelona, Universidad de Oviedo, Universidad del País Vasco, Universidad de Salamanca y Universidad de Zaragoza.

empírico del rendimiento académico universitario de los alumnos procedentes del sistema educativo LOGSE.

Este trabajo se convierte en un marco de referencia para el estudio de seguimiento de una muestra de dos cohortes (98-99 y 99-00) que está llevando a cabo el equipo de investigación TRALS (Transiciones Académicas y Laborales) del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UB. Su propósito es el de establecer un modelo de transición comprehensivo en donde el rendimiento académico constituye uno de los indicadores fundamentales y, a su vez, pieza clave para la definición de una buena transición académica.

## Objetivos y metodología del estudio

El estudio que a continuación se presenta tiene la finalidad de responder a las preguntas *¿Cuál es el rendimiento de estos alumnos que han accedido a las titulaciones de la UB en los cursos 98-99 y 99-00* y *¿en qué medida aparecen diferencias en su rendimiento según determinadas variables explicativas de la persistencia universitaria?*

En definitiva, se pretende describir el rendimiento académico en los dos primeros años de universidad de la población de estudiantes procedentes del sistema educativo LOGSE de las cohortes que iniciaron sus estudios en la UB en los cursos 98-99 y 99-00.

Se analizarán las tasas de éxito, retraso y abandono así como las posibles diferencias en el rendimiento académico en cuanto al género, a la opción de ingreso y el rendimiento previo del estudiante (notas de acceso).

Por otra parte, el poder trabajar con toda la población objeto de estudio ha permitido obtener unas conclusiones, desde el punto de vista diferencial, sin necesidad de utilizar técnicas de contraste o estadística inferencial.

En el cuadro III, se ilustran las variables del rendimiento académico analizadas en el estudio.

CUADRO III

| Variable | Operatividad de la variable |
|---|---|
| ***Rendimiento del primer año*** | Total de créditos matriculados<br>Total de créditos superados<br>Tasa de rendimiento<br>*((Σ créditos superados/ Σ créditos matriculados) /100)* |
| ***Rendimiento después de dos años*** | Total de créditos matriculados<br>Total de créditos superados<br>Tasa de rendimiento<br>*((Σ créditos superados/ Σ créditos matriculados) /100)* |
| ***Abandono en el primer año*** | Alumnos que no formalizan la matrícula al año siguiente de iniciar los estudios<br>Tasa de abandono<br>*(Total de alumnos no matriculados/ Total de alumnos de la cohorte inicial)* |

En el curso 00-01, cuando se realizó el presente estudio, se trabajó simultáneamente con las dos cohortes de alumnos LOGSE que habían cursado primero en el año anterior (cohorte 99-00) y segundo curso (cohorte 98-99) no haciendo uso de los datos de la cohorte 98-99 en su primer curso académico. Los datos académicos fueron facilitados por el Servicio de Gestión Académica de la Universidad de Barcelona, a cuyos responsables agradecemos su colaboración.

## El acceso a la universidad en Cataluña. Descripción de la población de referencia

Un punto de interés es el análisis del comportamiento global de las cohortes dentro de un sistema. Pese a lo reducido de la serie, los datos de la tabla I y los datos de la matrícula en las PAU nos permiten diagramar el flujo de la trayectoria de la cohorte 96/97 (A) y 97/98 (B) desde el inicio del Bachillerato–LOGSE hasta la matrícula para acceder a la universidad. Veamos:

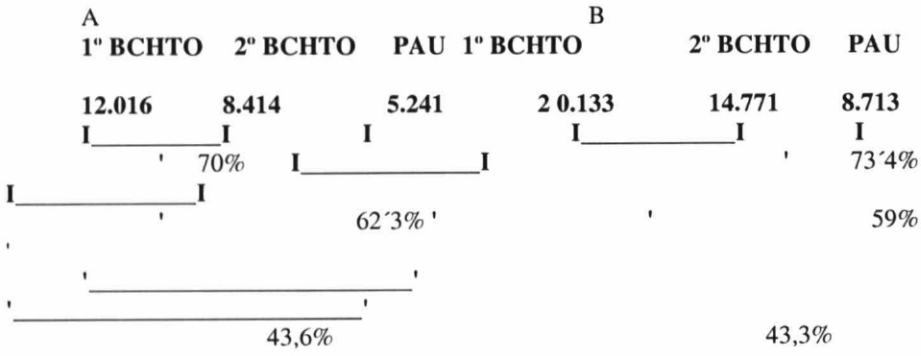



TABLA I

*Resultados PAU en Cataluña de las cohortes de estudio según su procedencia*

| | ALUMNOS COU | | | | | ALUMNOS LOGSE | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Junio | | Septiembre | | | Junio | | Septiembre | | |
| | Matri. | Tasa de Éxito | Matri. | Tasa de Éxito | Tasa de Rendimiento | Matri. | Tasa de Éxito | Matri. | Tasa de Éxito | Tasa de Rendimiento |
| Cohorte 98-99 | 25.691 | 89,3% | 5.936 | 63,7% | 62,2% | 5.241 | 82% | 274 | 50% | 52,3% |
| Cohorte 99-00 | 21.913 | 90% | 6.586 | 65,8% | 64,6% | 8.713 | 91,5% | 2.574 | 53,8% | 61,6% |

(Fuente: *Consell Interuniversitari de Catalunya*. Elaboración propia)
*Tasa de éxito*: Porcentaje de aprobados por convocatoria con relación a los presentados en las PAU.
*Tasa de rendimiento*: Porcentaje de aprobados en las dos convocatorias de las PAU con relación al total de alumnos matriculados en el COU.

Reiterando el carácter parcial y fragmentario que tienen los datos anteriores, sí que puede ser de interés disponer de unos primeros indicadores de los patrones de flujo que comienzan a gestarse en el sistema de LOGSE. El carácter multipropedéutico del Bachillerato-LOGSE (acceso a la universidad, formación profesional postsecundaria, titulación de acceso a ciertos empleos públicos...) hace que no puedan

TABLA II

*Distribución de las cohortes de estudio de la UB por ámbitos disciplinares*

| | ALUMNOS COU | | ALUMNOS LOGSE | |
|---|---|---|---|---|
| | Cohorte 98-99 | Cohorte 99-00 | Cohorte 98-99 | Cohorte 99-00 |
| Humanidades | 1.846 | 1.564 | 358 | 554 |
| CC. Sociales | 3.100 | 2.759 | 326 | 556 |
| CC. Experimentales | 1.085 | 1.022 | 183 | 322 |
| CC. Salud | 1.208 | 1.427 | 219 | 343 |
| CC. Educación | 829 | 965 | 136 | 232 |
| **TOTAL** | **8.068** | **7.174** | **1.222** | **2.007** |

***Humanidades***: B. Artes, Filosofía, Filologías, Geografía, Historia e Historia del Arte
***C.C. Sociales***: Economía, A.D.E., Sociología, Derecho, Ciencias empresariales, Estadística, Gestión y Administración pública y Relaciones laborales
***C.C. Experim***: Física, Geología, Matemáticas, Biología, Ingeniería Geológica e Ing.. Química
***C.C. Salud***: Medicina, Odontología, Farmacia, Psicología, Enfermería y Podología
***C.C. Educación***: Pedagogía, Educación Social, Formación del profesorado y Biblioteconomía y Documentación

TABLA III

*Abandono después del primer año en la UB*
*Cohorte 98-99*

| | ALUMNOS COU | | | ALUMNOS LOGSE | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Matriculados en primero | Abandono | Tasa de abandono | Matriculados en primero | Abandono | Tasa de abandono |
| Humanidades | 1.846 | 438 | 23,7% | 358 | 62 | 17,3% |
| CC. Sociales | 3.100 | 453 | 14,6% | 326 | 38 | 11,7% |
| CC. Experimentales | 1.085 | 240 | 22,1% | 183 | 43 | 23,% |
| CC. Salud | 1.208 | 64 | 5,3% | 219 | 13 | 5,9% |
| CC. Educación | 829 | 74 | 8,9% | 136 | 11 | 8,1% |
| **TOTAL** | **8.068** | **1.269** | **15,7%** | **1.222** | **167** | **13,7%** |

establecerse comparaciones con las trayectorias en el paso del anterior BUP a COU. Por otra parte, será necesario el transcurrir de algunos años para poder comprobar, especialmente, las características de la trayectoria Bachillerato-LOGSE y acceso a la universidad.

Poco más del 43% de los estudiantes que iniciaron sus estudios de Bachillerato-LOGSE en los cursos 96-97 y 97-98 se matricularon en las PAU, de los cuáles más del 50% logra superarlas: el 52,3% de la cohorte de estudio 98-99 y el 61,6% de la cohorte de estudio 99-00. Pero cabe preguntarse: ¿son unos resultados *normales*?, entendiendo por «*normales*» aquellos resultados similares a los obtenidos en la población de alumnos COU.

El análisis del acceso a la universidad de COU de las mismas promociones presenta un porcentaje mayor de rendimiento en las PAU (62,2% y 64,6% de las cohortes de estudio, respectivamente). Sin embargo, el carácter experimental que presentan los estudiantes LOGSE puede explicar estas diferencias que serán confirmadas en el transcurrir de los años.

No obstante, el desajuste observado en ambos sistemas educativos en cuanto a la tasa de éxito y la tasa de rendimiento confirman la existencia de procesos de autoselección y de selección del sistema de acceso a la universidad.

Pero además de observarse una menor productividad en la convocatoria de septiembre en ambos sistemas educativos, el dato más destacado que pone de manifiesto la tabla I es que la tasa de rendimiento oscila alrededor del 60%. Este porcentaje nos lleva necesariamente a una reflexión

sobre un sistema de selección en el que el 40% de los matriculados no alcanza su objetivo prioritario: *estar en condiciones de acceder a la enseñanza universitaria.*

Estos datos, a su vez, confirman que la función primordial de las PAU no es la de ser filtro en el acceso a la universidad, sino ser, tan sólo, un sistema de ordenación ante una excesiva demanda en algunas titulaciones.

### El alumnado LOGSE en la U. de Barcelona: *El contexto del estudio*

De las dos cohortes de estudio de la Universidad de Barcelona[2] se matricularon un total de 3.229 estudiantes procedentes de LOGSE (1.222 cohorte 98-99 y 2.007 cohorte 99-00) junto con 15.242 procedentes de COU. La mayoría de estos estudiantes proceden de Barcelona ciudad o de alrededores: cuatro de cada diez alumnos de COU y tres de cada diez de LOGSE de la provincia de Barcelona accedieron a la UB.

La tabla II ilustra cómo se han distribuido las cohortes de estudio según los cinco ámbitos disciplinares en los cuales se agrupan las carreras ofertadas por la UB. La concentración mayor de matrícula se sitúa en las carreras de Humanidades y de Ciencias Sociales.

## RESULTADOS

### El abandono de los alumnos LOGSE en el primer año

En este apartado analizaremos el *ajuste* de la cohorte 98-99 como consecuencia de *la suspensión de los estudios iniciados* que una parte del alumnado realiza al terminar el primer año de universidad; es decir, alumnos que no se matricularon durante el curso 99-00 en los mismos estudios que habían iniciado un año antes en la UB.

Considerando la amplitud de las diferentes situaciones de abandono académico, los datos de la tabla III tienen el objetivo de exponer la información justificativa de la reducción de la cohorte del 98 al término de sus dos primeros años en la UB y no de ofrecer un análisis del abandono en el primer año.

Como puede observarse y deducirse de los datos presentados en la tabla, la matrícula inicial de 9.290 alumnos (8.068 de COU y 1.222 de LOGSE) queda reducida en el segundo año a 7.854 alumnos (6.799 de COU y 1.055 de LOGSE) como consecuencia de los 1.436 *abandonos de primero* (1.269 de COU y 167 de LOGSE). La importancia del fenómeno del *desajuste en el inicio de los estudios universitarios* afecta al 15,7% de la matrícula inicial de los alumnos de COU y al 13,7% de LOGSE datos lo suficientemente relevantes como para no tomárselo a la ligera, máxime cuando ese porcentaje medio presenta la variabilidad que se observa por tipología de estudios: del 5% en C. de la Salud a más del 22% en Humanidades y C. Experimentales.

Por otra parte, es evidente que no podemos hablar de comportamientos desiguales entre COU y LOGSE. Los seis puntos de diferencia en Humanidades a favor del alumnado de LOGSE no son relevantes. En el resto de estudios las diferencias absolutas son mínimas.

Los resultados del análisis por titulaciones dentro de cada ámbito disciplinar

(2) La Universidad de Barcelona es la institución de educación superior con mayor tradición en Cataluña y la que acoge al mayor número de alumnos universitarios. En la actualidad tiene matriculados unos 60.000 estudiantes, aproximadamente, repartidos entre todas las titulaciones (de primer, segundo y tercer ciclo). Cada año se matriculan unos 13.000 estudiantes de nuevo ingreso, volumen que representa aproximadamente, el 30% de todos los alumnos universitarios de Cataluña (según datos del curso académico 1999-00 publicados por el *Consell Interuniversitari de Catalunya*).

destacan que no sólo se da una variabilidad entre las agrupaciones de estudios, sino que dentro de algunas de ellas aparecen datos de cierta preocupación. En el ámbito de las Humanidades aparecen algunos datos inicialmente sorprendentes: el *abandono* en Filosofía es del 36,8% para COU y del 35,7% para LOGSE; es decir, la matrícula inicial se reduce en más de un tercio. En las diferentes Filologías la tasa es del 24,6% para COU y del 15,6 para LOGSE. En la Facultad de Geografía e Historia se tiene un 22,4% para COU y un 17,3% para LOGSE. Por último en Bellas Artes la tasa es del 7,2% para COU y del 12,3 para LOGSE. Una última situación que se separa del patrón general de la agrupación de estudios aparece en C. Experimentales y Matemáticas dónde estos últimos estudios tienen una tasa de *abandono* del 44,8% en COU y del 21,7% en LOGSE.

Los datos y consideraciones expuestas permiten contextualizar las características definitivas de la cohorte del 98 que se ha tomado para analizar sus resultados académicos al término de los dos primeros años en la UB: la conforman los 7.854 alumnos (6.799 de COU y 1.055 de LOGSE) *supervivientes* del primer año y que se matriculan en el segundo año de su estancia en la universidad.

TABLA IV
*Resultados académcios en la UB*

***Primer curso de la Cohorte 99-00***

| | ALUMNOS COU | | | | ALUMNOS LOGSE | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Matri. | Créditos Matri. | Créditos Sup. | Tasa de Rendi | Matri. | Créditos Matri. | Creditos Sup | Tasa de Rendi |
| Humanidades | 1.564 | 69,4 | 38,6 | 55,6% | 554 | 72,8 | 45,2 | 62,1% |
| CC. Sociales | 2.759 | 61,8 | 31,4 | 49,7% | 556 | 60,8 | 27,8 | 45,7% |
| CC. Experimentales | 1.022 | 55 | 28,3 | 51,4% | 322 | 54,4 | 27,6 | 50,8% |
| CC. Salud | 1110 | 65 | 45,3 | 69,6% | 343 | 66,4 | 41,7 | 62,8% |
| CC. Educación | 719 | 69,6 | 58,4 | 83,9% | 232 | 70,6 | 58,9 | 83,4% |
| **TOTAL** | 7.174 | 63,8 | 37,1 | 58,2% | 2.007 | 65,2 | 38,5 | 59,1% |

TABLA V
*Resultados académcios en la UB*

***Segundo curso de la Cohorte 98-99***

| | ALUMNOS COU | | | | ALUMNOS LOGSE | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Matri. | Créditos Matri. | Créditos Sup. | Tasa de Rendi | Matri. | Créditos Matri. | Creditos Sup. | Tasa de Rendi |
| Humanidades | 1.408 | 145,2 | 104,7 | 72,1% | 296 | 149,8 | 107 | 71,4% |
| CC. Sociales | 2.647 | 146,2 | 97,7 | 66,8% | 288 | 145,6 | 92,6 | 63,6% |
| CC. Experimentales | 845 | 138,4 | 90,8 | 65,6% | 140 | 134,3 | 81,7 | 60,9% |
| CC. Salud | 1.144 | 164,6 | 135,6 | 82,4% | 206 | 160 | 126,3 | 79% |
| CC. Educación | 755 | 149,3 | 132,7 | 88,9% | 125 | 147,9 | 132,8 | 89,8% |
| **TOTAL** | 6.799 | 148,5 | 108,5 | 73,1% | 1.055 | 148,4 | 106,5 | 71,8% |

## El rendimiento académico del alumnado LOGSE en los dos primeros años

A partir del análisis de los créditos matriculados y los créditos superados en los dos primeros años de carrera universitaria de los alumnos LOGSE, se han podido detectar algunas diferencias en cuanto al rendimiento del primer y segundo año.

Si observamos las tablas IV y V, es fácilmente observable un aumento sustancial en cuanto al rendimiento de los alumnos después de su segundo año (eliminados los abandonos del primer año): la media del volumen absoluto de créditos superados en el primer año es de 38,5 y el porcentaje de créditos superados con relación a los matriculados es de 59,1%, frente a 106,5 créditos superados después del segundo año (agrupando primer y segundo curso) con una tasa de rendimiento del 71,8%.

En cuanto a la tipología de estudios, la tendencia ascendente del rendimiento académico del segundo año es común en todas las carreras, pero no en igual magnitud. Los datos ponen de manifiesto que:

- El éxito académico después de dos años de carrera universitaria de los alumnos LOGSE parece concentrarse mayormente en las titulaciones de los ámbitos disciplinares de la Salud y Ciencias Sociales, con un aumento de más de 10 puntos.
- Las carreras de Humanidades y del ámbito de la Educación presentan un porcentaje de créditos superados con respecto a los matriculados en ambos cursos muy similares, destacando ambas por su alto porcentaje de éxito.
- El conjunto de carreras de Ciencias Experimentales presentan las tasas de rendimiento menores: 50,8% en primero y 60,9% en segundo. Curiosamente, además, son los alumnos/as que menos créditos se matriculan con relación a las otras tipologías de estudio. Tal vez sean conscientes de la propia dificultad de los estudios.

Si comparamos los resultados obtenidos por los alumnos LOGSE con los obtenidos por los compañeros/as procedentes de COU de las mismas cohortes de estudio, se puede observar una ligera diferencia entre ellos salvo en Humanidades en su primer curso (55,6% COU vs 62,1% LOGSE).

Otra conclusión que se deriva de los datos presentados en las tablas IV y V es el significativo incremento de la media global de créditos matriculados (salvo en Humanidades) al término del segundo año, una vez eliminados los abandonos del primer año, tanto para el alumnado de COU como para el de LOGSE y sin diferencias importantes entre ambos sistemas (COU: 127,6 *vs.* 148,5; LOGSE: 130,4 *vs.* 148,4)[3].

TABLA VI
*Incremento absoluto del rendimiento al segundo año*

| | COU | LOGSE |
|---|---|---|
| Humanidades | 16,5 puntos | 9,3 puntos |
| CC. Sociales | 17,1 puntos | 17,9 puntos |
| CC. Experimentales | 14,2 puntos | 10,1 puntos |
| CC. Salud | 12,8 puntos | 16,2 puntos |
| CC. Educación | 5 puntos | 6,4 puntos |

Como consecuencia del incremento de créditos matriculados, y un mayor rendimiento, se produce un generalizado incremento de la media de créditos superados (COU: 74,2 *vs.* 108,5; LOGSE: 73,24 *vs.* 106,5). Lo anterior pone de manifiesto

(3) La media teórica del segundo año se obtiene multiplicando por dos la media real del primer año. Esta media teórica es la que comparamos - *vs.*- con la media real de créditos matriculados o créditos aprobados al final del segundo año.

la importancia del periodo de transición de los dos primeros años de universidad. El primer año adquiere una singular significación en la trayectoria del alumnado en el sentido de cómo *es vivido e integrado* en la planificación general del estudiante.

### La variable dificultad de los estudios

La relación entre el éxito y/o fracaso académico en la universidad está asociado, sin duda, a la dificultad de los estudios. Anteriormente ya se han apuntado una serie de diferencias entre las tipologías de estudios sobretodo en las carreras de CC. Experimentales. Los datos de la cohorte del 99 (primer año) de los estudiantes de C. Sociales y C. Experimentales sólo superan la mitad de los créditos matriculados, mientras que los de Humanidades sobrepasan el 55% en COU y el 62% en LOGSE, en C. de la Salud se ronda el 70% y en C. de la Educación se sobrepasa el 80%. Este mismo patrón aparece en la cohorte del 98, después de dos años, con relación al grado de dificultad de los estudios, si bien, y como hemos señalado con anterioridad, se incrementa linealmente el porcentaje de créditos superados con relación a los matriculados.

En la tabla VII se presenta la ordenación –de menos a más– del grado de dificultad de los estudios atendiendo a la media anual de créditos superados después de dos años, así como a la proyección de tiempo para cursar la carrera bajo el supuesto de 75 créditos de matrícula anual y un rendimiento medio igual al obtenido en los dos primeros años. Así para C. de la Salud se necesitaría una décima parte más del tiempo teórico (Tt) establecido. Mientras que para C. Experimentales ronda un 40% más del tiempo teórico.

### El género como factor diferencial de rendimiento

Un tema de relativo interés es el examinar posibles diferencias de rendimiento universitario entre chicos y chicas en los diferentes tipos de estudios. Observemos qué nos ponen de manifiesto los datos que se presentan en la tabla VIII referentes a los resultados académicos después de dos años de universidad según el género de los estudiantes.

Tanto para el total de alumnado de COU y LOGSE (cohorte 98-99), como por tipología de estudios, las chicas presentan mejores resultados académicos que los chicos (al término del primer año de universidad, para la cohorte 99, las chicas de ambos sistemas también superan con claridad a los chicos). De la magnitud de las diferencias en los diferentes estudios al término del 2º año cabe destacar los 6,5 puntos y 7,3 puntos a favor de LOGSE –chicas en C. de la Salud y en C. de la Educación,

TABLA VII
*Estimación de la duración de la carrrera*

| | Media de Créditos superados | Tiempo de duración de la carrera |
|---|---|---|
| CC. Salud | 67,8 | Tt + 0,10 Tt |
| CC. Educación | 66,4 | Tt + 0,11 Tt |
| Humanidades | 52,4 | Tt + 0,30 Tt |
| CC. Sociales | 48,9 | Tt + 0,35 Tt |
| CC. Experimentales | 45,4 | Tt + 0,39 Tt |

TABLA VIII

*Género y resultados académicos después de dos años*

*Cohorte 98-99*

| | | ALUMNOS COU | | ALUMNOS LOGSE | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Matri. | Tasa de Rendimiento | Matri. | Tasa de Rendimiento |
| Humanidades | *Masculino* | *534* | *69,5%* | *97* | *67,8%* |
| | *Femenino* | *874* | *73,7%* | *199* | *73,2%* |
| CC. Sociales | *Masculino* | 1.200 | 64,6% | 111 | 60,4% |
| | *Femenino* | 1.447 | 68,7% | 177 | 65,6% |
| CC. Experimentales | *Masculino* | *406* | *63,3%* | *50* | *58,5%* |
| | *Femenino* | *439* | *67,9%* | *90* | *62,3%* |
| CC. Salud | *Masculino* | 266 | 77,5% | 37 | 73,6% |
| | *Femenino* | 878 | 83,9% | 169 | 80,1% |
| CC. Educación | *Masculino* | *149* | *83,3%* | *19* | *82,7%* |
| | *Femenino* | *606* | *90,2%* | *106* | *90%* |
| **TOTAL** | *Masculino* | **2.555** | **67,9%** | **314** | **65,4%** |
| | *Femenino* | **4.244** | **76,2%** | **741** | **74,5%** |

respectivamente– que, curiosamente para estos estudios, al término del primer año de universidad (cohorte 99), es de 1,5 puntos. Hemos de tener presente la diferencia de cohortes y el bajo número de chicos en estos estudios al término de dos años (37 y 19 respectivamente).

### La opción de entrada en la carrera y los resultados académicos

El mito o creencia de que buena parte de los estudiantes no obtienen plaza en la carrera marcada como primera preferencia parece no confirmarse a la luz de los resultados del análisis de las cohortes 98 y 99 de la UB. El 86,2% del total de la cohorte 98 se matricularon en los estudios de su primera preferencia (85,6% de los de COU y el 89,2 de los de LOGSE). En la cohorte del 99 el porcentaje fue del 85,4% (85% de los de COU y el 86,6% de los de LOGSE). Estos porcentajes ofrecen escasa variabilidad si consideramos las diferentes tipologías de estudios.

En cuanto al rendimiento académico se detectan algunas diferencias en los alumnos LOGSE según tipología de estudios (ver tabla IX). Para las dos cohortes el alumnado de 1ª opción obtiene, en general; mejores resultados que los del resto de opciones. Las diferencias aparecen con nitidez en C. Experimentales y Humanidades y en menor grado en el resto de estudios. En algunos casos no aparece tal diferencia o se da a la inversa; corresponde a estudios con patrones de elección *complicados* (p.ej. en C. Sociales y C. de la Educación), y para el primer año, el alumnado de LOGSE de 2ª y 3ª opción obtiene mejores resultados que los de primera opción (48,6% *vs.* 46,1% y 86,2% *vs.* 84,2%, respectivamente). Al término del segundo año las diferencias favorecen a los de primera opción.

Si atendemos a la totalidad del alumnado, podemos decir que no aparecen diferencias entre COU y LOGSE, salvo en la categoría *resto de opciones* y primer año donde el alumnado de COU supera al de LOGSE en más de 5 puntos (50,6% *vs.* 45,2%), sino que las mayores diferencias las encontramos dentro de cada uno de los sistemas. No debe olvidarse el carácter de

TABLA IX

*Opción y Resultados académicos después de dos años*

*Cohorte 98-99*

| | | ALUMNADO COU | | ALUMNADO LOGSE | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Matriculados | Tasa de Rendimiento | Matriculados | Tasa de Rendimiento |
| Humanidades | 1ª opción | 1.201 | 73,2% | 264 | 72,6% |
| | 2-3 opción | 135 | 64,9% | 26 | 61,1% |
| | Resto opciones | 72 | 66% | 6 | 61,6% |
| CC. Sociales | 1ª opción | 2.298 | 67,4% | 259 | 64,3% |
| | 2-3 opción | 236 | 62,9% | 14 | 60,1% |
| | Resto opciones | 113 | 61,7% | 15 | 51,8% |
| CC. Experimentales | 1ª opción | 776 | 68,1% | 131 | 62,4% |
| | 2-3 opción | 84 | 54% | 6 | 49,4% |
| | Resto opciones | 45 | 45% | 3 | 64,5% |
| CC. Salud | 1ª opción | 1.009 | 83,5% | 186 | 78,7% |
| | 2-3 opción | 102 | 75,8% | 13 | 78,4% |
| | Resto opciones | 33 | 70,1% | 7 | 85,4% |
| CC. Educación | 1ª opción | 599 | 89,3% | 101 | 90,7% |
| | 2-3 opción | 105 | 88,2% | 14 | 85,9% |
| | Resto opciones | 51 | 84,8% | 10 | 86,3% |
| **TOTAL** | 1ª opción | **5.823** | **74%** | **941** | **72,3%** |
| | 2-3 opción | **662** | **68,6%** | **73** | **68,3%** |
| | Resto opciones | **314** | **65,4%** | **41** | **66,5%** |

autoselección que se impone el alumnado al solicitar sus estudios, sobre todo en aquellas carreras con alta demanda y relativa poca oferta de plazas (Medicina).

### La nota de acceso y resultados académicos

Sin duda alguna, la nota de acceso a la universidad es considerada como la variable de mayor incidencia en los resultados académicos, al menos en los primeros años de universidad. Pese al debate acerca de los componentes y modo de obtención de esta calificación, la nota de acceso constituye el indicador básico del rendimiento previo a la universidad y en todos los casos de transiciones académicas, el rendimiento de la etapa anterior es el mejor predictor del rendimiento inicial en la nueva etapa educativa.

El análisis de la tabla X, que se presenta a continuación, es concluyente:

- Aparecen claras diferencias en el rendimiento académico según la nota de acceso, tanto en el primer año como en el segundo año de universidad. De esta forma, la nota de acceso constituye el indicador diferencial más claro con relación a los resultados académicos obtenidos en los primeros años.
  - El diferencial entre el acceso con nota de aprobado (5-6) y el acceso con nota de notable o sobresa-

liente (7-10) es de más de 30 puntos en el primer año, representando un incremento de más de 2/3. En el segundo año el diferencial se reduce a 25 puntos con un incremento superior al 40%. Estos datos ponen de manifiesto la problemática subyacente en el acceso a la universidad del alumnado con rendimientos *mediocres previos*. El problema se agudizará ante la disminución de presión competitiva en buena parte de las carreras, como consecuencia del descenso del volumen total de alumnado procedente de la secundaria.

- La situación anterior presenta datos dramáticos en los estudios de C. Experimentales y Matemáticas: tanto en COU como en LOGSE, el diferencial de rendimiento entre el intervalo 5-6 y el de 7-10 ¡llega a ser de 60 puntos! (75,6% *vs.* 16,3% en COU y de 11,9% *vs.* 71% en LOGSE).
- En línea con la diferente dificultad de los estudios comentada con anterioridad, el efecto de la nota de acceso presenta también una cierta gradación. En los estudios de C. Experimentales y Matemáticas es dónde más influye; por el contrario, en los de C. de la Salud (pocos alumnos en el intervalo 5-6) y C. de la Educación es donde menor diferencia encontramos. A continuación, y tanto en el primer como en el segundo año, tenemos los estudios de Humanidades seguidos de los de C. Sociales.

A la luz de los datos analizados, tanto en el apartado de la opción de entrada como en el de la nota de acceso, no es entre sistemas donde se establecen las diferencias más notables, sino dentro de cada uno de los sistemas de COU o LOGSE. Por otra parte, la polémica de si el criterio básico de acceso debe ser la opción de preferencia o la nota de acceso parece decantarse, con relación a los posteriores resultados

TABLA X

*Nota de acceso y Resultados académicos*

| Tipo de Estudios | Después del PRIMER año (cohorte 99-00) | | | | Después de DOS años (Cohorte 98-99) | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ALUMNADO COU | | ALUMANDO LOGSE | | ALUMNADO COU | | ALUMANDO LOGSE | |
| | Matriculados | Tasa de Rendimiento | Matriculados | Tasa de Rendimiento | Matriculados | Tasa de Rendimiento | Matriculados | Tasa de Rendimiento |
| **Humanidades** | | | | | | | | |
| 7-10 | 223 | 75,7 | 119 | 80,8 | 163 | 88 | 47 | 89,5 |
| 6-7 | 544 | 61,1 | 222 | 66,2 | 540 | 75 | 118 | 75,5 |
| 5-6 | 797 | 46 | 213 | 47,2 | 705 | 66,3 | 131 | 61,3 |
| **CC. Sociales** | | | | | | | | |
| 7-10 | 235 | 70 | 88 | 68,9 | 190 | 86,7 | 42 | 82,5 |
| 6-7 | 1.115 | 52,4 | 219 | 45,3 | 1.066 | 70,5 | 124 | 65,7 |
| 5-6 | 1.409 | 43,6 | 249 | 37,3 | 1.391 | 60,1 | 122 | 53,2 |
| **CC. Experimentales** | | | | | | | | |
| 7-10 | 306 | 75,6 | 134 | 71 | 332 | 82,2 | 73 | 77,2 |
| 6-7 | 467 | 49 | 145 | 40,2 | 401 | 60,4 | 51 | 47,7 |
| 5-6 | 249 | 16,3 | 43 | 11,9 | 112 | 30,4 | 16 | 21,7 |
| **CC. Salud** | | | | | | | | |
| 7-10 | 427 | 79,1 | 170 | 71,9 | 425 | 92,6 | 88 | 84,7 |
| 6-7 | 614 | 62,8 | 151 | 52,9 | 712 | 76,7 | 118 | 75 |
| 5-6 | 69 | 67,9 | 22 | 55,6 | 7 | 82,1 | — | — |
| **CC. de la Educación** | | | | | | | | |
| 7-10 | 76 | 93,5 | 55 | 93,3 | 64 | 94,2 | 15 | 96,4 |
| 6-7 | 471 | 85,3 | 131 | 82,5 | 479 | 89,3 | 81 | 89,9 |
| 5-6 | 172 | 75,5 | 46 | 74,1 | 212 | 86,2 | 29 | 85,8 |
| **Total 7-10** | 1.267 | 76,9 | 566 | 75,5 | 1.174 | 88,2 | 265 | 84 |
| **Total 6-7** | 3.211 | 60,8 | 868 | 58,1 | 3.198 | 74,4 | 492 | 72,7 |
| **Total 5-6** | 2.696 | 45,3 | 573 | 43,9 | 2.427 | 63,1 | 298 | 58,7 |

TABLA XI

*Resultados académicos por tipología de alumnado después de dos años*
*Cohorte 98-99*

| | | ALUMANDO COU | | | ALUMNADO LOGSE | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | TIPO DE ALUMNADO | Matri. | Créditos Matri. | Créditos Superados | Matri. | Créditos Matri | Créditos Superados |
| Humanidades | Excelencia | 158 | 147,3 | 129,2 | 45 | 150,9 | 134,6 |
| | No excelencia | 1.250 | 144,9 | 101,6 | 251 | 149,6 | 102,1 |
| CC. Sociales | Excelencia | 185 | 170,6 | 147,7 | 42 | 156,2 | 128,9 |
| | No excelencia | 2.462 | 144,4 | 93,9 | 246 | 143,8 | 86,4 |
| CC. Experimentales | Excelencia | 323 | 146,6 | 120,7 | 72 | 139,6 | 108,2 |
| | No excelencia | 522 | 133,3 | 72,3 | 68 | 128,6 | 53,8 |
| CC. Salud | Excelencia | 414 | 160 | 146,4 | 86 | 151,2 | 128,7 |
| | No excelencia | 730 | 168,3 | 129,4 | 120 | 166,3 | 124,6 |
| CC. Educación | Excelencia | 58 | 155 | 147,7 | 14 | 161,1 | 155 |
| | No excelencia | 697 | 148,9 | 131,4 | 111 | 146,2 | 130 |
| **TOTAL** | Excelencia | 1.138 | 155,1 | 137 | 259 | 149,3 | 125,5 |
| | No excelencia | 5.661 | 147,1 | 102,8 | 796 | 148,1 | 100,4 |

académicos, a favor de la nota. Ésta aparece como mejor *predictor*.

### Una última aproximación: El alumnado excelente

Con el fin de profundizar un poco más en la polémica opción-nota de acceso, hemos procedido a analizar los resultados académicos, después de dos años en la universidad, del alumnado que pudiéramos catalogar como *excelente* por sus condiciones de acceso: cursan los estudios que deseaban en primera opción y accedieron a ellos con una nota comprendida en el intervalo 7-10.

El estudio de este colectivo de estudiantes en cuanto a su rendimiento académico ha intentado responder a la siguiente interrogante:

> *¿Los alumnos que obtienen mejores resultados académicos son los denominados alumnos excelentes, supuestamente más motivados y preparados inicialmente?*

Antes de comentar los resultados obtenidos, digamos que esta tipología de estudiantes representa en la UB el 18,3% de la matrícula –acceso vía PAU– para la cohorte del 98-99 (17,3% en COU y 25,1% en LOGSE) y del 20% en la cohorte del 99-00 (17,6% en COU y 28,2% en LOGSE).

Si tomamos en consideración el género, para la cohorte 98-99 después de dos años tenemos los siguientes datos: observamos que en ambos sistemas educativos aparece una mayor proporción de chicas (18,2% en COU y 25,6% en LOGSE) frente a los chicos (14,4% en COU y 19,7% en LOGSE), siendo, nuevamente, las chicas quienes presentan un mayor éxito académico.

En la tabla XI, presentamos los resultados académicos para este grupo, atendiendo al tipo de estudios. En la misma se contemplan también los datos del resto de alumnado (*no excelencia*). Seguimos utilizando el criterio del porcentaje de créditos superados con relación a los matriculados y para el periodo de dos años en la UB.

El análisis por tipología de estudios respecto del porcentaje de la matrícula que corresponde a este tipo de estudiantes, sin distinción de sistema, es la siguiente: C. Sociales (7,7%), C. de la Educación (8,2%), Humanidades (11,9%), C. de la Salud (37%) y C. Experimentales (40,1%). A la luz de esta ordenación de los estudios aparece claramente la diferencia de calidad del

alumnado que compone la matrícula de los diferentes tipos de estudios, observándose al mismo tiempo las diferencias en el rendimiento académico entre las dos tipologías de estudiantes: *de excelencia y no excelente.*

Si se observa con detenimiento la tabla XI, se puede observar que el alumnado de LOGSE, salvo en Humanidades y C. de la Educación, *ajusta más su matrícula*. La media de créditos matriculados por el alumnado de LOGSE es entre un 5,5% (C. Salud) y un 8,5% (C. Sociales) menor que la del alumnado de COU. Ésta es una de las razones del menor volumen medio de créditos superados. Por otra parte, el alumnado de COU, a excepción de C. Experimentales, lleva un ritmo casi idéntico de créditos superados. En el de LOGSE hay una mayor variabilidad.

Como punto final de análisis de este tipo de alumnado, parece oportuno comparar sus resultados con el total de la cohorte (en la tabla V se ofrecían los datos para el total de la cohorte). Los datos apuntan aspectos como:

- Aparece un patrón diferencial de los créditos matriculados del alumnado *excelente* según el sistema educativo (COU vs LOGSE).
- El rendimiento académico aparece claramente diferenciado, salvo en el alumnado de LOGSE de C. Salud, entre los dos grupos, y en todos los estudios. Con un rango de variabilidad que va desde un mínimo de 16 créditos en C. de la Educación y COU, hasta un máximo de 55 créditos en C. Experimentales y LOGSE. No hay prácticamente diferencias para el total del alumnado de LOGSE frente al de COU en el grupo de *no excelentes* (100,4 créditos superados en LOGSE frente a 102,4 de COU y para dos años de universidad). En el grupo de *excelentes* la diferencia se eleva a 11,5 créditos a favor de COU. Una vez más aparece con claridad la asociación entre la nota de acceso y los resultados académicos.
- Si consideramos la tasa de retraso, el 10% de retraso para el grupo de excelencia se convierte ahora en una tasa del 31,6% para el grupo de *no excelentes*. Si atendemos a la tipología de estudios, la *palma* de retraso se la lleva el grupo de *no excelentes* de C. Experimentales LOGSE, ya que, al ritmo de los dos primeros años, necesitarían *10 años más* para concluir sus estudios (7 necesitarían sus compañeros de COU). Y no olvidemos que de esta cohorte ya se han eliminado los que abandonaron en el primer año.

## CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA DE ESTUDIOS

El estudio del rendimiento académico de los alumnos procedentes de LOGSE realizado en esta investigación ha posibilitado, por un lado, verificar la inexistencia de diferencias de resultados entre el alumnado LOGSE y COU y, por otro, el comprobar la importancia de determinados factores asociados al rendimiento, como son el género, la opción de ingreso y el rendimiento previo a la universidad. El análisis de los datos realizado en el estudio apunta que:

- El género no es un factor diferenciador, en general, del rendimiento académico
- El alumnado de 1ª opción obtiene, en general, mejores resultados que los del resto de opciones.
- El rendimiento previo, la nota de acceso, es un claro predictor del rendimiento académico en los dos primeros años universitarios
- Los ámbitos disciplinares y titulaciones son un factor de obligada referencia y diferenciación en estudios

con poblaciones amplias. Sin duda, debe atenderse a la dificultad de los estudios, al nivel de exigencia, la metodología docente, etc., pues son diferentes y a la vez propias características del contexto.

No sería adecuado que los resultados obtenidos en la UB se generalizasen al resto de universidades. En este sentido, somos partidarios, al igual que Tinto (1993), de describir y contextualizar siempre los resultados. Por ejemplo, las expulsiones de la carrera están directamente relacionadas con la normativa de permanencia aprobada por el Consejo Social de cada universidad.

Ahora bien, como se señala en el informe de De Miguel (2001), cuando todos los datos y estudios de diferentes universidades convergen en la misma dirección, no es inadecuado afirmar que el tipo de bachillerato cursado en la enseñanza secundaria no parece ser un factor determinante del rendimiento académico de los alumnos en la enseñanza universitaria. Caso que tenga alguna influencia, parece claro que es muy pequeña; sin duda es mucho menor que la que tienen otros factores como son el tipo de estudios que cursa el alumno, la nota con que accede a la enseñanza universitaria o el orden de preferencia en la elección de la carrera. En todo caso, el que los datos procedan de cohortes no equilibradas (diferente tamaño de las muestras), debido al proceso de implantación-sustitución del COU por el Bachillerato-LOGSE, es un punto que se debe tener presente en la interpretación de los resultados.

Así mismo, en este trabajo no se afirma que no existan diferencias entre la formación que recibe el alumnado del COU y del Bachillerato-LOGSE. Lo lógico es que existan, ya que ambos sistemas tienen diseños curriculares distintos y pruebas evaluativas diferentes. Lo que sí puede afirmarse es que no existen diferencias en las estimaciones/calificaciones del rendimiento en la UB de los alumnos que proceden de ambas modalidades de Enseñanza Secundaria por lo que, a escala global, no se puede utilizar esta variable como factor explicativo de los problemas de la enseñanza superior, y menos aún del descenso actual de las tasas de éxito.

Por otra parte, es preciso recordar que el criterio de rendimiento que hemos utilizado (% de créditos superados con relación a los matriculados) pudiera ser excesivamente *grueso* como para detectar las diferencias en el *nivel de rendimiento*. En este sentido, el tomar como criterio la nota media de las calificaciones ponderadas por el número de créditos podría ser un indicador más *fino*.

De ahí nuestra llamada a la prudencia. La transición de la Enseñanza Secundaria a la superior es un fenómeno complejo en el que inciden múltiples factores de carácter personal y familiar que generalmente no pueden ser considerados en esta tipología de estudios. Procede, por tanto, continuar profundizando sobre el tema, adoptando nuevas perspectivas que tomen en consideración nuevos indicadores que nos permitan comprender mejor los resultados.

Llegados a este punto es necesario apuntar la dirección de futuros estudios. En primer término, se impone superar el concepto restrictivo del rendimiento académico expresado en los créditos o nota media y adoptar un concepto amplio y acorde con una visión de logros académicos, profesionales y personales. Centrándonos en estos últimos, sería interesante prestar atención, entre otros, a:

- La satisfacción de la propia experiencia universitaria
- El desarrollo personal del estudiante
- La adquisición, mejora/desarrollo de las habilidades de gestión personal (*management skills*)

Por otra parte, la insuficiencia explicativa de los factores estructurales de acceso a la universidad como la *opción* y la *nota de acceso* para explicar los logros de la

*transición Bachillerato-Universidad* nos lleva a tomar en consideración no sólo otros factores estructurales (tipo de centro de procedencia, estudios de los padres, ubicación geográfica...), sino también toda una constelación de factores dinámicos como:

- Los motivos de elección de estudios o la representación profesional de sus estudios
- La percepción de las potencialidades y debilidades de su formación previa
- La importancia de la información /orientación previa a la transición a la universidad como mecanismo de prevención del fracaso o frustración de las expectativas iniciales.

Para una mejor comprensión de la interacción de factores se reclamaría una aproximación contextualizada en el específico campo disciplinar (Matemáticas vs. Medicina vs. Ciencias de la Educación) o, incluso, sería necesario desagregar el análisis por materias y ver su relación con las cursadas en el bachillerato.

Finalmente, parece conveniente usar una metodología cualitativa que permita «*seguir*» trayectorias individuales que ofreciesen una visión holística de la experiencia de la transición.

## BIBLIOGRAFÍA


ÁLVARO, M.: *Hacia un modelo causal del rendimiento académico.* Madrid, CIDE, 1990.

AMERICAN COLLEGE TESTING: *National College Dropout and Graduation Rates 1998.* Iowa City, IO, ACT Inc, 1999.

APODAKA, P.; GALLARETA, L. M.: «Propuesta de dos indicadores del acceso/demanda de estudios universitarios», en AA.VV.: *Indicadores en la universidad: información y decisiones. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.* Madrid, MEC-Consejo de Universidades, 1999, pp. 431-446.

APODAKA, P.; GRAO, J.; MARTÍNEZ, J.; ROMO, I.: *Demanda y rendimiento académico en educación superior. Estudio longitudinal de la inserción de dos cohortes de bachillerato en la UPV/EHU.* Bilbao, Servicio Central de Publicaciones. Gobierno Vasco. Estudios y documentos, nº 13, 1991.

ASTIN, A. W.: «How good is your institution retention rate», en *Research in Higher Education,* 38 (6) (1997), pp.647-657.

BLINNE, W. R.; JOHNSTON, J. A.: «Assessing the relationships between vocational identity, academic achievement, and persistence in college», en *Journal of College Student Development,* 39(6) (1998), pp.569-576.

DEARING, R.: *Higher Education and the learning society.* London, Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997.

DE MIGUEL, M.: *Evaluación del Rendimiento en la Enseñanza Superior. Resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU.* Oviedo, Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2001.

COMMISION ON HIGHER EDUCATION MSA: *Framework for Outcomes Assessment.* Middel State Association, 1995.

ESCUDERO, T.: *Seguimiento a la selectividad universitaria.* Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza, 1987.

— «Indicadores del rendimiento académico: Una experiencia en la Universidad de Zaragoza», en: AA.VV.: *Indicadores en la universidad: información y decisiones. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.* Madrid, MEC-Consejo de Universidades, pp. 251-262, 1999.

GARANTO, J.; MATEO, J.; RODRÍGUEZ, S.: «Modelos y técnicas de análisis del rendimiento académico», en *Revista de Educación,* 276 (1985), pp.127-169.

GARCÍA GARRIDO, J. L.: «La evaluación de la educación secundaria obligatoria», en

AA. VV.: *Informe educativo 2000. Evaluación de la LOGSE* . Madrid, Grupo Santillana, 2000.

González Tirados. R. Mª.: «Principales dificultades en el rendimiento académico en el primer año de carreras de Ingeniería», en *La Investigación educativa sobre la Universidad*. Madrid, CIDE, pp. 261-279, 1990.

–: *Rendimiento académico en la Universidad Politécnica de Madrid: Estudio longitudinal en Primer Ciclo*. Madrid, ICE de la Universidad Politécnica de Madrid, 1993.

Grayson, J. P.: *The Retention of First Year Students in Atkinson College: Institutional Failure or Student Choice?* Ontario, Institute for Social Research. York University (ERIC Document Reproduction Service No. ED418650), 1996.

Heywood, J.: *Assessment in Higher Education*. London, Jessica Kingsley Pub, 2000.

Herrera, Mª E. *et al.*: «Factores implicados en el rendimiento académico de los alumnos. Universidad de Salamanca», en *Revista de Investigación Educativa*, 17 (2) (1999), pp.413-421.

Infiestas Gil, A.: «El rendimiento en la Universidad. La influencia de factores extrauniversitarios», en Latiesa, M. (comp.): *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la Universidad*. Madrid, CIDE, 1986.

Latiesa, M.: *La deserción universitaria*. Madrid, Siglo XXI-CIS, nº 124, 1992.

Luxán, J. M. (ed.): *Política y reforma universitaria*. Barcelona, CEDECS, 1998.

Mora, J. G.: «Indicadores y decisiones en las universidades», en AA.VV.: *Indicadores en la universidad: información y decisiones. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid, MEC-Consejo de Universidades, pp. 19-29, 1999.

Mora, J. G.; García, A.: «Private costs of higher education in Spain», en *European Journal of Education*, 34, 1 (1999), pp. 95-110.

McGivney, V.: *Staying or Leaving the course: Non-completion and Retention of Mature Students in Further and Higher Education*. Leicester, National Institute of Adult Continuing Education, 1996.

Murtaugh, P. A.; Burns, L. D.; Schuster, J.: «Predicting the retention of university students», en *Research in Higher Education*, 40 (3) (1999), pp.355-371.

Neave, G.: *Educación Superior: Historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona, Gedisa, 2001.

OCDE. *Redefining Tertiary Education*. París, 1998.

Opacic, S.: «The student learning experience in the mid 1990´s», en Haselgrove, S. (ed.): *The Student Experience*. Buckingham: Society for Reserach in Higher Education/ Open University Press, 1994.

Ozga, J.; Sukhnaudau, L.: «Undergraduate non-completion», en *Undergraduate Non-completion in Higher Education in England*. Bristol, Higher Education Funding Council, 1998.

Pérez, R.: *La Universidad Nacional de educación a distancia. Aproximación a la evaluación de un modelo innovador*. Madrid, CIDE, 1991.

Rickinson, B.: «The Relations between Undergraduate Student Counseling and Successful Degree Completion», en *Studies in Higher Education*, 23 (1) (1998), pp. 95-102.

Rodríguez Espinar, S.: «Modelos de investigación sobre el rendimiento académico. Problemática y tendencias», en *Revista de Investigación Educativa, 6* (1985), pp. 284-303.

— «Información cualitativa y cuantitativa en el plan nacional de evaluación», en AA.VV.: *Indicadores en la universidad: información y decisiones. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid, MEC-Consejo de Universidades, pp. 401-412, 1999.

SALVADOR, L.; GARCÍA-VALCÁRCEL, A. M.: *El rendimiento académico en la Universidad de Cantabria: abandono y retraso en los estudios.* Madrid, CIDE, 1989.

SMITH, T. M.: «Comparaciones internacionales sobre educación terciaria», en AA.VV.: *Indicadores en la universidad: información y decisiones. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.* Madrid, MEC-Consejo de Universidades, pp. 31-50, 1999.

TINTO, V.: *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd.ed.). Chicago, University of Chicago Press (1ª ed 1987), 1993.

YORKE, M.: «Non-completion of full-time and sandwich students in English higher education: costs to the public purse, and some implications», en *Higher Education, 36* 1998a), pp. 181-194.

— «Undergraduate Non-completion in England: Some Implications for the Higher Education System and its Institutions», en *Tertiary Education and Management, 4* (1) (1998b), pp. 59-70.

— «Non-completion of Undergraduate Study: Some Implications for Policy in Higher Education», en *Journal of Higher Education Policy & Management,* 20 (2) (1998c), pp. 189-201.

— *Leaving Early: Undergraduate Non-Completion in Higher Education.* London, Falmer Press, 1999.

# CONFLICTOS CULTURALES Y MEDIACIÓN: EL EJEMPLO DE CATALUÑA

NÚRIA LLEVOT CALVET (*)

**Resumen.** En Cataluña, en los últimos años, ha ido proliferando una serie de «profesionales» que realizan, con más o menos adecuación a la definición teórica de mediador intercultural, dicha función. Concretamente, los mediadores interculturales intervienen en cuestiones como la participación de los padres de origen minoritario en los centros escolares; la adaptación del currículum a la diversidad cultural; la negociación de conflictos «culturales» (la carne de cerdo en el comedor escolar, el uso del pañuelo...); la desescolarización; absentismo y abandono escolar de los alumnos durante el período de la escolarización obligatoria; la traducción lingüística y la interpretación sociocultural, etc. La experiencia adquirida[1] nos indica de forma clara cuáles son los problemas que se producen con más frecuencia y las vías de solución que han resultado más eficaces.

**Abstract.** In Catalonia, in the last few years we have witnessed a proliferation of «professionals» who perform intercultural mediation functions, regardless of the degree in which they fulfil the theoretical definition of an intercultural mediator. Specifically, intercultural mediators take part in issues such as the participation of minority countries in schools; the adaptation of the curriculum to cultural diversity; the negotiation of «cultural» conflicts (pork in school lunchrooms, the use of headscarves, etc.); leaving school; absence from school and dropouts during the compulsory schooling period; linguistic translation and socio-cultural interpretation, etc. The experience we have acquired clearly indicates what the most frequent problems are and the solutions that have proven to be most efficient.

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años la mediación lingüística y la mediación cultural se han convertido en un ejercicio cada vez más presente y utilizado en servicios e instituciones educativas; como se acostumbra a decir popularmente, la práctica va por delante de la teoría y en este caso es muy cierto. La intervención de terceros entre partes etnoculturalmente diferenciadas, aunque nos pueda parecer un fenómeno novedoso, en realidad viene de antiguo, tanto como los mismos contactos culturales y las relaciones

(*) Universidad de Lérida.

(1) Así pues, el trabajo empírico ha consistido en 27 entrevistas en profundidad a mediadores que trabajaban, de forma parcial o total, en las instituciones educativas de Cataluña.



Fecha de entrada: 27-10-2002 Fecha de aceptación: 06-05-2003

interétnicas. Es decir, allí donde se han relacionado personas y grupos con idiomas, creencias, costumbres, códigos culturales, etc. heterogéneos ha surgido la necesidad del intérprete lingüístico o traductor y la oportunidad de mediar entre las partes para resolver los malentendidos y conflictos. A pesar de este bagaje, dicha práctica se manifiesta llena de interrogantes y, sin embargo, no se está produciendo paralelamente una reflexión y clarificación de su funcionamiento. Por ello, nos pareció que nos hallamos en un momento adecuado para examinarla, ya que en España se están produciendo diversas iniciativas sociales e institucionales de actuación de mediadores, casi siempre en relación con las situaciones de precariedad o marginación de grupos etnoculturales diferentes.

Partiendo de la idea de que la mediación intercultural es una modalidad o variante de la mediación social, el principal motivo tiene que ver con los desafíos de las migraciones internacionales y la configuración y reconfiguración de las nuevas y «viejas» comunidades y grupos étnicos (Giménez, 2001). Nos encontramos ante un ámbito extremadamente particular en tanto que introduce la variable cultural, esto es, un conjunto de factores étnicos, lingüísticos, religiosos, etc. que afectarán profundamente la relación entre las partes involucradas, su percepción del conflicto, sus salidas, la comunicación o incomunicación entre ellas y la figura del mediador[2].

Podríamos decir que la interculturalidad tiene un aspecto aplicado en el desarrollo de la mediación cultural: el contacto entre personas portadoras de culturas diferentes puede ocasionar conflictos, incomprensiones... por razón del desconocimiento mutuo, la ausencia de respeto y otras actitudes relacionadas con la intolerancia. La mediación intercultural, entendida como un elemento importante de la integración, interviene en diversos niveles: en la toma de conciencia por parte de las minorías étnicas de los valores y de las costumbres del país de acogida, en la prevención o solución de los conflictos provocados por las diferencias culturales, así como también en la modificación de las actitudes de los agentes de la sociedad mayoritaria, que constantemente se ven obligados a cuestionar y reformular su práctica por la presencia de colectivos minoritarios. Los mediadores interculturales son, por definición, expertos en más de una cultura que pueden intervenir para suplir las carencias del conocimiento mutuo y facilitar así la comunicación, el intercambio y prevenir el conflicto. El mediador cultural puede abrir puentes para la integración social y económica de grupos culturales diferentes (Carbonell, 2000).

Centrándolo en el ámbito educativo, el término «mediación» entre familias minoritarias e instituciones escolares conlleva tres significados y tres tipos de figuras mediadoras (Cohen-Emérique, 1989): en primera instancia evoca a la figura intermediaria y de enlace en situaciones en que, más que conflicto, lo que hay es dificultad de comunicación (la tercera persona es, pues, la que restablece la comunicación); la segunda definición hace referencia a una intervención destinada a poner de acuerdo, conciliar o reconciliar, a las personas o las partes, por tanto, existe una situación previa de conflicto, por oposición o antagonismo, que provoca que la intervención de un tercero sea absolutamente necesaria; por último, y en tercer lugar, la mediación es entendida como un proceso creador por el cual se pasa de un estado inicial a un cambio, que implica una transformación, es decir, un proceso dinámico activo, comparable a un catalizador.

En este contexto, la formulación de nuestro punto de partida era que en una

(2) A pesar de que no nos detendremos en ello consideramos interesante la lectura de: Diputació de Barcelona (2000) y Comas (2000).

sociedad como la catalana, en que la diversidad cultural es cada vez más evidente y los discursos, aunque no la mayoría de las prácticas, se dirigen hacia lo que se ha denominado educación intercultural (ver Departament d'Ensenyament, 1996; Garreta, 2003), se deben buscar estrategias para superar algunos de los problemas con los que nos encontramos. Una posible forma de intervenir bidireccionalmente es utilizar los mediadores interculturales, fórmula que en otros países se ha utilizado con éxito y que ha comportado un avance en las relaciones interculturales (ver Mc Andrew y Hardy, 1992; Hohl, 1996; Jordán, 1998; Llevot, 2002). En Cataluña estas figuras las hemos podido ver nacer en el seno de las comunidades minoritarias que, con la experiencia y el conocimiento que tienen de la cultura a la que pertenecen, les otorga este papel.

La experiencia adquirida por los mediadores interculturales, a lo largo de estos últimos años, en la escolarización e integración social de los alumnos minoritarios de Cataluña nos indica de forma clara cuáles son los problemas que se producen con más frecuencia y las vías de solución que han resultado más eficaces para resolverlos. En éstos y en los mediadores nos hemos centrado[3].

Teniendo el referente de otros contextos, en Cataluña observamos que los mediadores interculturales que realizan, con mayor o menor frecuencia, intervención son gitanos o inmigrantes extracomunitarios como veremos, de unos orígenes concretos. Es decir, se trata de minorías que se hallan en situación de inferioridad o de marginación, ya sea por discriminación jurídica, inseguridad en el estatus de residente, no acceso a la ciudadanía, falta de derechos políticos y sociales, impedimentos a la movilidad social y económica, discriminación étnica, etc. Cuando se habla de población inmigrada extracomunitaria se trata de un conjunto plural y heterogéneo, en el que el origen nacional o cultural es importante por lo que implica a nivel de posibilidades de regularización, integración... De hecho, no aparecen, entre los mediadores, inmigrantes comunitarios que, en número creciente, residen en las comarcas catalanas, ya que esta nueva comunidad está formada básicamente por profesionales liberales y jubilados y, por lo que parece, dada su mejor situación social, económica, etc., no les es necesario. Específicamente, en Cataluña están interviniendo cinco mediadores gitanos y veintidós mediadores de origen inmigrante. Entre los últimos, el continente más representado es el africano y dentro de éste son más numerosos los marroquíes. En conjunto, de mayor a menor número, encontramos: 13 marroquíes (2 de la llamada «segunda generación»[4]), 3 senegaleses, 2

(3) El trabajo que presentamos, además de ser teórico, tiene una parte empírica consistente en el uso de metodología cualitativa: concretamente, se utilizó la entrevista en profundidad que nos permitió materializar los objetivos que nos dirigían. Así, un primer paso fue el diseño del guión de la entrevista según nuestros objetivos e intereses, posteriormente procedimos a la selección de los primeros informantes, pensando utilizar la estrategia de muestreo teórico. Siguiendo esta técnica se contactó inicialmente con los representantes de las asociaciones de inmigrantes y de gitanos que intervenían en las instituciones educativas o que al menos parte de su intervención fuera en este campo para detectar mediadores en ejercicio. A pesar de la idea previa de establecimiento de una muestra, finalmente, se tomó la decisión de entrevistarlos a todos ya que no hallamos un número excesivo, además llegamos al llamado punto de saturación, pues los discursos se iban repitiendo. Hay que decir que, a pesar de los esfuerzos que seguíamos realizando hasta telefónicamente llamando a escuelas, consejos comarcales... así como siguiendo con la estrategia de bola de nieve, no encontramos más mediadores que actuasen en Cataluña, total o parcialmente, en el campo educativo. Obtenidas las entrevistas y transcritas posteriormente se procedió a realizar el análisis de contenido.

(4) Entendiendo como tal la descendencia de familias de origen inmigrante. Este término ha sido cuestionado por diversos autores (Alegre y Herrera, 2000; Moreras, 2001; Sepa, 1993; entre otros) porque connota una línea de continuidad cultural y de clase entre padres e hijos y que puede contribuir a estigmatizar desde el nacimiento a los que nacieron de unos padres que un día fueron inmigrantes aunque algunos ya han nacido en Cata-

gambianos y 2 argelinos. De otros continentes hallamos: 1 de Brasil (América del Sur) y 1 de China (Asia). Si, como dijimos, la muestra estudio es el total de los mediadores detectados podemos decir que en este momento, con muy poco margen de error, los que actúan en Cataluña son 22. Eso sí, detectamos el incremento más que el retroceso del número.

## EL PAPEL DE LOS MEDIADORES INTERCULTURALES EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

La mediación intercultural puede ser entendida como una modalidad de intervención de terceras partes en y sobre situaciones de multiculturalidad, orientada a la consecución del reconocimiento del otro y la aproximación de las partes; la comunicación y la comprensión mutua; el aprendizaje y el desarrollo de la convivencia; la regulación de conflictos y la adecuación institucional, entre actores sociales e institucionales etnoculturalmente diferenciados (Giménez, 2001). Como podemos ver se le otorga un amplio abanico de posibilidades: traducir o hacer que se traduzcan las comunicaciones verbales y escritas; dar a conocer las características, exigencias, expectativas y necesidades de los alumnos, progenitores y organización escolar entre los implicados; favorecer la comunicación; concebir, coordinar y actualizar los proyectos o programas que puedan generar mejor relación entre la comunidad educativa; aconsejar sobre la forma de integrar la perspectiva intercultural en el currículum escolar; trabajar en proyectos para incentivar la participación de las familias en la escuela y ayudar a los alumnos a integrarse armoniosamente, entre otras. Al mismo tiempo encontramos que hay también ciertos condicionantes y limitaciones que se deben tener bien presentes: la subordinación a las necesidades y exigencias de las instituciones que deciden si renuevan la contratación o no; la limitación de su participación convirtiéndolos en instrumentales para resolver problemas de funcionamiento sin abordar tan sólo periféricamente la resolución del verdadero problema, etc. (Llevot, 2002).

Como diversos autores han constatado, en el ámbito educativo existe una serie de cuestiones en que se manifiesta el citado desajuste en situaciones multiculturales. Como expone J. Hohl (1996), las dificultades de comunicación nacen de la existencia de barreras, unas más evidentes que otras, en las relaciones interculturales. Las barreras se pueden agrupar bajo cuatro etiquetas: lingüísticas, socioeconómicas, culturales e institucionales. Para concretar una, J. Sarramona (1998) considera la participación de los padres en los centros educativos una de las cuestiones que se deben tener muy presentes. En realidad, ha despertado el interés, reiteradamente manifestado desde diferentes instancias, de la administración y de las asociaciones de madres y padres. No obstante, la participación, en general, es baja (Fernández Enguita, 1995), y más aún cuando los colectivos minoritarios en riesgo de marginación social y cultural deben enfrentarse a situaciones que los alejan más, si cabe, de la escuela. Así, además de lo dicho, con la intención de aproximar las «partes» y resolver los desajustes que van apareciendo, ha surgido la figura «profesional» que, con diferentes nombres y grados de implicación, se dedica a la mediación intercultural en las instituciones educativas, sobre todo escolares.

La experiencia obtenida a lo largo de estos últimos años en la escolarización e integración social de los alumnos en riesgo de marginación sociocultural, así como las

luña. Como se hace en otros contextos, sería más adecuado referirnos a ellos como de origen inmigrante, aunque nos hemos decantado por «segunda generación» pero utilizando el término entre comillas.

investigaciones realizadas, nos indican cuáles son los problemas que se producen con más frecuencia y las vías de solución que han resultado más eficaces. Hasta ahora, el modelo de intervención predominante para resolver desajustes y conflictos ha pivotado sobre el voluntariado, la buena voluntad de algunos profesionales, la iniciativa personal y colectiva de algunas personas de las minorías y la presencia de asociaciones y entidades no gubernamentales. En general, se han dado intervenciones puntuales cuando la comunicación ha sido casi imposible o el conflicto ya se ha producido. Se tiende a pensar que los problemas de comunicación son tan sólo lingüísticos, que pueden resolverse con ayuda de traductores, pero a menudo lo que se necesita son «intérpretes culturales», que puedan ayudar a comprender el punto de vista del otro y favorecer así el diálogo, la negociación y la toma de decisiones. Éste sería el sentido que se daría a la mediación intercultural, la tarea de facilitar el acceso y la comprensión de las funciones y el funcionamiento de las instituciones educativas a los profesionales de la educación, la causa de determinadas actitudes, acciones y decisiones para que no las juzguen e interpreten a partir de sus propios parámetros culturales. Las tareas de mediación, sean o no espontáneas, buscan caracterizarse por su tarea de descodificación y comprensión de los contextos culturales que se interrelacionan.

En la actualidad, esta figura es insistentemente reclamada por la comunidad educativa, que la considera necesaria tanto para facilitar el diálogo, la negociación y la convivencia, como por su potencial formativo (ver Garreta, 2002). Y, a pesar de ello, desde la Administración educativa no se potencia directamente, se hace, como veremos, de *facto*.

## LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA CATALANA, LA TRADUCCIÓN LINGÜÍSTICA Y LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL

El análisis de las funciones para las que la administración educativa contrata a los mediadores inmigrantes nos puede llevar sobre la pista del motivo por el que, aunque deberían ir más allá, son vistos exclusivamente como un recurso para superar las barreras lingüísticas. Desde el curso 1997/1998 el *Departament d'Ensenyament* inicia una experiencia piloto en Cataluña que consiste en la organización de un servicio de traducción dirigido a las familias recién llegadas que desconocen las lenguas oficiales de Cataluña y tienen hijos en edad de escolarización obligatoria. Así, cada curso, la administración contacta con asociaciones y/o entidades minoritarias para que, en caso necesario, atiendan necesidades puntuales de traducción oral y escrita (principalmente en lenguas minoritarias[5]). En estos casos, contrata[6] traductores lingüísticos de las asociaciones sólo para dos momentos considerados clave, pero no suficientes, de intervención: en la preinscripción y en la campaña de matriculación de los alumnos recién llegados.

El protocolo de intervención que establece el *Departament* para la preinscripción de los alumnos y las familias recién llegadas con desconocimiento de las lenguas oficiales de Cataluña es que la institución escolar, a partir del listado que ofrece

(5) Actualmente dispone de un servicio de árabe, francés, inglés, bereber, tamazirt, alemán, portugués, armenio, polaco, urdo, filipino, tagalo, checo, eslovaco, búlgaro, ruso, chino, italiano, fulu, wolof, soningen, rifeño, inhala, mandinga bombara y dioula para las instituciones escolares.

(6) Anualmente se realiza una sesión con todas las asociaciones para resolver aspectos que puedan haber surgido y facilitarles nuevas informaciones. Por cada actuación se cobra poco más de 33 euros, aparte de los desplazamientos que debe hacer el mediador. La mayoría de los entrevistados se quejan de que sólo los llaman puntualmente y de forma esporádica, por lo que no pueden vivir sólo de ello.

anualmente la administración educativa de asociaciones y/o personas colaboradoras, se pone en contacto directamente con el mediador. Posteriormente, la institución contacta con la familia, tramitando la solicitud por Inspección –que realiza un análisis de la situación de la familia y del alumno y decide si es ésta la institución escolar de incorporación. Si la respuesta es afirmativa (conforme necesitan la ayuda de un traductor), se realiza una entrevista a todos los implicados con la ayuda del intérprete lingüístico. En esta reunión un representante del equipo directivo explica a los padres y al alumno, con la presencia y ayuda del traductor y de un miembro del Programa de Educación Compensatoria (si se considera necesario), las pautas y normas del centro, la oferta de programas y servicios educativos y los trámites necesarios para formalizar la matrícula. Esto forma parte del proceso de acogida del alumno y su familia, que se completa cuando se le muestra el centro, la clase y se le presenta al resto de alumnos del grupo.

Hay que añadir que solamente en casos muy particulares el traductor interviene más de tres veces para una misma familia. El traductor en principio no intervendrá más, salvo que se considere necesaria esta actuación por la dirección de la institución y cuente con el consentimiento de la inspección y/o de los programas y servicios educativos.

Si ésta es la situación en la que trabajan estos «mediadores», la necesidad de rentabilizar el diploma de mediador, los cursos y, en general, la formación de mediadores está creciendo notablemente (ver Llevot, 2002) ha comportado que algunos inmigrantes hayan presentado el currículum y mantenido entrevistas con los técnicos del *Departament* para colaborar, puntualmente, como traductores e intérpretes en la escolarización de los alumnos del propio colectivo. Esta modalidad de «mediación», si se puede llamar así, consiste únicamente en el dominio de la lengua autóctona y de la lengua de origen para poder realizar la traducción simultánea del mensaje (oral y/o escrito), en el caso que existan dificultades de comprensión lingüística por parte de los interesados. En algunos casos, se necesita una traducción al pie de la letra, del árabe al catalán o al revés, del catalán al árabe; del bereber al catalán, etc. Además, como apoyo, cada año desde el *Departament d'Ensenyament* se editan unos trípticos[7] informativos en diferentes lenguas (catalán, castellano, francés, inglés, árabe y chino) dirigidos también a estas familias para facilitarles orientaciones y asesoramiento sobre el sistema educativo, la obligatoriedad de la asistencia a clase y los objetivos de la enseñanza.

Aun reconociendo que esta función es necesaria y a la vez una de las demandas más frecuentes por parte de los docentes, algunos de nuestros entrevistados se han mostrado reticentes. Menosprecian esta iniciativa a partir de su propia experiencia y de los resultados obtenidos en el seno de las instituciones escolares. Sus argumentos van desde: el desconocimiento o la falta de utilización de este servicio por gran parte de las instituciones escolares; el cambio continuo de traductores; el padecimiento y excesiva preocupación de la administración por la lengua catalana en detrimento del choque cultural; las limitaciones que comporta la traducción lingüística; hasta la existencia de miedos y recelos desde la comunidad minoritaria hacia este intruso; y el desplazamiento de la responsabilidad de los tutores hacia los mediadores. Detallando más las respuestas dadas, hallamos los siguientes razonamientos:

(7) Estos folletos se distribuyen a través de las delegaciones territoriales, centros educativos, servicios pedagógicos, organizaciones y colectivos de inmigrantes, ayuntamientos, subdelegaciones del gobierno, consulados, etc.

- Respecto a la situación presente y la posibilidad de contratar un traductor, ponen de manifiesto el desconocimiento existente entre las instituciones escolares de la posibilidad que les brinda la administración. Además, cuando la conocen la encuentran problemática (se debe solicitar con mucha antelación, coincidir fechas y horas de todos los implicados para la entrevista, convocar a la familia, etc.).
- Respecto a la práctica cotidiana, por ejemplo en las entrevistas con los padres, comentan que no siempre aparece la familia cuando es citada, por lo que el traductor tiene que acudir en varias ocasiones, provocando, en ocasiones, el cambio de persona y dificultando más la comunicación que debe establecerse.
- Respecto a lo que creen debería hacerse, critican el excesivo planteamiento lingüístico al haberse definido su papel en el proceso de integración de los inmigrantes en el sistema educativo obviando las fricciones culturales que conlleva.

  «(...) esto supongo que va ligado con la idea que tienen... la mayor parte de los responsables del *Departament* de que el único problema es la lengua y en cuanto los niños y las niñas ya saben hablar catalán, pues, ya está todo arreglado [...] entonces comienzan los grandes problemas, la lengua es uno de los problemas, yo pienso que no es el único ni el primero, entonces consecuentes con ello, pues, hablan de traductores porque el único problema que tiene la familia urdú es que no se la entiende, pero lo demás, el choque cultural que representa, ¡esto ya se arreglará solo!».

  Además, a menudo, la traducción no se puede limitar al discurso literal, sino que debe ir más allá, y convertirse en una interpretación cultural de lo que significan las palabras en un entorno y una cultura específicos.

- También cuestiones a resolver son los miedos y los recelos de las comunidades minoritarias hacia una tercera persona que les es totalmente desconocida y ven en ella un peligro, sobre todo por la confidencialidad de algunos datos personales. Debido a estas dificultades, algunos centros escolares aprovechan a los alumnos que llevan tiempo en la sociedad de acogida y tienen un buen nivel de comprensión del idioma para que traduzcan, o bien, en otras ocasiones, este papel lo realizan parientes o amigos que les acompañan.

  «[...] porque con la hermana, con la parienta, con no se quién existe mucha más confianza que con un tío que viene de fuera, que no sabemos quién es, que habla su lengua pero a lo mejor resulta ser un enviado del Consulado... historia rara, ¿no? quiero decir que también el problema del recelo, a veces, si no conocen el mediador ¿qué traduce éste? ¿Qué dice de mí ahora? ¡Yo no lo entiendo! ¿O no? En cambio, si es un familiar, si es alguien de cerca, parece que la cosa tiene menos... ésta es otra cuestión a valorar de los mediadores: hasta qué punto determinadas situaciones de intimidad la gente no se siente muy... sobre todo si tienen alguien más de la familia que podría realizar este papel...».

- Es decir, el colectivo minoritario no utiliza la mediación «profesional», sino la mediación natural (amiga, vecina, hijo, etc.), que en pocas ocasiones coincide con la persona que también trabaja para la administración, ya que genera más confianza. Aunque también hallamos casos que se manifiestan al contrario pues no quieren que personas cercanas se enteren de «sus cosas».
- Por otro lado, también se han utilizado mal los intérpretes por parte de los docentes ya que, siguiendo las orientaciones de la administración

educativa, éstos podían colaborar en la traducción de los informes (en primaria) o las notas (en secundaria) de final de curso de los alumnos inmigrantes. Este hecho ha provocado que, en ocasiones, se descargue el profesorado de su tarea, haciendo que los traductores asuman el papel de explicar e interpretar los resultados a la familia, haciendo de mensajeros... Estas intervenciones se realizan a menudo bajo la presión de la necesidad de resolver situaciones creadas, la inmediatez y el conflicto abierto y manifiesto. En la escuela, en ocasiones, se solicita el traductor para «sacarse de encima» competencias. Utilizando la expresión sarcástica de algunos de los entrevistados, se llama a un número de teléfono móvil y aparece un «bombero», para solucionar, momentáneamente, el problema.

Además de las razones expuestas, algunos de los entrevistados opinan que, detrás de la contratación de traductores, existen dos finalidades ocultas por parte de la administración: la de quedar bien con las entidades y asociaciones de inmigrantes y, a la vez, crearles dependencia (de hecho éstas también se beneficiarían económicamente por realizar un servicio).

## Realidad y potencial de la mediación intercultural en Cataluña

Aunque, como hemos visto, la administración tiende a pensar que los problemas de comunicación son sólo problemas lingüísticos, que pueden resolverse con traductores, en la mayoría de las ocasiones lo que se precisa son traductores culturales más que lingüísticos, que puedan ayudar a comprender el punto de vista del otro y favorecer así el diálogo, la negociación y la toma de decisiones. Éste es el sentido que damos al mediador cultural: la tarea de facilitar el acceso a la comprensión de las funciones y organización de las instituciones educativas a las familias que, por su origen, las desconocen y explicar a los profesionales de la educación el motivo de determinadas actitudes, acciones y decisiones para que no las juzguen e interpreten a partir de sus propios parámetros culturales. De nuestro trabajo hemos podido deducir las principales demandas que reciben los mediadores, tanto de la sociedad mayoritaria como de su propio colectivo, en Cataluña. Las hemos agrupado respecto a la implicación de los progenitores, la negociación en conflictos de valores, y la formación y difusión de las culturas minoritarias, como puede verse a continuación.

### La implicación de los progenitores

La implicación de los progenitores en la vida escolar (asociaciones de madres y padres de alumnos, participación en el consejo escolar) y en las actividades del centro (reuniones, tutorías, etc.).

Una de las primeras funciones que tienen los mediadores es la de incentivar la participación de los progenitores minoritarios[8] en la asociación de madres y padres de la escuela (AMPA), en el consejo escolar... ya que existe un vacío en los centros educativos en el sentido de que, generalmente, no hay representantes de estos colectivos, lo que, entre otros casos, estigmatiza la entrada de pautas y costumbres de las culturas

(8) La implicación de las familias minoritarias en la institución escolar suele ser mínima, unas por la dinámica que se ha generado de desconfianza y recelo de las familias hacia el sistema educativo: las familias gitanas tienen miedo a que se les reproche su comportamiento, les retiren las ayudas, etc., y otras, generalmente los inmigrantes, porque no comprenden los comunicados, no entienden las explicaciones... o, también, recelan del sistema educativo.

minoritarias. Estas asociaciones, representantes de las demandas del conjunto de familias y que tienen un margen de iniciativa a través de actividades extraescolares, podrían ser la vía de conocimiento de su cultura así como de su implicación y conocimiento en las instituciones receptoras. En este sentido, nuestros entrevistados opinan que es básica la incorporación y la participación de las familias minoritarias en la organización del centro, aunque existe la gran barrera del idioma entre los inmigrantes.

Ante un sistema educativo diferente, las familias no entienden lo que se les explica y a menudo les da vergüenza decirlo a los educadores. Los mediadores opinan que en situaciones así o interviene un mediador o poco puede hacerse para ayudar a estos progenitores y alumnos. Para normalizar esta relación, creen prioritario: desactivar los prejuicios atribuidos a determinados colectivos y prever una cierta flexibilidad y disponibilidad horaria. Con ello se conseguiría promover las relaciones entre todas las familias de un mismo centro; se evitaría la generación de conflictos relacionados con la asignación de ayudas específicas a determinados colectivos; se construiría una verdadera comunidad educativa.

### Negociación en conflictos de valores

Aunque el *Departament* contrata traductores, como hemos dicho en ocasiones con formación de mediadores, y no reconozca la utilidad de estos últimos, en la práctica a veces cuenta con mediadores. Por ejemplo, gitanos (ver Llevot, 2000) y de origen inmigrante (ver Llevot, 2002). Así, siguiendo con la familia, un motivo para llamar a estas personas es para intervenir en conflictos una vez se han generado. Concretamente, respecto al colectivo gitano, para apaciguar las peleas, cuando los alumnos se juran los muertos, etc., que implica represalias y discusiones no sólo de los niños, sino que comportan enfrentamientos entre familias enteras[9]. Estas situaciones se acostumbran a producir en el patio (la hora del recreo) y a la entrada y salida de la escuela, donde la vigilancia de los profesores se relaja. El papel de los mediadores consiste en poner paz, escuchar los argumentos de cada parte e intentar flexibilizar las actitudes y posturas, tanto de los educadores como de las familias y/o alumnos.

Otra situación en la que algunos gitanos e inmigrantes viven es la itinerancia. La movilidad, además de otros motivos, puede provocar o favorecer el abandono temprano. El absentismo esporádico se produce por determinadas causas, entre otras: en función de las recogidas, las campañas de fruta...; por tener que asistir a fiestas y actos familiares (ir a las bodas, visitar los enfermos, asistencia a los funerales, etc.) y otros acontecimientos (conflictos entre clanes, problemas con la ley, etc.); que implican poner en marcha diferentes estrategias para evitar la pérdida de tiempo de aprendizaje (profesor itinerante, escolarización en el pueblo más próximo a su ubicación, cuadernos de deberes preparados, etc.) con el consentimiento de las dos partes: institución y familia. Este problema puede agravarse y convertirse en abandono escolar. Según los mediadores hay diferentes factores condicionadores: el trabajo precoz de los que situados en un grupo subordinado económicamente no siempre pueden asistir con asiduidad a la escuela, porque deben realizar tareas de ayuda a la economía familiar en el caso de los niños y, en el de las niñas, atender y cuidar a los hermanos más pequeños. Si establecemos una

(9) En la comunidad gitana se reconoce la figura del hombre de respeto, del patriarca... para resolver los conflictos, no descartan la violencia para zanjarlos, sobre todo con el colectivo payo, que no se rige con las mismas reglas que ellos.

comparación, en el número de casos de absentismo y/o de abandono escolar, no difiere sustancialmente el colectivo gitano del africano, tampoco en el género. En cambio, los motivos son más discordantes. Los niños inmigrantes cuando rompen (ya sea temporal o definitivamente) con la institución escolar acostumbra a ser por iniciativa propia (sin conocimiento de los padres) o porque el padre les requiere para el trabajo punto en el que coinciden con los gitanos. El caso de las niñas es más parecido a la conducta de los gitanos; como nos dicen nuestros interlocutores, se van de la escuela por obligaciones domésticas y de trabajo familiar y, últimamente, al ser prometidas así se evita el contacto con hábitos mal vistos y con personas no deseadas.

> «[...] nosotros tenemos un problema muy grande con las niñas gitanas, el abandono escolar, y más ahora con el tema de la reforma... que las niñas tienen que ser más grandecitas porque cuando había el sistema anterior era diferente, pero hoy que las niñas tienen que estar obligatoriamente hasta los 16 años, esto no ha caído un árbol encima, a los gitanos, no sé si en otras zonas lo tendrán más claro, pero aquí... sobre todo está muy... arraigado este tema, entonces este problema, es un problema que quiero subsanar desde hace tiempo, porque no lo he aprendido ahora, esto lo sé de toda la vida, ¿no? El problema, porque mis hijas lo han pasado, entonces no lo he estudiado, ni te lo han enseñado nadie, lo he vivido, entonces este tema es un tema que tendríamos que adaptar un poco la realidad [...] los padres te dan la excusa que las niñas tienen que ayudar en casa o cuidar a los hermanos [...] a las niñas se les quita del colegio a la edad en que son mozas, aunque ahora no se las casa tan pronto, sí que se las promete, y a los padres del prometido no les gusta que la chica continúe en el colegio».

De lo anterior también se desprende la preocupación que genera la organización de salidas, excursiones y colonias escolares, especialmente para las alumnas. Hay una primera explicación que es el desconocimiento por parte de las familias de estas prácticas, que no forman parte de su experiencia escolar y que no quedan completamente justificadas con la información escrita que se les envía. Un segundo argumento es la cuestión económica: aunque estas actividades formen parte de la programación del centro, y sean, por tanto, obligatorias, no son gratuitas:

> «[...] por ejemplo, una excursión al Montseny, esto es una cosa, ¿no? una excursión que el niño... que prepara la fiambrera, ¿no? la mochila y se lleva sus cosas y para el padre es un gasto de, digamos, dos mil pesetas; el padre no tiene dos mil pesetas y casi cada año tiene que enviar un hijo a hacer esta excursión y... hay cosas que se entienden, porque también se verían igual para nosotros si no tenemos el dinero».

Además, de nuevo entran en juego cuestiones culturales: ven con ojos distintos la posibilidad de pasar noches fuera de casa, aparece el miedo a los peligros que esta estancia puede comportar. Y puede agravarse más, si cabe, cuando deben desplazarse en autocares, trenes, aviones... También otra razón poco explicitada es la convivencia entre los dos géneros. Nuevamente, es importante la comunicación y la negociación con las familias y, en todo caso, según sea la causa, se deberán tomar decisiones en un sentido u otro. Queda claro, por tanto, que los valores de la escuela pueden chocar con los familiares.

A menudo, los profesores no se explican que algunos padres de alumnos de origen magrebí no entiendan que la música juega un papel importante en la enseñanza y que es necesario que sus hijos practiquen algún tipo de ejercicio físico. Se tiende a atribuir esta actitud de los progenitores a prejuicios de tipo religioso, culpabilizando al Islam de sus reticencias. En alguna ocasión puede que sea así, pero a menudo las razones son otras, resultantes de una percepción cultural anclada en la tradición y el origen de estas familias. La mayoría de

estos inmigrantes proceden del mundo rural, donde la música está asociada a las fiestas tradicionales y el ejercicio físico no tiene sentido en sí mismo. A los padres les resulta difícil aceptar que el estudio sea compatible con la fiesta y que los hijos tengan que hacer ejercicio gratuitamente. También el juego es considerado un elemento perturbador en los hogares rifeños, por lo que tiende a ser reprimido y excluido, sobre todo en el caso de las niñas. Estas situaciones, aunque no todas llegan a conflictos extremos, se pueden solucionar mediante el entendimiento y la negociación entre las partes.

Finalmente, nos referiremos a cuatro cuestiones frecuentemente mencionadas a nivel público y que también aparecen en los discursos de los mediadores como una «zona de conflicto»: el pañuelo islámico, la *henna*, la alimentación y la circuncisión y clitoridectomía. Respecto a la vestimenta, el *hijab* o pañuelo islámico[10] continúa siendo un motivo de polémica, sobre todo para los mediadores de las comarcas de Girona y Barcelona, donde se ha generado algún caso, magnificado por su eco en los *mass-media*.

> «A mí me vino un director y me dijo: es que la niña no venía con el pañuelo y ahora viene y yo lo entiendo perfectamente que esta niña... no ha venido antes y ahora viene... va a tener problemas con sus amigas porque a lo mejor le estiran el pañuelo y se va llorando y le dice a su padre y luego ya se crea el conflicto... sí... pero lo que tenemos que trabajar también es el tema de los niños que están con ella también para que no... que no pasen, que no se pasen con ella, pues tienen que tener en cuenta si actuamos... oye vamos al padre a hablar con él: esta niña, pues, se tiene que quitar el pañuelo, yo veo que tenemos que tener en cuenta que estamos jugando con el futuro de la niña, porque dirá: ¡Ah! Os estáis metiendo en mis cosas, pues esta niña no va al colegio y entonces lo hemos perdido todo y eso es lo que no, lo que no queremos».

Otra de las situaciones que se dan en el seno de las aulas es el desconocimiento del sentido de algunas manifestaciones de los alumnos árabes, por ejemplo, del ritual de la *henna* o *mehndi*. La *henna* se utiliza para decorar las manos y los pies de las niñas por primera vez en torno a los 3 o 4 años, en preparación del día 27 del Ramadán, el mes de ayuno (festividad que conmemora el principio de la revelación coránica de Mahoma). Otras fechas claves para su realización son: la noche del matrimonio, el final del embarazo, etc. como símbolo de festividad y además se usa para hacer desaparecer los malos espíritus. La madre o hermana, generalmente, son las que tiñen las palmas de las extremidades con la *henna* con un trazo uniforme, o bien, haciendo un dibujo geométrico que se deja reposar toda la noche para que dure unos días.

Una mediadora argelina nos expone un caso que sucedió en una escuela de su zona de actuación. Una alumna musulmana fue regañada por su tutora por tener las manos sucias delante del grupo-clase, pero, cuando acudió la maestra de compensatoria, la situación cambió al decirle que iba muy guapa, etc. Seguramente la alumna no entendió cómo una misma situación podía ser motivo de castigo y rechazo en una ocasión, y de premio y aceptación en otra. Lo que seguro desconoce es que el primer

(10) Los mediadores consideran que en las escuelas y la sociedad en general se confunden tres elementos muy diferentes: el chador, el velo y el pañuelo islámico, agrupándolo todo con el nombre de chador (por su eco en los *mass-media*) y asociando los tres a la religión musulmana. Pero la realidad no es así: el chador es una pieza de tela negra que cubre a la mujer de arriba abajo, que se lleva mucho en Irán; el velo, en cambio, sólo cubre la boca, las orejas, el cabello y, en ocasiones, también la nariz, estos dos primeros elementos tienen una connotación religiosa; en cambio, el *hijab* o el pañuelo sólo cubre el cabello, no presenta ningún valor religioso y su uso depende del gusto individual, siendo un signo de identidad propio.

caso se produjo por el desconocimiento, por parte de la docente, del sentido estético y festivo que tiene pintarse las manos con *henna* en su cultura de referencia y que, en el segundo caso, sí que se reconoce y por ello se acepta. La mediadora comenta que están llevando a cabo talleres y actividades en los centros educativos sobre diferentes culturas; en concreto, sobre la cultura magrebí se realizan talleres sobre la *henna*, en los que se procura no caer en la cuestión más banal y superficial del colorido y dibujo de las manos y se intenta trabajar el significado completo de esta tradición.

Otro rasgo cultural que a veces crea distancias, errores de interpretación... es la gastronomía. El desconocimiento sobre la alimentación de cada país propicia situaciones donde el trabajo de los mediadores se considera importante. Y más teniendo en cuenta que las personas que se establecen en Cataluña continúan con prácticas, muy adaptadas, del país de origen. Como es sabido, la religión islámica prohíbe el consumo de carne de cerdo y, además, la carne consumida debe ser *halal*[11]. Por otra parte, los hábitos alimentarios actúan como un criterio fundamental de reivindicación de lo identitario y comunitario. La prohibición de comer cerdo se evidencia en el menú escolar y las respuestas que desde allí se le proporcionan. Algunos centros no tienen comedor escolar, otros lo gestionan por cátering, y el resto, pocos, cocinan sus propias comidas. Independientemente de que las escuelas tengan o no concedida alguna ayuda económica o beca de comedor, las soluciones y respuestas que se acostumbran a dar cuando hay alumnos que no pueden tomar determinados productos por ser musulmanes son: si han decidido venir a nuestro país deben adaptarse a nuestras costumbres; además de tener ayudas aún vienen con exigencias; se trata de un arcaísmo como el no tomar carne los viernes para los católicos y que se irá perdiendo; se les engaña diciendo que la carne es de otro animal (pollo, cordero, etc.); que se queden en casa esos días; se les proporciona más cantidad del primer plato; o bien, se realiza un doble menú, que sería el reconocimiento y la aceptación de la diferencia. Los entrevistados, que nos han dado las «recetas» que se aplican, dicen que su papel es clave porque el profesorado y la escuela, en general, con su intervención comprenden lo que quiere decir y lo que implica esta práctica religiosa. Nuestros mediadores argumentan que, aparte del respeto cultural que merecen estas prácticas y del acuerdo legal[12] establecido sobre el tema, en algunos casos el comedor escolar es obligatorio para los alumnos que tienen que desplazarse a otros municipios en el transporte escolar, por lo que se hace imprescindible una reglamentación administrativa que regule esta cuestión para evitar casos de discriminación y actitudes poco respetuosas que se producen en algunos centros. El tiempo religioso y comunitario tiene su máxima expresión durante el mes del Ramadán, es decir, el ayuno anual, que se celebra durante el noveno mes del calendario musulmán. Los practicantes tienen el deber de no comer ni beber ni fumar ni tener relaciones sexuales desde la salida del sol hasta su puesta. Este precepto lo deben cumplir todos los musulmanes, excepto: los enfermos; las mujeres en fase de menstruación, las embarazadas o que amamantan a su bebé y las personas que están de viaje continuado (de más de tres días). También los

(11) Literalmente significa «lícita» o «permitida», es decir, sacrificada de acuerdo con los ritos musulmanes, lo que comporta una explicación sanitaria y una justificación fundamentada en la reducción del sufrimiento del animal. En las sociedades musulmanas la carne que se consume es, por definición, siempre *halal*.

(12) El Acuerdo de Cooperación entre el Estado español y la Comisión Islámica de España (BOE, 12-11-1992) dice explícitamente que «la alimentación de los alumnos musulmanes de los centros docentes públicos y privados concertados que lo soliciten se procurará adecuar a los preceptos religiosos islámicos».

menores se van habituando progresivamente a ello (empiezan con media jornada). Por tanto, la aclaración de lo que es el Ramadán, qué significa, quién lo debe seguir... es otra tarea que realizan los mediadores de origen inmigrante. Se trata, dicen, de un período de purificación que fomenta la moralidad personal y la solidaridad comunitaria. Los centros detectan faltas de asistencia durante el mes de Ramadán y cuando acaba, por la fiesta del sacrificio. En estos casos, los mediadores aconsejan negociar y pactar con las familias y comunidades para evitar los hechos consumados, las faltas no explicadas o las reacciones inesperadas.

Por último, otro de los aspectos que más curiosidad y debates estériles y juicios precipitados ha comportado son los ritos de iniciación africanos, que incluyen para los varones la circuncisión y para las mujeres algún tipo de escisión del clítoris (Besalú, 2002). La circuncisión de los varones es una práctica extendida (también los judíos la realizan) y anterior al Islam que se sigue practicando. Últimamente la prensa ha alertado que en diversos lugares se han detectado casos de niñas que son sometidas a la mutilación total o parcial del clítoris, la clitoridectomía (*tathir*), práctica habitual en algunos países de África. Se trata de una costumbre cultural muy arraigada práctica preislámica que el Corán no impone a la que son sometidas muchas niñas ya sea en el país de destino o en el de origen (y que las leyes de algunos países prohíben y las autoridades persiguen). Las intervenciones a menudo tienen lugar en los pisos, sin anestesia ni higiene, sin ninguna garantía sanitaria y al amparo de la clandestinidad, con el riesgo que comporta de toda clase de infecciones genitales y de hemorragias. Las consecuencias son la frigidez, la esterilidad e incluso, la muerte. Para convencer a los padres de los peligros y las contraindicaciones que acarrea esta operación, a menudo los profesionales utilizan el mediador de la comunidad para que explique a los padres la inconveniencia de este rito y se resuelva la situación. Como nos explicó un mediador senegalés en una localidad del interior de Cataluña, los propios estudiantes de un colegio de primaria consiguieron frenar un intento de ablación a una compañera de clase africana después de que la niña explicara en la escuela que su padre planeaba someterla a esta práctica en un viaje de vacaciones a su país de origen. A través de las demás compañeras, la noticia llegó a oídos de sus padres y madres, que mediaron con la familia de la menor a través de una asociación de mujeres africanas para evitar que fuera víctima de una mutilación genital.

La comunicación que el profesorado mantiene con la realidad de las familias minoritarias, que, al menos simbólicamente, les es desconocida, les puede suponer incertidumbre y hasta ansiedad en la medida que puede cuestionar las rutinas y los modelos de pensamiento habituales en la escuela y por el hecho mismo de tener que contactar directamente con los alumnos y con sus padres. Esto puede ser aún más cierto para el profesorado que, en contextos multiculturales, se encuentra con la gestión de unos valores que teóricamente les enfrentan con las familias por los diferentes papeles que deben jugar y las contradicciones que se pueden derivar de sus funciones. Los educadores entran en contacto con las familias y, a veces, les cuesta comprender el comportamiento de éstas, como también sucede a la inversa. Para ello los mediadores sugieren trabajar la formación de los docentes en base a los incidentes críticos[13],

(13) El método de análisis de los incidentes críticos comienza por la esfera subjetiva, es decir las imágenes, las normas y los valores de cada persona o grupo que sufrió el incidente, el choque cultural. Se trata de plantearse cuestiones sobre sí mismo, sobre los códigos, los modos de organizar la vida, las imágenes de los roles sociales y familiares y, posteriormente, abrir esa misma investigación hacia el lado de los inmigrantes que están en el origen del choque cultural.

este método relativiza, hace más complejas las imágenes y tiende a reducir los prejuicios y las reacciones de defensa, tanto individuales como grupales, que por pudor o permisividad se tienden a ocultar, pero que generalmente permiten que el grupo dominante arrebate al grupo dominado su identidad y su autonomía (Cohen-Emérique, 1989). Como nos comentan los mediadores, en muchas ocasiones, no se acepta o se rechaza a los otros porque no se les conoce. Y es que, ciertamente, el conocimiento de las diferencias puede ayudar a respetar o, al menos, a relativizar de forma tolerante otras realidades diferentes. Aunque no se reivindica conocerlo todo de los otros, porque sería imposible, incluso dentro de la misma cultura, lo que sí es posible es el cultivo de una actitud abierta y comunicativa que favorezca el entendimiento personal y cultural.

### La difusión de las culturas minoritarias

En ocasiones, los docentes piden asesoramiento cultural, especialmente a los mediadores inmigrantes, para organizar jornadas o semanas culturales. Aunque esta parte es valorada por la mayoría de los mediadores (especialmente por las mediadoras no africanas), para los más críticos puede llegar a ser banal y folklórica, tal como expresa esta mediadora gambiana: «[...] terminamos haciendo talleres de trenzas, comida de nuestro país... y no llegamos a explicar el núcleo de nuestra cultura... sólo les interesa la parte más banal». Dentro de estas iniciativas encontramos mediadores que, conjuntamente, con la asociación minoritaria a la que pertenecen se preocupan de mostrar vídeos, diapositivas de la situación del país de origen, etc.

Para finalizar, si nos centramos en la demanda, escasa, que las familias hacen a los mediadores inmigrantes, detectamos que, generalmente, tiene que ver con el poco conocimiento de los servicios de la administración y de sus vías de acceso. Centrados en los servicios educativos, los padres y las madres, que son los que acompañan a los niños a los servicios, en el 75% de los casos en primaria se refieren a las necesidades económicas (becas y ayudas) y a los trámites administrativos para escolarizar los hijos. En menor grado se sitúan las demandas referidas a aspectos formales, como son el refuerzo escolar y la participación en actividades de ocio. Si aparece alguna demanda, ésta es la preocupación porque no pierdan la lengua y cultura de origen. Se debe tener presente la importancia de que aparezcan estos tipos de demandas porque indica el interés de algunos padres. En este caso se trataba de inmigrantes que se preocupaban por la educación de sus hijos. Evidentemente, parte de las solicitudes son inducidas por los profesionales, como sucede con el resto de usuarios, ya sean inmigrantes o no. Cuando nos fijamos en las demandas referidas a los alumnos de secundaria, las principales continúan siendo las económicas y de matriculación, pero aparecen nuevas necesidades referidas a la preparación para el mundo del trabajo. También es significativo el interés por las actividades de ocio y tiempo libre como medio de socialización; aunque sólo es manifestado por progenitores de origen inmigrante.

Sobre la enseñanza de la religión, según los mediadores, los padres quieren educar a sus hijos de acuerdo con los principios islámicos, inculcando las normas y los valores sociales así como su lengua, pero a menudo no se atreven a pedirlo en las instituciones escolares.

## CONCLUSIONES

Una sociedad multicultural se enfrenta a diferentes conflictos: los de tipo material no tendrían que ser demasiado difíciles de negociar, sólo depende de la buena disposición de las partes en litigio para encontrar

el consenso necesario, pero cuando afecta a valores éticos, religiosos y morales, no parece tan sencillo; hemos podido comprobar que el contacto directo, desde luego imprescindible, muchas veces es poco eficaz, aunque se realice con la mejor voluntad, porque determinadas indicaciones dadas por los profesionales y los progenitores pueden encontrar resistencias reales y dosis importantes de incomprensión y desconfianza por la otra parte. Tendemos a pensar que los problemas de comunicación son sólo problemas lingüísticos, que pueden resolverse con traductores, pero muchas veces lo que necesitamos son intérpretes culturales, que puedan ayudar a comprender el punto de vista del otro y favorecer así el diálogo, la negociación y la toma de decisiones. Actualmente, en Cataluña los mediadores están trabajando de forma preventiva, es decir, para facilitar la comunicación, así como también para resolver conflictos de valores dejando de lado otras cuestiones que consideramos importantes: la transformación de normas, la adaptación del currículum a la diversidad y el establecimiento de nuevas relaciones entre los agentes educativos implicados.

En definitiva, a partir del estudio vemos que en las instituciones escolares se cuestionan: ¿hasta dónde ha de llegar el respeto a las identidades singulares cuando estén en oposición con las normas de la sociedad en general?, ¿cómo inscribir estas identidades, intocables para los inmigrantes, dentro del general conjunto de reglas y valores, intocables para la sociedad mayoritaria? Evidentemente, no hay una solución general, el diálogo y la negociación son el único camino válido. El papel del mediador, dentro del contexto de la negociación, conciliación e incluso de elaboración de nuevas normas, es muy importante. En este sentido, facilita mucho el camino dejarse ayudar por personas procedentes de la misma cultura del colectivo minoritario que hayan recibido una formación apropiada para realizar la tarea de mediación. Aunque también es cierto que la experiencia no está exenta de problemas.

## BIBLIOGRAFÍA


ALEGRE, M.A.; HERRERA, D.: *Escola, oci i joves d'origen magrebí. El sentit de la inserció social de les segones generacions de famílies immigrades. El cas de Mataró.* Barcelona, Diputació de Barcelona, 2000.

BESALÚ, X: *Diversidad cultural y educación.* Madrid, Síntesis, 2002.

CARBONELL, F.: *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social.* Barcelona, Fundació Jaume Bofill/Mediterrània, 2000.

COHEN-EMÉRIQUE, M.: Travailleurs sociaux et migrants. La reconnaissance identitaire dans le processus d'aide, en CAMILLERI, C.; COHEN-EMÉRIQUE, M. (Dir.) *Chocs de cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel.* París, L'Harmattan, 1989, pp. 77-115

COMAS, M.: *La mediació intercultural. Ofici o funció?.* Debats de l'aula provença. Barcelona, Fundació Jaume Bofill i Estudi i Cooperació, 2000.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT: *Educació Intercultural. Orientacions per al desplegament del currículum.* Barcelona, Subdirecció General d'Ordenació Curricular. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, 1996.

DIPUTACIÓ DE BARCELONA: *Ponències i conclusions del seminari transnacional de mediació intercultural.* Barcelona, Àrea de Serveis Socials, Diputació de Barcelona, 2000.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *La escuela a examen.* Madrid, Pirámide, 1995.

GARRETA, J.: *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural.* Lleida, Universitat de Lleida, 2002.

GARRETA, J.: *La integración sociocultural de las minorías étnicas (gitanos e inmigrantes)*. Barcelona, Anthropos, 2003.

GIMÉNEZ, C.: «La mediación cultural en la Comunidad de Madrid», en *Tercer Simposium: lengua, educació i immigració. Integració sociocultural i Comunitat Educativa*. Girona, ICE/Fundació La Caixa, 2001.

HOHL, J. «Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires», en GAGNON, F.; Mc ANDREW, M.; PAGÉ, M.(Coord.): *Pluralisme, citoyenneté & Education*. Montreal, L'Harmattan, 1996, pp. 337-348

JORDÁN, J.A. (coord.): *Multiculturalisme i educació*. Barcelona, UOC/Proa, 1998.

LLEVOT, N.: «Familias gitanas y centros educativos de Cataluña: la necesidad de una negociación», en *Rivista Internazionale di scienze dell'educazione*, 282 (2000), pp. 1055-1072.

— *Els mediadors interculturals a les institucions educatives de Catalunya*. Lleida, Departament de Pedagogia i Psicologia, Facultat de Ciències de l'Educació, Universitat de Lleida, Tesis doctoral, 2002.

Mc ANDREW, M.; HARDY, J.Y.: *Les agents de liaison et les agents de milieu. Un bilan*. Montreal, Centre d'Études Ethniques, 1992.

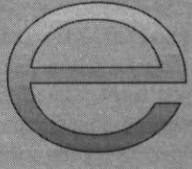
MORERAS, J.: «Temps d'assentament, temps d'integració? El collectiu marroquí a Catalunya», en MARQUÉS, S.; PALAUDARIAS, J.M. (Eds.) *Societats pluriculturals i educació: la interculturalitat com a resposta*. Girona, Servei de Publicacions de la Universitat de Girona/Ajuntament de Girona, 2001, pp. 105-122.

SARRAMONA, J.: «El dret a l'educació, reptes de futur», Conferencia presentada para la *Concesión del II Premio Batec a la Investigación e Innovación Educativas*. Lleida, IME, 1998.

SEPA, E.: *Els negres catalans. La immigració africana a Catalunya*. Barcelona, Fundació Serveis de Cultura Popular/Altafulla, 1993.

# libros

## recensiones



# LIBROS

## Recensiones de los libros

GERVILLA, E. (coord.): *Educación Familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid, Narcea, 2003, 165 pp. ISBN: 84-277-1411-4

Estamos inmersos en un periodo de profundas transformaciones sociales y culturales en el que conviven diferentes modelos de familia. Se hace necesario entonces proporcionar orientaciones al respecto que ayuden a comprender en nuestra época los dos grandes retos de la familia: enseñar a saber vivir y a convivir en una sociedad plural de valores y contravalores, de ahí que la familia sea a la vez la primera escuela de humanidad y de humanización.

La presente obra constituye un enclave de múltiples reflexiones sobre la educación familiar dirigida a padres y formadores. En ella participan autores procedentes de diversos campos de estudio que unen sus saberes con la intención de perfilar multitud de temáticas relacionadas con las actuales relaciones familiares.

El coordinador de los textos, Enrique Gervilla, Doctor en Ciencias de la Educación y Catedrático de Filosofía de la Universidad de Granada, argumenta que el propósito que le ha animado a la publicación de esta obra ha sido el deseo de saber. Este interés le ha impulsado a consultar a varios especialistas de distintas universidades españolas para que nos ayuden a entender y a enfocar los diversos modelos de familia vigentes en nuestra sociedad.

En la obra se recoge un elenco de temas relacionados con la educación familiar, desde un enfoque humanista, basado en la cooperación, el diálogo, la atención y los cuidados continuos y, por supuesto, el amor. Esta educación ha de cumplir como objetivo primordial una función liberadora de todos los individuos implicados y, por tanto, será preciso que ésta eduque en libertad y desde la libertad.

A través de los once capítulos, diversos autores como Paciano Fermoso, Rogelio Medina, Jaume Sarramona y Luis Núñez Cubero, entre otros, expertos cada uno de ellos en su área, exponen sus visiones apoyados en numerosas investigaciones filosóficas, sociológicas y educativas, así como en multitud de referencias bibliográficas que aportan y construyen un cuerpo original y completo de la obra debido a los diferentes enfoques que recoge.

De todos es sabido que la familia es un factor básico del desarrollo de la vida humana, pues es contemplada como un bien preciado por los estados y legislaciones, imprescindible para el bien de la especie, de la sociedad y de los individuos singulares. Así, se recoge en el artículo 16.3 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde se considera la familia como una parte básica de la sociedad: *La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado*. Asimismo, la Constitución Española reconoce en su artículo 39.1,2 las obligaciones del gobierno para con la familia, considerada ésta como un valor que hay que preservar: *Los poderes públicos aseguran la protección social, económica y jurídica de la familia.*

Y es que resulta innegable que la institución social de la familia constituye la piedra angular de nuestras sociedades; como bien expresa Gervilla (p. 58), *la acción educativa de la familia es decisiva, condicionante o determinante en el presente y para el futuro. Los primeros pasos para aprender a vivir (dimensión personal) y convivir (dimensión social) se realizan en el ambiente familiar.*

La distribución de contenidos recorre temas tan relevantes como los estilos educativos, estilos de interacción familiar, autoridad familiar, educación moral y religiosa, dimensión educativa de los medios de comunicación, etc.

Uno de los temas más reveladores que se tratan es la relación familia-escuela. Estas dos instituciones sociales cumplen funciones educativas complementarias, pero tanto la una como la otra reclaman mayor responsabilidad y eficacia. Sin embargo, la construcción de puentes entre ellas es todavía el caballo de batalla de ambas instituciones. Por tanto, en aquellos contextos donde las condiciones motivadoras de los alumnos hacia la educación y el aprendizaje resultan inadecuadas, consecuentemente sería donde más se necesitaría su cooperación.

Mención especial merece el fabuloso tratamiento que se le hace a la educación en valores. Los valores morales muestran un carácter totalizador y constituyen las pautas de actuación de los individuos. De ahí que ante la pluralidad de valores y contravalores emergentes, los padres tengan una especial responsabilidad a la hora de educar en valores a través de las vivencias en el clima familiar, disciplina, orientación personal, etc.

Asimismo, el penúltimo capítulo dedicado a las escuelas de padres tiene un tinte más práctico que el resto de los textos, ya que contiene distintos apartados relacionados con la organización de los programas de formación de padres, tales como: contenidos, la metodología, las técnicas y la evaluación.

Desde un punto de vista formal, la obra está escrita con un lenguaje riguroso a la vez que claro y ameno, haciendo constantes referencias a ejemplos y situaciones concretas.

Para terminar, se agradece al coordinador la maravillosa idea de apostar por un enfoque del tema comprometido, directamente, en temáticas delicadas o en preocupaciones sociales que resultan elementos tremendamente valiosos para sustentar el gran poder que poseen las familias para transformar la sociedad.

***Marta Sandoval Mena***

PÉREZ ROMERO, FRANCISCA: *Una propuesta didáctica sobre la narración*. Intercambiar vivencias y reconocerse en la escritura. Barcelona, ICE Universitat Barcelona/ Horsori, 2002, pp. 202. ISBN: 84-85840-94-1.

Francisca Pérez Romero, Doctora en Filología Hispánica y profesora del Área de Lengua y Literatura Castellanas en enseñanza secundaria, reflexiona en este libro sobre su propia actividad profesional. Analiza el proceso de enseñanza-aprendizaje de su disciplina y, más concretamente, los problemas propios del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en el aula. Dichos problemas son, a su entender, fundamentalmente metodológicos, por lo que la autora trata de delimitar unos contenidos conceptuales y procedimentales mínimos que posibiliten el establecimiento de unos criterios de producción y evaluación.

Su interés por la docencia y sus esfuerzos por lograr sentar las bases que permitan un mejor aprendizaje de la materia que imparte quedan plasmados en un libro que

consta de cinco capítulos, y en el que el tercero y el cuarto constituyen un intento de aplicar en el aula, mediante una secuencia didáctica, los supuestos teóricos expuestos en los dos primeros. Finalmente, en el quinto, se realiza un análisis detallado de dos objetivos específicos de investigación didáctica de una secuencia ya experimentada.

En el primer capítulo, se analiza la situación comunicativa que se produce en la narración, se estudian los rasgos genéricos de la narración autobiográfica no ficticia y se establece la diferencia entre las distintas clases de escritos autobiográficos no ficticios (autobiografía, memorias, crónicas periodísticas, diarios íntimos, libros de viajes, epistolarios e historias de vida). Además, se hace referencia a las teorías sobre la autobiografía que se han formulado a lo largo del siglo XX. Dichas teorías permiten diferenciar tres etapas: la del bios –se considera que la autobiografía reproduce objetivamente el pasado–, la del authos –se cuestionan los postulados positivistas de la etapa anterior y se defiende la subjetividad del yo– y la del graphé –«se analiza la relación entre escritura, autobiografía, autoreferencialidad y lenguaje», y se niega la identidad entre autor, narrador y protagonista.

A continuación, en el segundo capítulo, que se centra en las particularidades de la narración cotidiana o natural, Pérez recurre a diversos autores para tratar de aclarar algunos aspectos semánticos, estructurales y pragmáticos de este tipo de narración. Analiza lo expuesto por Van Dijk sobre la superestructura del texto narrativo y por Brockart sobre el modo de anclaje de los textos, la narración arquetípica y los textos narrativos intermedios, y hace mención de lo dicho por Adam acerca de las tres dimensiones que hay que tener en cuenta en el discurso narrativo –dimensión global, dimensión superestructural y dimensión pragmática–, las características semánticas y pragmáticas de las macroproposiciones, y las diferencias existentes entre estructuras homogéneas y heterogéneas.

Por otra parte, recoge los postulados de Kerbrat-Orecchioni y Mainguenau y Salvador acerca de la separación entre el discurso y el relato. Estos sostienen que, en realidad, en la mayoría de los casos, debido a la presencia de unidades y construcciones lingüísticas subjetivas en las narraciones, se dan diversos grados de superposición e interferencia entre uno y otro. De acuerdo con lo dicho por estos autores, Pérez analiza también el valor de los elementos afectivos y evaluativos que intervienen en la elaboración del texto; resalta el valor pragmático de los marcadores del discurso y, en función de la situación de enunciación, de los elementos deícticos; y pone de manifiesto la subjetividad que aporta a los enunciados el uso del estilo directo o el estilo indirecto.

Este segundo capítulo concluye con un apartado destinado a esclarecer las características de aquellos textos narrativos autobiográficos cuyas particularidades son: «abundancia de datos evaluativos referidos al protagonista y al enunciador; ruptura de la dicotomía entre la dimensión secuencial y la configuracional; predominancia de la participación de unos actores sobre la de otros en las macroproposiciones narrativas; intensificación de la subjetividad lingüística; aparición de unidades propias del *discurso* en el *relato*».

En el tercer capítulo, *La secuencia didáctica. Análisis y elaboración del texto narrativo autobiográfico,* la autora propone al profesorado una secuencia didáctica destinada a dotar a los alumnos de recursos que les permitan expresarse por escrito con facilidad. Pérez define, de acuerdo con lo dicho por Camps, las características específicas de las secuencias didácticas destinadas a trabajar la composición escrita –preparación, realización y evaluación–; establece los objetivos generales de la investigación didáctica de dichas secuencias; y proporciona toda la información relativa a

su diseño: el tiempo del que se dispone, las características del grupo de alumnos y del centro de enseñanza, los contenidos –conceptuales, procedimentales, y de actitudes, valores y normas– a impartir y los objetivos de enseñanza-aprendizaje –comunes a las tres unidades de la secuencia o propios de cada una de ellas. Además, profundiza en el desarrollo de cada una de las fases de la secuencia didáctica.

La programación, por sesiones, de la secuencia didáctica propuesta se recogen en el cuarto capítulo. En él, se analizan, una a una, las 34 sesiones de las que consta la secuencia didáctica; se detallan objetivos, actividades –fichas, cuestionarios y esquemas, a partir de los que se realiza la exposición de los temas– y pautas de evaluación individuales, grupales y para el profesor; y se incluyen listados simplificados de los objetivos de enseñanza y aprendizaje, y de los contenidos –conceptuales, procedimentales y de actitudes, valores y normas.

La autora, al realizar el diseño de la secuencia didáctica, toma como punto de partida una concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje, y plantea unos objetivos generales de investigación didáctica. Por eso, para seguir trabajando en esta línea, analiza, ya en el quinto capítulo, dos objetivos específicos de investigación didáctica de una secuencia ya experimentada, *La escritura autobiográfica en el aula: una manera de aprender a narrar*, similar a la que se plantea. Reflexiona acerca del funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de ofrecer una propuesta docente que vaya más allá de la prescripción de contenidos, estrategias y procedimientos.

El análisis aproximativo que se realiza del funcionamiento de dos estrategias didácticas –la elaboración individual de un documento, y la elaboración y revisión en grupo de las producciones– permite determinar qué contenidos han sido construidos por los alumnos y, para ello, se verifican una serie de supuestos acerca de las características estructurales y lingüísticas de los pos-textos, y el funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La obra concluye con un apartado en el que, bajo el epígrafe de Conclusiones generales, la autora realiza una recapitulación de lo dicho en los cinco capítulos precedentes que resultará sin duda interesante para los profesionales de la docencia.

***Elena Rábago Alonso***

HAYNES, F.: *Ética y escuela ¿Es siempre ético cumplir las normas de la escuela?*. Barcelona, Gedisa, 2002, 288 pp. ISBN: 84-7432-906-X.

La utilización de las normas escolares, enfocada desde la ética, es el principal tema del libro de Felicity Haynes. El propósito que persigue es ayudar a los/as alumn@s de las Facultades de Educación a reflexionar sobre la *ética de la práctica educativa de los futuros profesores*, darles la oportunidad de hablar y discutir sobre la propiedad de sus actos en un diálogo con personas que puedan pensar de forma muy distinta. La perspectiva que le da al maestro o profesor es de *Administrador educativo*, que ha de ser autónomo más que heterónomo.

Este libro se ocupa tanto de cuestiones teóricas como prácticas sobre los criterios del juicio moral en la vida privada o en el seno de una institución educativa. También pretende dar respuesta a preguntas tales como: *¿Qué hace que algo sea bueno?; ¿Qué hace que una situación sea injusta? y ¿cómo puede ayudar el educador a hacerla más justa?*, etc.

En la *Introducción* se realiza un completo repaso sobre los conceptos de *ética* y *moral* y del por qué reflexionar sobre los mismos. Las constantes alusiones y referencias a expertos en la materia, hacen fortalecer el nivel teórico de esta publicación. También hace referencia a un modelo de consecuencias, coherencia y atención que es necesario para la posterior aplicación a las experiencias vividas en el ámbito educativo.

En *Más allá del poder*, primer capítulo del libro, la autora se detiene a explicar la necesidad de que ser profesional, no es ser alguien que sigue las normas de manera automática, sino alguien competente, inteligente y ético en su práctica, y que cumpla las exigencias éticas mínimas que habría de considerar en cualquier norma social, a la luz de las necesidades de las personas a las que previsiblemente vaya a afectar, sin ningún favoritismo, pero sin olvidar que está obligado por las exigencias legales y profesionales. En esta parte del libro se trata de explicar el concepto de *Administrador Educativo* y el código ético que ha de seguir en su ámbito profesional.

Además trata de distinguir entre los medios y los fines de la educación, prestando una especial atención al código ético de considerar el bienestar de los/as alumn@s, colectiva e individualmente. Para ello, desarrolla teóricamente el *sistema de castigo* que se lleva a cabo en la escuela, así como sus implicaciones a corto y largo plazo.

El capítulo sobre el derecho trata de aclarar conceptos como *justicia* y *derecho*, ya que desde ellos se construyen las *políticas de justicia social*, todo ello siempre desde la perspectiva moral y ética.

En *Maximizar lo bueno*, la autora explica el propósito de la *doctrina del doble efecto*, que no es otro que el ser un «mapa moral» con el que se orientan quienes quieren fijarse en las intenciones de una persona además de en las consecuencias. Esta doctrina nos ayuda a determinar si lo que hacemos está bien o mal. Las personas han de procurar el mayor bien de la comunidad de la que se benefician.

Además, los análisis de resolución de conflictos que se llevan a cabo ayudan para que los profesores lo pongan en práctica en otros casos similares, es decir, propone un modelo a seguir en esos momentos.

En los siguientes capítulos se tratan temas tan complejos como la *lealtad*, la *censura* y el *currículum*, las *omisiones* y las *actuaciones*..., todo ello relacionado con la escuela, ya que tienen lugar en ella. El tratamiento que se le da a estos temas tiene que ver con la perspectiva de la actuación del docente en los centros: lealtad a las normas, qué contenidos son o no censurables en el currículum, cómo actuar éticamente, etc.

Finalmente, se realiza un repaso de cómo actuar en las distintas situaciones que los docentes pueden encontrarse en las escuelas, muchas de ellas expuestas, a modo de ejemplo, a lo largo del libro. Felicity Haynes resalta el significado de la *Ética*, refiriéndose a ella como a la construcción de un yo o una persona en relación con los otros seres sociales o personas.

En definitiva, *Ética y Escuela* sirve como manual de referencia para poder conocer diferentes maneras de actuar en distintas situaciones con los/as alumn@s, siempre partiendo de que la actuación ha de ser ética y moralmente aceptable.

***Miriam García Blanco***

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (Coord): *Didáctica de la Educación Física para primaria*. Madrid. Pearson Educación. Prentice Hall, 2002, 367 pp. ISBN: 84-205-3456-2.

Didáctica de la Educación Física para primaria es un libro que pertenece a la «Colec-

ción Didáctica Primaria», ... *La forma más amena de aprender y enseñar... con los últimos avances en educación*... editados por Pearson Educación, colección coordinada por el profesor y catedrático de Didáctica D. Antonio Medina Revilla.

Sin duda, la Educación Física es una dimensión que conforma la educación integral de las personas y, por lo tanto, tiene su propia importancia y contribución a la educación, sin más, de los educandos; adquiriendo, no obstante, una especial relevancia en determinadas etapas educativas, de ahí un libro como al que responde esta recensión.

La obra en cuestión, Didáctica de la Educación Física para primaria, muy bien coordinada por el profesor Fernando Sánchez Bañuelos de la Universidad de Castilla-La Mancha, es un texto de clara vocación docente, tanto en el ámbito universitario como para los profesores del perímetro «no universitario», en ejercicio en la Educación Primaria o que se preparen para ello. Su contenido se estructura formalmente en quince capítulos, muy bien agrupados por el coordinador del volumen en cuatro partes claramente diferenciadas, cuyos autores son un grupo de profesores de reconocido prestigio en el campo de la Didáctica de la Educación Física, pertenecientes a distintas universidades españolas. Todos los capítulos siguen un idéntico orden y estructuración. Inicialmente se presenta una introducción, seguidamente son propuestos los objetivos que dicho capítulo pretende para pasar a mostrar el desarrollo de los contenidos propios y se finaliza con unos casos prácticos, con unas actividades de reflexión sobre lo tratado en cada uno de los capítulos y con una bibliografía complementaria para indagar o ampliar sobre lo expuesto.

Analicemos brevemente el contenido y estructura de la misma.

La primera parte del manual irrumpe en la Didáctica de la Educación Física y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo cual se ocupa de la inclusión de la didáctica general como parte integrante de las ciencias de la educación, para incidir en la didáctica de la Educación Física, y su tratamiento como ciencia, diferenciando entre la didáctica general y las didácticas especiales, con especial detenimiento en la didáctica de la Educación Física y su proceso de enseñanza en el currículo escolar. Para ello, presenta los niveles de concreción curricular y elementos curriculares (objetivos, contenidos, orientaciones didácticas, los recursos e instalaciones y la evaluación). Esta primera parte del texto se ocupa en su capítulo segundo de los enfoques curriculares en la enseñanza de la Educación Física, lo que aclara en un amplio apartado denominado «Educación Física y currículo». Concluye esta primera parte del tomo con el capítulo titulado «desarrollo de la competencia motriz de los estudiantes», y que, sin duda, constituye un objetivo específico en la Enseñanza de la Educación Física; donde se muestran los enfoques teóricos del desarrollo motor, el desarrollo evolutivo y la motricidad humana, la dimensión biológica y funcional del desarrollo motor: los efectos fisiológicos de la actividad física, el proceso evolutivo y competencia motriz.

De esta forma, se pasa a la segunda parte de la obra, titulada «programación», que aloja otros tres capítulos, como son: el capítulo cuarto dedicado a la programación en la enseñanza de la Educación Física, donde se hace una aproximación al concepto de planificación en la enseñanza de la Educación Física, para terminar ocupándose de la programación de aula-sala-gimnasio-pista deportiva en Educación Física, de la relación de esta con el proyecto curricular y de los elementos de la programación de aula. El capítulo quinto se detiene esmeradamente en el concepto de unidad didáctica, en cuál ha sido la evolución en referencia al diseño de unidades didácticas, y presenta un modelo sistémico y esquemático de programación de unidades

didáctica en Educación Física. De esta forma, llegamos al capítulo sexto de esta segunda parte para detenernos en las actividades y tareas motrices, que en definitiva serán las acciones propuestas por el profesor para el desarrollo de las sesiones de Educación Física. De este modo se muestran las actividades y tareas motrices y su relación con las habilidades, los tipos de actividades y tareas motrices, los criterios de selección de actividades y tareas en las sesiones de Educación Física.

La tercera parte del manual está dedicado a los contenidos, para lo que ofrece tres capítulos. El capítulo siete afronta con esmero los contenidos referidos a las habilidades motrices básicas (desplazamientos, giros y manejo de móviles), estableciendo las relaciones que se producen con las habilidades específicas, para terminar el capítulo analizando la perspectiva didáctica y de aplicación a la enseñanza de las mismas, para lo que examina las variables más relevantes que influyen en la dificultad de las mismas en las tareas propuestas a los alumnos. Lo que da paso al capítulo octavo, dedicado a los contenidos referidos a la condición física, sus componentes y su orientación o tratamiento en la Educación Primaria, formulando los fundamentos básicos para el desarrollo de la condición física. Termina esta tercera parte con el apartado dedicado a los temas transversales: diferencias de género e igualdad de oportunidades en Educación Física, que conforma el noveno capítulo de la obra.

Así, pasamos a relatar lo incluido en la cuarta parte del libro, titulado «bases metodológicas», que cobija cuatro capítulos. En efecto, el capítulo décimo esta destinado a la comunicación y la interacción didáctica en la clase de Educación Física, el cual muestra cómo es el proceso de comunicación en la enseñanza de la Educación Física, los diferentes niveles de comunicación, y termina exponiendo un enfoque nuevo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación física: la perspectiva de los sistemas dinámicos sobre el aprendizaje y el control motor y sus consecuencias para la enseñanza de la Educación Física. El capítulo once está destinado a la organización de la clase en Educación Física, pues sin duda es uno de los elementos de intervención educativa que debe ser planificado, teniendo en cuenta las características del grupo de clase, los recursos disponibles para la práctica y la metodología de trabajo seleccionada. En este sentido, se narra con exactitud: la organización como recurso metodológico, las funciones de la organización, los elementos a tener en cuenta para la determinación de la organización, los factores de organización, la seguridad como factor de organización y la organización como forma de gestión de comportamientos. El capítulo doce esta destinado a los materiales y el espacio como configuradores del entorno de aprendizaje. En este capítulo se describe con exactitud y dedicación los entornos de aprendizaje; los recursos materiales, tanto específicos del área de Educación Física como los no específicos del área; los recursos espaciales y los entornos de aprendizaje irrumpiendo en su diseño y en su organización. Termina esta cuarta parte con el capítulo trece, dedicado a la evaluación de los aprendizajes en Educación Física, donde se describen las características generales sobre la evaluación y la evaluación en Educación Física.

De esta forma, pasamos a contar lo relatado en la quinta y última parte de la obra titulada «indagación y práctica profesional», a la que se dedican dos capítulos. En el capítulo catorce, titulado la construcción del saber profesional, se presenta el concepto de desarrollo profesional del maestro de Educación Física; el conocimiento empírico del profesor de Educación Física y las características del profesor reflexivo y eficaz de Educación Física, inmiscuido en el corazón del cambio educativo. Para ello, descubre el transito de un enseñante de la Educación Física artesano a un profesional en los proyectos y contenidos

de la enseñanza de la Educación Física, como un emergente profesor creativo desde la reflexión, la experimentación, la investigación-acción. Termina el capítulo catorce revelando como se va generando el conocimiento desde la práctica reflexiva profesional de la Educación Física. Expone los procesos a partir de los cuales los profesores aprenden de la práctica; el paso de novato a experto a partir del conocimiento de la práctica; cómo se impulsan mejores acciones profesionales desde las clases, desde las prácticas en la sala-gimnasio; para terminar, sacando a colación la maestría del profesorado reflexivo de Educación Física. Así, damos paso al último capítulo de esta quinta parte y de la obra, dedicado a la investigación en la enseñanza de la Educación Física, lo que sin duda contribuye y hace avanzar a la didáctica de la Educación Física. Para lo cual, se aborda la didáctica de la Educación Física en el marco de la investigación educativa, los enfoques positivistas, la alternativa interpretativa, los estudios cognitivos sobre el pensamiento del profesor y del alumno como transición entre las tendencias positivistas e interpretativas y el paradigma crítico.

En definitiva, la obra presenta una amplia visión de lo que puede suponer un asesoramiento en la Didáctica de la Educación Física y las dificultades de su puesta en práctica. El manual plantea la posibilidad de someter a reflexión y análisis la realidad educativa en la enseñanza de la Educación Física a todos los profesionales implicados en lograr una Educación Física de calidad y una educación de calidad o aspiran a realizar una práctica docente de alta calidad, que es tanto como decir una educación integral. En suma: una publicación completa y elaborada desde una perspectiva recapituladora, que servirá de base e invitación para vislumbrar las posibilidades y limitaciones de esta disciplina y para invitar a la reflexión sobre temas centrales de la instrucción, del adiestramiento, de la enseñanza y de la educación «física».

Un libro que aporta «saberes para saber hacer» ya que dispone de «saberes» o conocimiento fundados científicamente y «saber hacer», pues ofrece alternativas de métodos y estrategias y a su vez muestra actitudes favorables para impulsar el cambio diseñado. Un excelente trabajo.

***Pedro Gil Madrona***

COOPER, H. :*Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria.* Madrid, MEC y Morata, 2002, 263 pp. ISBN: 84-7112-476-9.

La obra se edita, por primera vez, en Inglaterra en 1995; recogiendo la experiencia de la autora y con el fin de trasmitir su entusiasmo por la inclusión de la historia en el currículum de los niños y niñas de 5 a 8 años. Nace con la intención de servir de guía para trabajar la historia en Educación Infantil y en los primeros ciclos de Primaria, generando aprendizajes significativos.

En la primera parte, introduce la historia en la Educación Infantil con tres líneas de trabajo clave: a) la comprensión de los cambios a lo largo del tiempo y el análisis de las causas de los cambios y sus efectos; b) las interpretaciones del pasado que se realizan en función de las preocupaciones vigentes o de los propios intereses; y, por último, c) las deducciones e interpretaciones del pasado. Es decir, las huellas del pasado que permanecen en el presente. En este contexto la autora subraya el papel del juego en el proceso de evaluación. Vuelve a redescubrir el «juego» como elemento necesario del aprendizaje. Para todo ello, trabajará conceptos como la medida del paso del tiempo, las secuencias cronológicas, la duración, las causas y los efectos del cambio en el tiempo, el concepto mismo

de tiempo y las semejanzas y las diferencias entre el pasado y el presente.

En esta primera parte, analiza y propone el juego como elemento que amplía y apoya el aprendizaje de los niños. Presenta relatos, cuadros, CD-ROM, visitas a edificios antiguos o disfraces, como ayuda para que los niños exploren y desarrollen sus propias interpretaciones sobre épocas pasadas. Sugiere una serie de juegos como *El Refugio, un Castillo o una Tienda Antigua*, etc., con el fin de permitir a los alumnos y al profesor realizar interacciones de calidad, dedicando un tiempo amplio. Estos juegos han de tener metas específicas y han de ser integrados en el currículum. Finalmente, y de manera breve, introduce también cómo pueden colaborar los padres en este periodo de Educación Infantil.

En la segunda parte, se plantea Hooper, cual ha de ser el papel de los maestros para desarrollar la capacidad incipiente del pensamiento histórico. El primer objetivo, consiste en que los alumnos comprendan el concepto de cambio. En segundo lugar, ayudarles a aprender cómo y por qué se pueden deducir explicaciones del pasado. Y, finalmente, descubrir que «rastros» nos ha dejado la historia en el presente. Para trabajar las secuencias cronológicas acerca de las causas y los efectos nos muestra Hooper, diferentes tablas con las unidades de tiempo, las actividades de los niños y las posibles preguntas del profesor. Nos sugiere para favorecer la comprensión de los conocimientos relacionados con los cambios una serie de conceptos organizadores conectados con periodos concretos de la historia como: romano, medieval, isabelino, etc. Incluye también actividades para que los niños tomen conciencia acerca de las inferencias sobre las diferentes fuentes, permite que exploren, discutan y utilicen el lenguaje de la probabilidad.

En el capítulo V introduce la noción de la interpretación, propone cómo varias descripciones del pasado pueden ser diferente e igualmente válidas, siempre que no haya pruebas contradictorias. Retoma el valor del juego y la representación a través del cual los niños y niñas exploran el mundo en el que viven. En el papel del maestro es de interpretación, observación, estructuración y la extensión de ese juego.

En la tercera parte del libro, amplía esta perspectiva curricular para situarla dentro de la planificación, la organización y la evaluación, desde un enfoque holístico. Una planificación basada en las áreas de aprendizaje de Educación Infantil. Propone diferentes orientaciones en la planificación desde la perspectiva del currículum integrado en el que se trabajan otras áreas como el Lenguaje, las Matemáticas, las Ciencias Naturales y la Tecnología, la Expresión Artística o la Música. La planificación se realiza tanto desde la perspectiva a largo plazo, como es la programación de un ciclo, pero también concreta cómo se puede aplicar en una Unidad Didáctica (o de estudio, de acuerdo a la terminología de la autora).

Finalmente, en la cuarta parte de esta interesante obra didáctica, Hooper nos expone, el estudio de tres casos. Cada uno de ellos está tratado monográficamente y sirve para ilustrar distintos enfoques en la planificación, evaluación, contenidos curriculares y estrategias docentes. En el primer caso relata la experiencia del último curso de Educación Infantil en una escuela integrada en un colegio de Primaria. Trabajan desde un planteamiento didáctico que se podría resumir en tres acciones básicas: planear, hacer y revisar. En el segundo caso, describe una clase de primero de Primaria, donde la dimensión histórica se integra en un tema sobre «Edificios». Y en el tercer caso, se aborda una experiencia desde la perspectiva de elaboración de Proyectos, de acuerdo al modelo de Kilpatrick, en la que se creó un museo de aula, a partir del cual se trabajó el tema centrado en la historia y se desarrolló a lo largo de un trimestre.

El libro termina con la acertada inclusión de una relación de los recursos citados

en la obra. Entre ellos se encuentran diversas páginas web acerca del uso de recursos tecnológicos útiles, como de apoyo al currículum y sobre la historia en internet. Sin embargo, recordemos que la autora es inglesa y, por tanto, estos recursos hacen referencia a éste contexto. Esta aparente dificultad puede ser recogida de manera positiva por los profesores de Lengua Extranjera como material enormemente válido para la preparación de sus clases y materiales. De igual modo nos encontramos con una bibliografía muy buena en lengua inglesa.

En conclusión, este libro proporciona bases teóricas y ayuda práctica para lograr aprendizajes significativos en el ámbito de la historia. Es una muestra de cómo llevar a la práctica determinados principios didácticos desde una perspectiva del currículum integrado. Retoma el valor del juego como medio de aprendizaje. La mayor dificultad que encontrará el lector es el hecho de ser una obra cuyo idioma original es el inglés. En consecuencia, las alusiones y referentes que se describen pertenecen a este contexto. Por ello, los lectores habrán de reinterpretar y adaptar al propio. Ello no le resta valor como guía accesible e innovadora especialmente válida para los alumnos de las Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación.

***Reyes Hernández Castilla***

HERRÁN GASCÓN, A. DE LA y MUÑOZ DÍEZ, J.: *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*. Madrid, Diles, 2002, 438 pp. ISBN: 84-88910-39-8.

En el Informe Delors a la UNESCO, de 1996, se decía que «la educación debe contribuir a alumbrar una sociedad mundial en el corazón de cada persona». A ello quiere contribuir este libro de los profesores Agustín de la Herrán, de la Universidad Autónoma de Madrid y Jesús Muñoz, ex rector de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador- Sede Ibarra, quienes desarrollan en él una perspectiva diferente respecto de la fundamentación educativa en que nos basamos hoy.

En el centro de sus preocupaciones está la *evolución de la conciencia,* es decir, la evolución creadora de la persona y, por tanto, de la humanidad. Y esto puede ser controlado, perfeccionado intencionalmente, mediante la educación. Para los autores, la evolución humana, causa y producto de la conciencia, es un referente de responsabilización pero, sobre todo, debería ser un efecto de madurez generalizada que se traduciría en un desarrollo más positivo de las personas y en un progreso individual y social. Ellos nos indican estos pasos o secuencias, en relación con la vida personal y colectiva, que nos llevaría a la plena humanización : *vivir para estar bien – estar bien para hacer más – hacer más para ser más –ser más para ser mejor – ser mejor para darse más – darse más para morir bien – morir bien para transcender con plenitud – transcender plenamente para contribuir a la auténtica evolución y desarrollo humano.*

Insisten en que el gran peligro del mundo y del desarrollo personal está en el egoísmo, en el individualismo, en la insolaridad, en *la sinfonía de egos* que se escuchan, en la mayoría de *sonámbulos satisfechos* que se observan, lo que desemboca en *una vida planetaria terriblemente desequilibrada e injusta, en una catástrofe creciente,* en palabras de Mayor Zaragoza. De aquí que los autores propongan un cambio educativo radical, el desarrollo de una educación distinta, de una educación *menos miope* que *adopte a la propia evolución humana como proceso analizable.* Por eso, *educar para la universalidad* se

convierte en un reto contemporáneo en que nuestros intereses egocéntricos no nos dejan ver más allá de un reducido entorno y de nuestra circunstancia.

En la primera parte del libro, se aventuran una serie de claves, un poco complejas, que tratan de converger en una «macroteoría de la unificación humana» para lo que es preciso un cambio en muchas circunstancias presentes con vista a un futuro renovado. Los autores se cuestionan la realidad del mundo, con J. M. Rodríguez Delgado, en estos términos: *Si hemos avanzado tanto en la ciencia y en la tecnología... ¿por qué no hemos creado una sociedad integrada que sepa cooperar, que pueda dialogar, que evite hostilidades, guerras, enfermedades, pobreza y rivalidades arcaicas?* A su vez, se interrogan con enormes dosis de optimismo y de racionalidad: *¿Podría la actual crisis mundial llevarnos a una unificación e integración de la humanidad y sus culturas, hacia una consecuente educación para la universalidad, más allá de los nacionalismos y de la miopía egocéntrica de la globalización?*

La segunda parte, aborda el futuro de la educación en clave de universalidad, partiendo de un análisis muy sugerente de los *nacionalismos* que, en general, suponen un freno a esta idea de la educación universal. A ello se suman los problemas del egocentrismo humano que devienen en el «ego nacionalista» cuyas limitaciones son estudiadas con detalle (una de ellas proviene de la propia educación como reforzadora y consolidadora de los nacionalismos).

Los autores plantean cuales pueden ser las necesidades globales básicas, en la medida en que pueden actuar como objetos de reconocimiento y motivos conscientes para la cohesión general. La afirmación de que «la raíz común de los lastres para la evolución humana» se encuentra en el *ego social* les lleva a realizar un análisis muy vivo de la miseria mundial, indicando cómo la pobreza es un fenómeno creciente siendo sus repercusiones en la educación muy graves.

Las soluciones que se aportan nos hacen reflexionar muy seriamente. El *proceso de universalización* que se propone no es fácil llevarlo a la práctica, insistiéndose en la opción universal como derecho. Nos sumamos a la crítica que se hace al *tibio contexto epistemológico de las ciencias de la educación* respecto al concepto de universalidad. Retomando la idea de otras obras anteriores, Agustín de la Herrán indica que el problema fundamental del ser humano viene a ser *un estado de inmadurez generalizado cuyas causas y, a la vez, efectos principales son la pérdida de valores y la deshumanización*, siendo su causa el egocentrismo y la estrechez de conciencia que produce. Acceder desde esta situación al estado de una conciencia universal, generosa y altruista, solo es posible mediante una gran cambio en la educación que afecte a sus principios y fundamentos, al desarrollo de un currículum que integre los valores universales y de una formación del profesorado que introduzca cambios importantes.

En los actuales planes de estudio de formación del profesorado no se aspira a la «formación total» de los mismos, ni a hacerlos más autoconscientes y maduros para que sean agentes decisivos de universalización o cambio para los tiempos nuevos, sino a la de aspectos fragmentarios. Y así, se indica que el «ego» es para los profesores *el principal bloqueo o dificultad para la apertura y flexibilidad mentales, la capacidad de cooperación, integración y convergencia, la humildad, el autoconocimiento, la serenidad interior, el sentido crítico no dependiente, la capacidad de rectificación, la generosidad...* Sin una superación del «ego» humano no puede darse una verdadera educación, es decir, esa integración, socialización y desarrollo profundo de la persona que pretende la educación actual por otras vías.

Las propuestas de *nuevos objetivos didácticos* son muy sugestivas: desarrollar

pautas de reflexión y comunicación para comprenderse y comprender a los demás; estimular el desaprendizaje significativo de capacidades inversas (excreciones de «ego», con cuya pérdida se gana); practicar la coherencia como fuente ética y como signo de buen aprendizaje; favorecer la práctica de la duda razonable; desarrollar la neutralidad como no-parcialidad y universalidad; destacar, cuando se trata de contenidos sociales, lo que comunica y une, por encima de lo que fragmenta y distancia, etc. Asimismo, la propuesta de nuevos temas transversales (que denominan radicales o espirales) posee gran interés, como puede verse: la educación para el autoconocimiento, el control y la reducción del ego; educación para la complejidad de la conciencia; educación para la duda, la autocrítica y la rectificación; educación para la no-dependencia; educación para la convergencia, la cooperación no-parcial y la universalidad; educación para un lenguaje universal; educación para la muerte.

Y así seguiríamos desbrozando propuestas de las muchas que aparecen en esta obra que desarrolla el pensamiento crítico y reflexivo- que es mucho- resultando como un aldabonazo en la conciencia laxa y no comprometida de tanta gente.

***Jesús Asensi Díaz***

POZUELOS ESTRADA, F. J y ROMERO MUÑOZ, A.: *Decidir sobre el currículum: Distribución de competencias y responsabilidades.* Sevilla, MCEP, 2002, 132 pp. ISBN: 86 042-36 5.

La situación de profundos cambios en política educativa hace que la autonomía docente y sus implicaciones sea un tema candente de nuevo. Las reformas curriculares, organizativas y políticas en general, que la LOGSE propone, bien merecen ser analizados desde distintas perspectivas.

Muchas de las ideas que han servido para justificar los cambios que propone dicha ley, tales como el fracaso escolar, la formación y autonomía docente, la diversidad cultural y el conflicto en las aulas, son temas complejos que requieren una visión profunda del sistema educativo en su conjunto.

Precisamente, es la visión global de la realidad, presentada a través de las distintas formas de participación escolar, la que da valor a la publicación. En ella se analizan las teorías, normativas y prácticas curriculares y organizativas. La exploración pone de relieve las distintas formas de control y luchas de poder coexistentes según los niveles de concreción curricular.

En la progresiva presentación de los diversos agentes implicados en la toma de decisiones, destaca la apertura que se favorece en la propuesta que acompaña. Se pasa de la actual estructura piramidal a otra más horizontal en la que las relaciones sean bidireccionales; sistema que conllevaría un nuevo reparto de competencias y responsabilidades que cada uno debería asumir democráticamente.

El análisis comienza entendiendo la flexibilidad curricular como necesaria e inevitable. El profesorado, el alumnado y los demás agentes que actúan en el proceso educativo son de naturaleza subjetiva, tanto en su expresión como en la comprensión de la realidad, lo cual invalidaría un currículo totalmente cerrado y resta valor al grado de apertura de la que ciertas políticas educativas presumen.

El reconocimiento de la autonomía docente no debe quedarse en una ampliación de las tareas de control de conocimientos por parte del profesorado; se trata de evitar desigualdades manteniendo y partiendo de la propia identidad, del principio

de equidad y justicia social. Lo difícil es establecer los límites del control estatal. Ante tal problema, se busca un modelo curricular perfecto, pero ni el «currículum básico», presentado como propuesta intermedia entre el «cerrado» y el «abierto», puede ser seguido ciegamente, por lo que se exponen los distintos discursos educativos, sus pros y contras, beneficios y peligros, así como posibles situaciones conflictivas que conllevan; aspectos no siempre negativos si se centra la atención en afrontarlos.

Si en instancias políticas, la dualidad se daba entre el currículum abierto y cerrado, en los centros educativos la polarización se traza según sea la elaboración de los proyectos de centro. Remitiéndonos a sus orígenes, como «base para el diálogo», se comprende el verdadero valor psicopedagógico de lo que se ha convertido en un mero «trámite burocrático». Atendiendo al proceso de diseño de los proyectos educativos, ya sea inductiva o deductivamente, se trata también la importancia de la dinámica de trabajo de cada centro. El centro como sistema es inseparable del aula, donde la toma de decisiones curriculares queda recogida en las unidades didácticas. La amplitud conceptual que encierran estos términos queda aclarada mediante la distinción del enfoque tecnológico, deliberativo y práctico-reflexivo.

En un momento de cambio legislativo, con la LOCE y su previsible desarrollo curricular, aún se acumulan publicaciones sobre los modelos curriculares y la LOGSE. Sin embargo, las orientaciones para el diseño de unidades didácticas experimentales que acompaña, siguen vigentes y factibles. Sobre la base del diálogo, la investigación y colaboración docente se descubre una práctica innovadora y organizada con materiales curriculares alternativos.

Una vez más, como en todo sistema educativo, la realidad en que se transforme la normativa dependerá de factores que aparecen en su progresiva puesta en marcha; es ahí donde el profesorado puede actuar con autonomía y ha de luchar por ella, conociendo los peligros que plantean las posturas extremas y el brusco cambio de una a otra, sin que exista una respuesta correcta, segura y única para determinar los límites de dicha autonomía.

Encontramos, en definitiva, un texto, claro, estructurado y ejemplificado. No sólo describe sino también se posiciona y argumenta dicha postura. Así se propone, a lo largo de los niveles curriculares, una didáctica general, cuyos fundamentos se encuentran en la filosofía tradicionalmente de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Se defiende una educación democrática para una sociedad semejante. En ambos casos (educativo y social) no se conforman con una democracia representativa, sino comprometida y activa desde la reflexión.

La unión entre la teoría y la guía práctica tan abierta que ofrece, ayuda a comprender la filosofía inicial que muchos buscaban en la LOGSE, obstáculos que ha encontrado y requisitos de su puesta en escena. Esto supone un mejor conocimiento del propio concepto de sistema educativo y su finalidad esencial, lo que es fundamental para obtener una valoración personal del actual y poder realizar propuestas personales de mejora.

***Lorena González-Piñero Doblas***

PÉREZ, JOSÉ ANTONIO: *Diccionario del paro y otras miserias de la globalización*. Madrid, Debate, 2002, 313 pp. ISBN: 84-8306-954-7.

Si hemos de guiarnos por lo que dicen las encuestas, en los últimos años, el paro se ha convertido en la principal preocupación de los ciudadanos españoles, en una

realidad que se ha instalado en lo cotidiano y que hay que tener en cuenta. El autor del libro que nos ocupa, José Antonio Pérez, se dio de alta en el INEM como solicitante de empleo en 1995 y su experiencia personal ha sido determinante a la hora de escribir este libro.

Por eso, más allá de las cifras, las estadísticas y los grandes discursos de los políticos, ha pretendido dejar constancia de la situación actual, aunque, para ello, ha recurrido a un formato que a priori plantea no pocas dificultades: el diccionario. No obstante, hay que señalar que no ha pretendido que este *Diccionario del paro y otras miserias de la globalización* sea un ejemplo de rigor lingüístico, simplemente ha tratado de que en él tengan cabida los términos económicos y políticos, tanto españoles, como extranjeros, relacionados de un modo u otro con el mundo del trabajo. Por este motivo, en aquellos casos en los que una palabra posee varias acepciones, aparecen sólo las relativas a este tema.

La fotografía que aparece en la cubierta –tomada durante las movilizaciones que tuvieron lugar en Génova en julio de 2001– sirve para situar al lector, para hacerle partícipe de la lucha contra las «miserias de la globalización», a las que Pérez se refiere ya en el título. A este respecto, aclara que «el término antiglobalización es una simplificación mediática», y que «el origen de lo que generalmente se conoce como Movimiento de Resistencia Global, puede rastrearse en las acciones de protesta llevadas a cabo, en la década de los noventa, por grupos ecologistas y defensores de los derechos humanos».

*Global, globalifobia, globalifóbico, globalismo, globalitario, globalización, globalizado, globaliador, glocal...* familias de palabras como ésta –que incluye no pocos términos de reciente aparición– son presentadas a lo largo de este diccionario, en el que también se incluyen muchos de los acrónimos que normalmente se emplean para hacer referencia a organismos internacionales, empresas, acuerdos económicos internacionales, instituciones nacionales y supranacionales, organizaciones no gubernamentales, datos económicos... y cuyo significado concreto con frecuencia ignoramos.

Este es un libro que permite no sólo establecer las diferencias existentes entre desempleo cíclico, encubierto, estacional, estructural, friccional, masivo, «natural», observado y registrado, sino también reflexionar acerca de nuestra forma de hablar, acerca de, por ejemplo, las diferencias existentes entre términos que habitualmente son considerados sinónimos, como «parado» y «desempleado». ¿Cuáles son las consecuencias que se derivan de la elección de uno u otro? Pérez sostiene que el hecho de que una persona esté «desempleada» no puede atribuirse «a sus características personales, sino a una situación provocada por el sistema socioeconómico», mientras que término «parado», que como sustantivo se emplea para referirse a una persona en situación de paro laboral, no puede evitar verse influido por su significado como adjetivo persona calmosa, remisa en palabras, acciones o movimientos.

Por otro lado, puesto que el hecho de dar a un libro sobre este tema la forma de un diccionario no es algo habitual, con el fin de facilitar el acercamiento del lector a su obra, el propio autor, incluye, al comienzo de ésta, una serie de «Advertencias de uso». En ellas, aclara que las acepciones derivadas de la entrada principal aparecen en negrita, precedidas de un topo, y que se recurre a las versalitas para destacar dentro del texto aquellas palabras que poseen una entrada propia, lo que nos permite consultar todas las entradas relacionadas con el tema que nos interesa. Además, mediante un cuadratín blanco indica que tiene la intención de realizar un desarrollo más extenso de una entrada, y en el transcurso de éste, en ocasiones, incluye citas textuales de políticos, economistas, filósofos, antropólogos, urbanistas,

psicólogos, escritores... que se introducen en un cuerpo menor. Otras veces, un cuadratín negro sirve para indicar que es el propio autor quien realiza un comentario crítico y, por lo tanto, subjetivo, sobre el sentido del término o el ámbito de utilización. Pérez, al concederse la libertad de opinar libremente, pretende combatir el pensamiento único impuesto por «la doctrina neoliberal, y que pretende reducir cualquier manifestación de la actividad social al ámbito exclusivamente económico». Aunque esto deja fuera la pretensión de objetividad de la que, por lo general, hacen gala los diccionarios, le permite hacernos reflexionar acerca de temas como la inmigración, los derechos de la mujer y su situación laboral, o los problemas a los que se enfrenta la llamada Generación X.

Finalmente, la pregunta a la que José Antonio Pérez quiere que respondamos no es si «otro mundo es posible», sino si queremos que sea posible. Si ha decidido afrontar el reto de analizar el fenómeno del paro y tratar de determinar cuales son sus implicaciones para la sociedad en que vivimos es porque así lo cree. Su intención es «desarmar también los discursos del pesimismo, de la resignación y del abandonismo». El suyo es, en definitiva, un intento de ordenar ideas y vocablos, de proporcionar a los lectores las herramientas necesarias para comprender un lenguaje que les es ajeno y cuestionar el sistema imperante. Su crítica al neolibralismo –que considera «economicista» e «insolidario»– y su preocupación por cuestiones como las condiciones laborales, la alta siniestralidad laboral, la precariedad del empleo, el medio ambiente, la situación del sistema de seguridad social... quedan patentes a lo largo de toda la obra, que es una invitación a no aceptar las consecuencias de la globalización como algo inevitable, una invitación a plantearnos qué modelo de sociedad queremos.

***Elena Rábago Alonso***

GARCÍA-SÁNCHEZ, J. N. (coord.): *Aplicaciones de Intervención Psicopedagógica*. Madrid, Pirámide, 2002, 337 pp. ISBN: 84-368-1690-0.

El libro titulado Aplicaciones de Intervención Psicopedagógica constituye un material de referencia para todos aquellos profesionales inmersos en la práctica educativa, esto es, desde los profesores y maestros hasta los pedagogos, psicopedagogos y psicólogos.

De este modo, Jesús-Nicasio García-Sánchez, profesor titular de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de León, coordinador de tal obra, y autor de alguno de los artículos, nos proporciona una visión inminentemente práctica de lo que supone la intervención psicopedagógica. En dicha compilación literaria intervienen una infinitud de grandes eminencias en áreas muy específicas del espectro enseñanza-aprendizaje.

Desarrolla un enfoque formativo novedoso fundamentado en el aprendizaje basado en problemas (ABP; Biggs, 1999). Dicho enfoque establece unas premisas básicas, esto es, la consideración del alumno como un sujeto activo en el proceso de enseñanza (al igual que proponen los modelos teóricos constructivistas de la educación). Además, supone un enfoque contextualizado del proceso de aprendizaje, en el que los propios problemas de la práctica profesional supongan la integración y consensuación del marco teórico cognitivo y psicosocial. Establece como punto de partida para el aprendizaje la propuesta de un problema, «enigma» que el estudiante ha de resolver (García-Sánchez, 2002). En el caso que nos ocupa, la resolución de problemas de intervención psicopedagógica en el campo de las dificultades de aprendizaje. En el aspecto práctico, aplica el modelo a un caso concreto –extrapolable a otros ámbitos– a

las prácticas propias de la licenciatura de Psicopedagogía; simulando el proceso que se sigue en un diseño de investigaciones.

La estructura que ha diseñado García-Sánchez para el libro es la que sigue: por una parte desarrolla en los dos primeros capítulos la justificación teórica basada en la divulgación del enfoque teórico que se ha comentado anteriormente. Por la otra, estos dos primeros capítulos constatan el modelo de intervención que es conveniente aplicar en la intervención psicopedagógica. De este modo, puesta en práctica dicha fundamentación se desarrollan rigurosas investigaciones de ámbito educativo tanto dirigidas a la evaluación como a la intervención o tratamiento.

Cada unos de los capítulos aborda de manera específica los diferentes trastornos o manifestaciones de dificultades de aprendizaje o dificultades de desarrollo con las que nuestros alumnos se pueden encontrar. En esta línea, se constatan todas las etapas que componen nuestro sistema educativo, esto es, se hace referencia tanto a problemas de edades tempranas que pudiesen surgir en la Educación Infantil (3 a 6 años), como de alumnos adolescentes en la Etapa Secundaria, sin olvidar la extensa etapa que supone las edades comprendidas entre los 6 y 12 años.

Fundamentados en esta estructura, los contenidos se organizan de forma cuatripartita, es decir, en la primera parte el modelo conceptual hace referencia a dificultades de aprendizaje concernientes a la adquisición lectora. En relación con dicha área, se pueden constatar los problemas en la escritura. Lo que en la práctica docente conocemos con la denominación de dificultades en la lecto-escritura y que supone según algunas investigaciones científicas el 80% de todos los problemas de enseñanza.

De este modo, es de verdadera relevancia que se otorgue un papel tan destacado en este manual a estos procesos. Teniendo en cuenta que la mayoría de los contenidos (sobre todo conceptos y procedimientos) de las áreas de cualquier curso y de cualquier etapa educativa, se adquieren a través de una enseñanza fundamentalmente visual y auditiva –escritura y lectura-, nuestros alumnos pueden arrastrar un acusado desfase en cuanto a su competencia curricular. Lo que a su vez, frecuentemente, se manifestará en síntomas de indefensión aprendida y sentimientos de inferioridad.

En este sentido, muchos de los casos de fracaso escolar, operativizado este como la no consecución de los objetivos de la Etapa de Secundaria, que dan lugar al título de graduado en la misma, y que actualmente se sitúa en torno al 25%, son la consecuencia de dichos trastornos.

En un extenso segundo bloque se aborda el otro «gran» área instrumental, las matemáticas. Los capítulos de este apartado ofrecen un gran continuo en lo que se refiere a aspectos educativos, este va desde lo más preventivo y normalizador (actuación preventiva en educación infantil) a lo más interventivo (resolución de problemas) en etapas más tardías del desarrollo.

En un momento donde debemos asumir una nueva Reforma Educativa, es de gran interés que el manual enfatice y se extienda en estas grandes áreas. De este modo, la Ley Orgánica establece desde este curso escolar 2003-04 que la promoción a cursos superiores se establezca con un máximo de dos áreas no superadas, no pudiendo ser estas ni Lengua Castellana y Literatura ni Matemáticas.

Otro tercer bloque lo constituyen otros aspectos de la intervención psicopedagógica y que tan alto porcentaje de prevalencia y/o comorbilidad tienen en la práctica educativa cotidiana. Estos aspectos están referidos a déficits de atención; sintomatología hiperactiva e impulsividad y la intervención con familias; fomento de la impulsividad y creatividad en el aula y control de la ansiedad académica y ante los exámenes.

Del mismo modo, cada capítulo mantiene un criterio organizativo, a saber, introducción; método; incluyendo en este

apartado participantes, diseño, instrumentos y procedimientos; resultados; discusión; resumen y referencias bibliográficas del mismo. En este sentido, cada uno de ellos resulta replicable para cualquier profesional del campo, flexibilizado en sus necesidades específicas. Y por otro lado, permite la formación práctica en este tipo de cuestiones.

Para finalizar, concluir que este libro procura ser un material de relevancia inexcusable para todo aquel que se aventure en el campo de la investigación educativa, y más concretamente de la intervención psicopedagógica. No obstante, no debemos olvidar otras aportaciones del mismo, ya que supone que muchas investigaciones nacionales con líneas activas de investigación arrojen sus datos en dicho manual.

***Elisabet Marina Sanz***

CASTILLO ARREDONDO, S. (Coord.): *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid, Pearson Educación, 2002, 424 pp. ISBN: 84-205-3562-1.

Con la intención de ser un libro de texto destinado a estudiantes de Pedagogía y Educación Social, se nos presenta esta colección de textos coordinada por Santiago Castillo Arredondo, profesor de reconocido prestigio de la Facultad de Educación de la UNED. El profesor Castillo es, además de coordinador, coautor del libro, puesto que él firma el primero de los capítulos. La obra la completan las aportaciones de un heterogéneo conjunto de autores: Antonio Bolívar, Jesús Cabrerizo, José Cardona, Mª Antonia Casanova, João Carlos da Cunha, Joaquín Gairín, Samuel Gento, Manuel Lorenzo, Antonio Medina, Carmen Oliver, Donato Rabanal, Javier Sánchez, Saturnino de la Torre, José Antonio Torres y Luis Miguel Villar Angulo. En este elenco son mayoría los profesores de Universidad, Catedráticos la mayor parte (los profesores Bolívar, de la Universidad de Granada, y Torres, de la Universidad de Jaén, que no lo eran en la fecha de edición ya lo son en la actualidad) y todos ellos de reconocido prestigio nacional e internacional. Completan el conjunto un orientador (Cabrerizo), la por entonces Directora General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid (Casanova), un inspector (Rabanal) y un Catedrático de IES (Sánchez). Todos ellos son autores de un capítulo hasta completar los dieciséis que componen la obra.

Los textos incluidos (cada uno de los capítulos) se corresponden con los contenidos de ocho Cursos de la Universidad de Verano de la UNED realizados entre 1992 y 2000. Pese al pretendido nexo de unión entre los capítulos, los «compromisos de la evaluación educativa» que dan título general a la obra, la colección de textos presenta una altísima heterogeneidad tanto en las temáticas concretas de cada uno como en su estructura y tipología (desde capítulos íntegramente teóricos hasta informes de investigaciones adaptados al contexto de la obra). Se trata, en definitiva, de una miscelánea de tópicos con la evaluación educativa como eje principal.

Y una vez formalmente descrita la obra, las preguntas son obvias: ¿Hasta qué punto es completa esta colección de textos respecto al tema que pretende que sea su eje?, ¿realmente los temas tratados exponen, como se pretende, los «compromisos de la evaluación educativa»?, ¿en qué medida?, ¿qué aportaciones sobre este campo de conocimiento realiza?, ¿es un libro realmente útil para los estudiantes a los que se supone que va dirigido?

Lo primero es aclarar qué se entiende por «compromisos de la evaluación educativa» en el contexto de esta obra. El propio profesor Castillo los define en la Introducción de una forma tan simple como abierta:

*no son otra cosa que el ejercicio responsable de las asignaciones encomendadas y asumidas*. Indudablemente el concepto queda aclarado de forma mucho más concreta y específica en el desarrollo de cada uno de los capítulos, pero, en el fondo y para que el lector pueda hacerse una idea global de lo que se pretende decir, realmente resulta útil la definición expuesta. Asumido esto, el conjunto de la obra es, al menos, rico en cuanto a la diversidad de tópicos tratados: el concepto de evaluación y su relación con la educación, la evaluación de los conceptos, los procedimientos, las actitudes y los valores, la evaluación de los centros, la calidad, la orientación y la tutoría, herramientas de trabajo y ejemplos prácticos de áreas (Ciencias de la Naturaleza) y contextos concretos (Andalucía y Latinoamérica).

Sobre hasta que punto es válido o útil el tratamiento de los temas, baste con poner como ejemplo, sin entrar en la crítica científica propiamente dicha, el capítulo décimo, *La evaluación y la atención a la diversidad: técnicas y procedimientos*. Resumir en once páginas, de manera correcta con las limitaciones que ello conlleva, un núcleo de conocimiento tan complejo e importante como éste, tiene la virtud del resumen, el esquema y la síntesis, pero también, obviamente, el gran defecto de lo incompleto, lo vago y lo deslavazado. Esa es la línea de toda la obra: tópicos que, basta hacer un repaso por el catálogo de cualquier biblioteca de educación para comprobar que han generado (y siguen generando en la actualidad) decenas y decenas de volúmenes, concretados, el que más, en treinta y tantas o cuarenta páginas. Y en esto están los principales defectos y virtudes de la obra.

Merecen la pena ser destacadas las ricas y actualizadas bibliografías (apenas hay títulos anteriores a 1990 y la gran mayoría son posteriores a 1995) que completan cada capítulo y se sintetizan al final en un apartado de bibliografía general: son sin duda una excelente herramienta para estudiantes e investigadores que quieran profundizar en los contenidos expuestos.

La presentación formal resulta moderna y amena, sobre todo si se compara con otras obras sobre la misma materia; el índice y los apartados están bien concretados en cada capítulo, según el propio estilo de cada autor pero sin perder una cierta perspectiva de coherencia y homogeneidad en este aspecto.

En cuanto a su función práctica, yo no recomendaría este libro como texto base para el desarrollo de una asignatura concreta: es una obra demasiado deslavazada en su estructura que no da, en mi opinión, una clara idea global de la materia que pretende abarcar. Otra cosa es que forme parte de la bibliografía complementaria de alguna asignatura de Pedagogía o Didáctica y Organización Escolar. Y desde luego que sí que puede ser un compendio útil para estudiantes de doctorado o investigadores en la materia.

Para concluir, no estaría de más reflexionar sobre qué aportaciones (aparte de una nueva reseña en el *currículo vitae* de los autores) hace esta obra al *corpus* de conocimiento de la materia que aborda. ¿Hasta qué punto enriquece esta publicación la literatura existente sobre evaluación educativa? Por encima de todo, el libro cumple su función, no es ni pretende ser un tratado revolucionario sobre la materia, no va a cambiar conceptos ni perspectivas, nunca será objeto de una trama como la crea Umberto Eco en su celebérrima primera novela alrededor del segundo libro de la *Poética* de Aristóteles..., pero como decía antes, su función primordial, la de ofrecer otra vía de acceso y una aportación que al menos pueda anteponer la frescura (en cuanto su carácter reciente) a la falta de novedad en el contenido, la de ser un compendio que enriquezca (sobre todo en cuanto a aumento en número) la colección de títulos sobre la materia; esa función sí que la cumple. Y de todos modos no debemos olvidar que, al fin y al cabo, la bondad de un libro está en el provecho que

los lectores puedan sacarle, por ello, dejándole a los mismos el juicio definitivo, bienvenida sea.

***Octavio Morales Castro***

HERRÁN GASCÓN, A. DE LA, y GONZÁLEZ SÁNCHEZ, I.: *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado.* Madrid, Editorial Universitas, 2002, 356 pp. ISBN: 84-7991-127-1.

Este libro es una invitación a reconsiderar la vocación, la misión, la función y la tarea docente desde ámbitos psicopedagógicos poco cultivados en la formación de profesores. El docente que exige la educación actual y futura no puede ser un simple asalariado, ni un empleado y menos un «mercenario» de la enseñanza. Se nos exige a los profesores ser consecuentes, auténticos, un fiel, vivo y constante testimonio ejemplar de lo que es el desarrollo integral de la personalidad. Este –nos dicen los autores– no se puede acometer sin un cabal conocimiento de nuestras debilidades y fortalezas y sin una atinada intervención en base a ellas.

*El ego docente* nos ofrece la posibilidad de considerar la imagen real («así somos») y virtual (es bueno mirarnos «desde fuera») que tenemos los profesores de nosotros mismos. No nos referimos a la «imagen» como apariencia externa sino a la realidad personal que muestra un continuo y consciente proceso de interiorización hacia el mejoramiento de la vida humana, hacia una plenitud inagotable, que sólo se alcanza cuando, traspasando el cúmulo de *condicionamientos del ego*, se es progresivamente consciente de/desde *alguien*. Este es al acto educativo por antonomasia: ser plenamente consciente de nuestro *alguien* para dirigirnos/comunicarnos con otro *alguien*, al que nuestros autores nos conducen a lo largo de esta confluyente expresión de voluntades, como podemos constatar en la amplia bibliografía que enriquece la obra de estos dos experimentados profesores.

La formación del profesor debe estar centrada en la transformación interior («desegotización») y en la experienciación del conocimiento. Observación-reflexión profundas para reconocer y *desmontar las tramas del ego*; preparación pedagógica y científica constante y *ejemplaridad docente* son ejes fundamentales para dicha formación. Este es el único camino válido a una Psicología de la Educación, una Pedagogía y una Didáctica redefinidas, a las que se orienta este interesante y novedoso trabajo de Agustín de la Herrán e Isabel González.

Esta no es una tarea individual, es más bien personal, es decir la que se da en la relación entre personas. Pues si del «ego docente» se trata, somos egoístas frente a los demás y nos podemos *desegotizar*, no sin la ayuda de los otros. Por otra parte – como nos dice el prólogo del libro – el conocimiento de nuestro *ego docente* es una exigencia de la ética profesional. Esta sólo es posible comprobar, vivir, faltar a ella, desarrollar cuando dos a más personas se encuentran realizando una tarea común. Es en la relación personal donde se da la natural *disolución del ego(centrismo)*, como objetivo educativo fundamental de la *nueva tradición formativa* a la que apunta este trabajo.

Nos parece de singular importancia que, desde el campo de la educación, empecemos a distinguir mejor la *mente*, el *yo*, el *ego*; la *mente-yo*, el *yo*-ego y sus caminos educativos adecuados para descubrirlos, distinguirlos y encaminar sus virtualidades hacia la evolución y desarrollo personal, en términos del paso *del ego a la conciencia*. Si el *punto ciego de la enseñanza* es el *ego docente*, la toma de conciencia del mismo puede constituirse para

el profesor en fuente de inagotable riqueza para su transformación personal y profesional, así como en medio fundamental de motivación, enseñanza y comunicación en la relación pedagógica.

El esfuerzo del docente para reconocer sus *egos* permite la identificación de su grandeza de educador. Supone la *dureza* de *descubrirse* ante sus alumnos. Esta humanizante actitud tiene grandes repercusiones en la vida y en el aprendizaje de cada uno. Encontrar *los métodos por los cuales los «egos» limitan nuestro desarrollo* y actuar con la correspondiente humildad o modestia intelectual es una de las claves fundamentales del éxito en la educación y de la comunicación didáctica.

En suma, tenemos ante nosotros una obra trascendente e iluminadora de las Ciencias de la Educación. Muy sugerente para quienes sentimos la necesidad de nuevos planteamientos hacia una mejor formación inicial y en servicio de los profesores que requiere este nuevo *siglo de la educación* en el que nos encontramos. Recomendamos su lectura reflexiva, atenta, pausada. Son tantas las propuestas de mejoramiento (o *desempeoramiento*) que contiene «El ego docente» que podría constituirse en un curso abierto de formación y capacitación didáctica para las comunidades de investigación y diálogo que tenemos que constituir los educadores.

***Jesús Muñoz Diez***

CABALLERO, Z.: *Aulas de colores y sueños. La cotidianeidad en las escuelas multiculturales.* Barcelona, Octaedro-EUB, 2001, 256 pp. ISBN: 84-8063-505-3.

El tema de la multiculturalidad es el eje principal de la obra que nos ocupa. *Aulas de colores y sueños* engloba todas las experiencias vividas por la autora en las escuelas del barrio del Raval en Barcelona y que están recogidas en esta obra que forma parte de su tesis doctoral.

Las experiencias multiculturales se transcriben como sucedieron y fueron registradas en el diario de campo. En ellas se reflejan la realidad y naturalidad de lo que pasa en la *cotidianeidad de las escuelas multiculturales.*

*¿Qué sucede en algunas escuelas cuando sus pobladores son personajes venidos de «otros mundos», pequeños usurpadores de una cultura diferente?*

¿Qué quiere decir educación en la bella Barcelona cuando se deben desplazar y desmantelar viejas tradiciones para poder adquirir en poco tiempo conocimientos y argumentos locales?

Estas son algunas de las cuestiones a las que la autora pretende dar respuesta a lo largo de la obra, la cual tiene como tema principal el *encuentro multiétnico en las escuelas.* Se centra entre los años 1997 y 2000, en tres escuelas de Ciutat Vella y en el desarrollo cotidiano de la vida de las alumnas y alumnos inmigrantes y el aprendizaje de la convivencia entre ellos y el alumnado español y los gitanos españoles.

Para exponer las vivencias de estas escuelas y aulas multiculturales y así poder dar respuesta a las diversas cuestiones que se iban planteando, la autora divide las historias en torno a seis capítulos principales, añadiendo además otras partes complementarias a éstos (Prólogo, Agradecimientos, Introducción, Conclusiones, Anexo y Bibliografía)

En el *prólogo* y en los *agradecimientos* la Directora de la tesis y la autora (Zulma Caballero), respectivamente, exponen de una manera muy breve el objeto de la tesis y de la posterior publicación de esta obra, así como el proceso que llevó hasta conseguir el registro de todas estas experiencias.

En la *introducción* la autora explica con mayor detalle las razones por las que

eligió estas escuelas y no otras, el procedimiento metodológico empleado en la investigación, y realiza una breve descripción de lo que las lectoras y los lectores vamos a encontrar a lo largo del libro.

La parte central del libro se divide en seis capítulos, a través de los cuales se relatan y analizan pedagógicamente las experiencias y vivencias que la autora encuentra en las escuelas del barrio del Raval. Así, en el *primer capítulo* descubrimos a la protagonista, Marta, una maestra de Educación Infantil, creadora (en parte) de la innovadora experiencia didáctica denominada «Aula funcional», experiencia que nos va desarrollando a lo largo de este capítulo.

En el *segundo capítulo* la autora explica a través de sus protagonistas, Khalid y Yassar, cómo las alumnas y alumnos extranjeros buscan la manera de constituir sus *identidades* dentro de una cultura diferente a la suya. El tema de la *identidad* es uno de los más destacados por la autora para el desarrollo e integración de las niñas y niños inmigrantes en la escuela y en el entorno.

El *tercer capítulo* narra la experiencia de tres niñas musulmanas llegadas a Cataluña. En esta parte del libro el tema principal es el tratamiento, desde la escuela, de la pedagogía intercultural desde la perspectiva de género y, entre otras, se intenta dar respuesta a algunas cuestiones, como:

*¿'Respetar' a la otra cultura, pese a la situación de injusticia?*

*¿Mirar para otro lado desentendiéndose de la situación?*

*¿Pretender cambiarla, ya que la propia postura es la verdadera, la mejor?*

El abordaje de este aspecto es quizá uno de los más delicados de este trabajo, ya que está en relación con otros de gran complejidad. La autora enfoca la situación desde la perspectiva de cómo viven las niñas musulmanas las diferencias y contrastes entre una sociedad y cultura occidental y su cultura musulmana de origen.

El *capítulo cuarto* refleja las vivencias de Antonio Ramírez y su adaptación e integración en la escuela y en el aula, con el resto de sus compañeros. Antonio es un niño de seis años de etnia gitana que intenta convivir o aprender a convivir en la escuela en igualdad de oportunidades con respecto a sus iguales, pero encontrándose con los numerosos estereotipos existentes referentes a la etnia gitana. En este capítulo se aprende cómo niños de tan sólo seis años establecen claras diferencias en función del origen étnico al que se pertenece, son capaces de diferenciar y relacionar la etnia gitana con la pobreza, marginalidad, humildad, inferioridad...

En el *quinto capítulo* aparece Anita, una niña española también de seis años de nivel socioeconómico bajo y que presenta muchos problemas de conducta. En la escuela de Anita la mayoría del alumnado es inmigrante o españoles de clases sociales muy desfavorecidas y marginales. En este capítulo la autora refleja la dificultad que las niñas y niños encuentran a la hora de aprender la lengua del país de acogida, en este caso el catalán, así como las barreras que las maestras se encuentran para enseñar a este tipo de alumnado y las soluciones pedagógicas que idean para que pueda adquirir el vocabulario necesario que les ayude a desenvolverse.

El *último capítulo* titulado «Diálogos de Amor» trata de la actuación docente de las maestras protagonistas de estos relatos (Nuria, Olga, Marta y María Jesús) y de la labor que cada día realizan con el alumnado tan diverso que encuentran en sus aulas y escuelas multiculturales. Una labor asombrosa que persigue que todos los alumnos y alumnas aprendan lo necesario para desenvolverse en un entorno inter-multicultural. La tarea docente encuentra, tal y como se expresa en esta parte del libro, momentos buenos y no tan buenos, éxitos, fracasos, esperanzas, implicaciones personales y emocionales... que hacen que las maestras no se rindan con estos niños y niñas.

Las *conclusiones* a las que ha llegado la autora reflejan su dificultad para englobar las reflexiones surgidas de las numerosas experiencias vividas en las distintas escuelas y aulas por las que transcurren todos los relatos, *aulas multiculturales llenas de colores y sueños.* Una de las principales conclusiones a la que ha llegado Zulma Caballero es, por un lado, que el aula multicultural es un lugar donde la incertidumbre lleva a la búsqueda de la identidad, pertenencia y arraigo por parte de las alumnas y alumnos extranjeros que pretenden conseguir su plena integración en una nueva aula, escuela, cultura, país... Y, por otro lado, las inquietudes de las maestras por intentar responder a la diversidad de las aulas multiculturales.

*¿Cómo se inicia el difícil proceso de la Integración?* Es otra de las cuestiones que se plantea la autora en diversas ocasiones y a la que pretende dar respuesta. De esta cuestión se desprende la necesidad de conjugar los diferentes elementos en los que es necesario que todos los agentes educativos participen. Estos elementos a los que se refiere, y que son necesarios para conseguir la plena integración del niño y niña extranjero, lo componen: *«el potente deseo de ser aceptado, movilizador de la voluntad e interés del individuo; la solidaridad de los otros chicos, nacida de la empatía emergente de la propia experiencia vivida en situaciones similares; la acogida institucional, materializada en las prácticas docentes y en sus actitudes personales»* y, por último, la introducción en el currículum del aula de temas relacionados con las culturas intervinientes en la escuela.

Cabe añadir para una reflexión final la necesidad de que se publiquen obras como esta donde se plasma con realismo y profundo análisis la realidad con la que, cada vez más, nos vamos encontrando en las aulas y escuelas de nuestro entorno. Este tipo de libros es de gran interés sobre todo para aquellas personas que investigan y se ven relacionadas con la inter-multiculturalidad en las escuelas.

***Miriam García Blanco***

MARDOMINGO SANZ, M. J.: *Psiquiatría para padres y educadores*. Ciencia y arte. Madrid, Narcea, 2003, 288 pp. ISBN: 84-277-1375-4.

Mª Jesús Mardomingo es Profesora Asociada de la Universidad Complutense y Jefa de Sección de Psiquiatría Infantil del Hospital General Universitario Gregorio Marañón de Madrid. La autora ha manifestado siempre su interés hacia la investigación y docencia a través de sus numerosas publicaciones en revistas especializadas, así como a través de sus obras, entre las que destaca *Psiquiatría del niño y del adolescente,* publicada en 1994.

El libro se encuentra estructurado en ocho capítulos, seis de ellos están dedicados a presentar los trastornos psiquiátricos más relevantes en la infancia y adolescencia, entre los que encontramos *los trastornos de la alimentación, de la conducta, el trastorno obsesivo-compulsivo, el déficit de atención e hiperactividad* y, por último, *los trastornos del ánimo.*

En la exposición de cada uno de estos trastornos la autora aporta información acerca de su historia, del curso y pronóstico de la enfermedad, de sus características clínicas, de los factores implicados en su aparición y mantenimiento (genéticos, neuroquímicos e inmunológicos, etc.), de los tratamientos farmacológicos y psicoterapéuticos más indicados y también de las pautas educativas más aconsejables a tener en cuenta por parte de los familiares.

En los dos capítulos restantes, Mª Jesús Mardomingo aborda en primer lugar un

tema de gran interés y trascendencia social como es la relación entre *entorno familiar y psicopatología*, donde encontramos una profunda reflexión sobre cómo los factores ambientales, y entre ellos principalmente el medio familiar, pueden convertirse en un factor de riesgo o de protección en la psicopatología infantil. Además, la autora ofrece una análisis de la influencia y alcance que los recientes cambios socio-familiares tienen en la educación familiar.

Por último, en otro de los capítulos la autora se propone abordar un tema que genera una gran desconfianza en los padres, *el tratamiento con psicofármacos*. Aquí encontramos cuestiones tan importantes como: la polémica psicofármacos versus psicoterapia, dificultades del tratamiento en la infancia y el compromiso hipocátrico. Finaliza su exposición proponiendo que el tratamiento farmacológico de los trastornos psiquiátricos en la infancia ha de cumplir tres requisitos imprescindibles: estar indicado, ser eficaz y cumplir con las normas éticas de protección del niño.

Pero tal vez lo más característico de esta obra, sea la exquisita delicadeza y sensibilidad que manifiesta la autora cuando refleja los aprendizajes que derivan de las experiencias compartidas con sus pacientes a lo largo de su ejercicio profesional. De hecho, tal y como ella misma afirma en el prólogo del libro bajo el título *Yo escribiré tu nombre*, descubrimos que la obra es un intento de aproximar al lector a la realidad (y a la vida, claro) de aquellos que sufren el dolor de padecer o tener muy cerca alguna enfermedad psiquiátrica. «Yo he escrito este libro para que las palabras de mis pacientes no se pierdan,» «el libro surge así de la necesidad de transformar la memoria en palabras, y es la memoria de personas y lugares lo que constituye el hilo de su materia» (p.14). Es por ello que, principalmente, nos encontramos aquí con una mirada humana y diferente de la enfermedad mental, una mirada que recoge los testimonios reales de los verdaderos protagonistas de esta historia: los pacientes.

Del mismo modo, la obra está dotada de poseer la originalidad de integrar el rigor científico de la investigación médica con el toque mágico de la poesía, pues, según Mª Jesús Mardomingo, «existen realidades que la ciencia y la técnica no saben explicar, son realidades a las que sólo da nombre la poesía» (p.15). Esta mezcla tan sugerente de ciencia y arte, hace aún más atractiva e interesante su lectura.

Este libro que hoy se recensiona es de gran utilidad para las familias que conviven con la enfermedad psiquiátrica pues contiene información sobre la naturaleza de las enfermedades psiquiátricas, la sintomatología, los tratamientos y las pautas familiares más aconsejables para cada uno de los trastornos.

Asimismo, es una obra de gran interés para educadores, psicopedagogos, pedagogos, psicólogos infantiles, etc., pues algunos de los trastornos que en este libro se presentan están presentes en nuestro panorama social, en ocasiones con cifras alarmantes. Es por ello, que resulta de gran utilidad compartir con los educadores el conocimiento de tales trastornos, para que contribuyan en la medida de lo posible a su prevención, a favorecer un diagnóstico temprano y a proporcionar la atención necesaria a los alumnos que presentan tales dificultades.

Ciertamente, esta obra está dedicada, como bien muestra su título, a padres y educadores pues en palabras de la autora: «familia y escuela son los dos pilares que sustentan la infancia» (p.186). Por tanto, el conocimiento por parte de familiares y educadores de las características del niño o adolescente, así como de las dificultades propias que derivan de su enfermedad, es fundamental para poder favorecer una mejor relación y convivencia con el niño.

***María Peñas Fernández***

TABERNER GUASP, J.: *Sociología y educación. El sistema educativo en sociedades modernas. Funciones, cambios y conflictos*. Madrid, Tecnos, 2003, 323 pp. ISBN: 84-309-4053-7.

Como si de una apuesta por la revisión y el análisis profundo se tratara, frente a la exigencia de rapidez y actualización permanente de la sociedad de la información, el libro es concebido como una herramienta de la sociología de la educación; pero no tiene el diseño de un manual especializado, ni está dirigido a un público reducido. Más bien, contrasta la resistencia de las teorías clásicas frente a la rapidez y evolución de los últimos tiempos, a la incorporación de nuevos sujetos y nuevas realidades en las sociedades avanzadas contemporáneas en una de sus funciones principales: la educativa. El resultado es un texto escrito entre un nivel general, el del discurso sociológico, y otro particular, la escuela. Un diálogo entre la teoría y la práctica (notas de trabajo de campo del caso español y en especial de la realidad andaluza), entre la LGE de 1970 y la LOGSE, entre la ilusión meritocrática y la desilusión por el fracaso escolar, en definitiva, sobre el papel de la educación como agente de cambio, modernidad y control. El margen de acción dado a la escuela entre las teorías del cambio social comienza por un ordenamiento epistemológico de elementos de la sociología de la educación, de la superestructura marxista, del dispositivo de control psicosocial de Weber, pasando por Durkheim, el que más se dedicó al tema y apuntó el marco micro del estudio de la escuela en las sociedades modernas. Herederos de ese análisis separado de la rama pedagógica, se configuran los estudios de la educación como subsistema de sistema social. Hay, por tanto, ese análisis de la escuela como institución, pero también cómo ha sido vista y se ha interpretado a sí misma a la luz de los cambios.

Una vez compuesta esta herramienta, se dispone la parte central y más densa, en torno al problema de las desigualdades sociales ante la educación, ya no sólo por la clase, también por la edad, la etnia y el género. A partir de los conceptos de «status adscrito» y «status adquirido» y los principios de otra generación de sociólogos y antropólogos, especialmente de Pierre Bourdieu, que estudiaron los indicadores básicos de la distinción social, donde nivel educativo se iguala a tipo de actividad, riqueza, poder y prestigio, describe la situación de la educación como vehículo de movilidad social. En realidad, una ventana abierta a desterrar la ecuación que igualaba nivel económico y nivel de estudios, para centrarse en la familia y, sobre todo, en la clase media actual, que exige y que transmite mayor motivación hacia determinados estudios superiores.

Sin descuidar el peso de algunos centros e instituciones privadas en la labor de filtro, no cae en la tentación de establecer determinismos exagerados entre el currículum y los procesos productivos; destaca, sobre todo, las investigaciones anteriores que han demostrado mayor seguridad en los estudios de los hijos en las clases medias profesionales, aquellas que, frente a las clases trabajadoras, para las que la educación sigue siendo una conquista social, o aunque estén por debajo en otros parámetros de riqueza, disponen de mayor *capital cultural* con el que apropiarse de más oportunidades académicas para sus hijos.

Este análisis no descuida una mirada crítica a las retóricas, más que políticas educativas, especialmente a la interpretación desarrollista y, sobre todo, a la Teoría del Capital Humano. Ya sea esta o sus reformulaciones, no parece muy adecuado sostener que incremento productivo y educación se correspondan matemáticamente; las formas

de flexibilización del mercado laboral no parecen expuestas, al menos por el alto grado de temporalidad y subcontratación, al índice de titulaciones académicas. En cambio, sí es frecuente escuchar a muchos desarrollistas autorizados culpar al fracaso escolar de la falta de competitividad.

En realidad se trata de una reflexión sobre la transición a las sociedades avanzadas y sus tipologías educativas, en las que, como dice Taberner, *se ha institucionalizado el cambio*. Sin entrar en detenidos debates, son sugeridas algunas falacias dominantes sobre la globalización, especialmente las más desastrosas para la capacidad crítica, comunicativa y creativa, incrementadas paulatinamente a la difusión del pensamiento postmoderno. Por ello, recoge un glosario de los aportes teóricos sobre cambio y modernidad que resulta bastante significativo de la encrucijada en que se encuentra nuestro mundo, entre los cantos de sirenas y el aprendizaje de la dificultad.

***Gutmaro Gómez Bravo***

CALAPRICE, A.: *Querido Profesor Einstein. Correspondencia entre Albert Einstein y los niños*. Barcelona, Gedisa, 2003, 205 pp. ISBN: 84-7432-878-0.

Este encantador libro, prologado por la nieta del profesor Einstein, Evelyn Einstein, es un intento «conseguido» de dar a conocer el lado más humano del Profesor, recopilando, editando y publicando la correspondencia mantenida entre Einstein y niños de corta edad y diversas nacionalidades, principalmente en la etapa norteamericana del Profesor en la Universidad de Pricetown (en torno a los años cincuenta). Lo niños se dirigen al Profesor «genio» con las más diversas y variopintas preguntas, las cuales, en la mayoría de los casos, como es lógico, rayan en la ingenuidad y, en otros, en lo inimaginable.

Una buena definición de este epistolario la da Michael Paterniti, autor de *Driving Mr. Albert: A trip across America with Einstein's Brain*, indicando que las cartas recogidas en el libro reflejan, a su entender, el principal talento de Einstein, cual es «...la capacidad de comunicar de manera entretenida y de simplificar las más complejas ideas sobre el universo, conservando la inocencia de un niño».

El volumen que nos ocupa presenta como complemento de la correspondencia indicada, fotografías maravillosas, algunas de ella inéditas hasta la fecha, del profesor Einstein rodeado de niños y de diferentes épocas de su vida, las cuales ayudan a hacerse una idea de lo que fue el devenir de la vida del Profesor, más en su faceta personal que científica. Un toque cómico lo pone la fotografía que se convierte en la cubierta del libro y que muestra al Profesor en zapatillas de peluche, en el porche de su casa de Princetown (algo realmente insólito si se piensa en la fecha en la que fue tomada).

Sin embargo, la editora de este libro, Alice Calaprice, compiladora de *The Quotable Einstein* y *The Expanded Quotable Einstein*, así como coautora de *An Owl in the House* (un libro científico para jóvenes científicos), no satisfecha con aportar las cartas elegidas acompañadas de un reportaje gráfico que las ilustre, incluye en el epistolario una biografía, una cronología de la trayectoria del científico y un ensayo de Robert Schulmann, estudioso de Einstein, sobre la filosofía pedagógica del gran científico.

En definitiva, este libro nos brinda la oportunidad de conocer el lado más humano del gran personaje público que fue, un hombre que, si bien dedicaba su tiempo a la contemplación de la matemática y la física, era muy amigo de los niños y disfrutaba enormemente de su compañía. Asimismo, y

teniendo como excusa, si esto es posible, a Einstein, se nos permite adentrarnos en el mundo infantil, por muchos ya vivido y olvidado, y sorprendernos con el ingenuo estupor y la curiosidad ilimitada de la que dan muestra los niños.

Por último, no quiero dejar de indicar en esta reseña la oportunidad que este libro ofrece a todos los padres con hijos en la edad de este epistolario para acercar a los niños a la ciencia, a descubrir a un personaje célebre, pero más que a eso, yo me atrevería a decir, que a adentrarse en lo nuevo, lo desconocido, para que ya nunca puedan abandonar, mientras vivan, el sentido de la curiosidad.

***Patricia Escuredo***

IMBERNÓN, F. (coord.): *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona, Graó, 2002, 185 pp. ISBN: 84-7827-269-0.

En la actualidad, hablar de investigación en educación se torna ciertamente complicado en lo que se refiere a su conceptualización epistémica. ¿Podemos efectivamente sostener una investigación de corte academicista paralela a la cultura escolar, con intereses, ritmos y necesidades diferentes a la propia realidad de las aulas?, ¿es legítimo hacer ciencia para la propia ciencia y no atender a los problemas cotidianos a los que se enfrenta la escuela?

Sin duda alguna, la paleta de colores con la cual la humanidad dibuja las complejas representaciones sociales es cada vez más prolija en su gama. Ya no existe un blanco y negro definido para todos que indique el camino correcto a seguir, y otro, denostado, a rechazar. Ahora existen multitud de hechos y pensamientos culturales que remiten a una integración cultural a gran escala en la que aparentemente todo puede ser válido.

Esta conciencia postmoderna encuentra su materialización en el sistema educativo, el que, en pocos años, sufre un proceso de transformación radical en su seno al incorporar culturas e individuos que en otros momentos quedaban simplemente descartados por no seguir los derroteros de la cultura estándar. Esta masificación y democratización real de la escuela hace que los profesores se enfrenten diariamente a situaciones singulares y conflictivas que han de resolver rápidamente, esto es, de forma adaptativa, combinando multitud de conceptos, tales como la diversidad, la educación para todos, la tolerancia, el aprendizaje de unos mínimos, etc., que la investigación universitaria responde de forma aislada y con cierto retraso –el que exige el rigor científico–. Dar una respuesta inmediata –¡la que necesitan los docentes!– a los problemas que les afectan se convierte en el epicentro de las preocupaciones actuales en educación. En este sentido, sin minusvalorar las aportaciones que vienen de afuera, se hace necesario que la investigación se convierta en una herramienta más en la formación –inicial y continua– del profesorado. A fin de cuentas se necesita una epistemología además de científica, práctica, que nos permita, como primer cometido, resolver los problemas y no tanto llegar a explicarlos categóricamente.

Esta es la tesis fundamental que sostiene Francisco Imbernón en su libro, postulando que se hace esencial esta actitud docente como medida de calidad y de progreso, en la que los profesores basculen entre dos posiciones de investigación: una, de orientación positivista, en la que indaguen las cualidades predecibles y observables y otra, más interpretativa, en la que busquen sus propios significados y sentido de los fenómenos que viven. Esta forma interpretativa, es la que históricamente ha

venido olvidándose conscientemente por caer en el terreno farragoso de lo subjetivo. Hoy día se presta atención, más que nunca, a esta capacidad que los docentes llevan a cabo para hacerla sistemática y así comprender mejor su realidad, con su propio lenguaje. Esto es lo que se denomina investigación en la acción, un proceso regular de reflexión que conlleva a una posición más activa de los docentes como investigadores.

Una vez visto el argumento central que vertebra la obra, pasemos, pues, a comentar someramente su estructura. El libro se compone de dos grandes apartados. Un primer apartado: *La investigación educativa y la formación del profesorado*, de corte teórico y revisión documental, en la que Francisco Imbernón pone de relieve la naturaleza de la investigación educativa y la repercusión que las distintas concepciones vuelcan sobre los procesos de formación del profesorado. Y una segunda parte: *Experiencias de investigación educativa,* que está constituida por las aportaciones de profesores y profesoras que han investigado en la práctica educativa como protagonistas de sus propias investigaciones, exponiendo sus reflexiones de forma clara y ordenada para una mejor comprensión e interpretación de los hechos educativos.

Más concretamente, podemos extendernos un poco más en el contenido del libro, dado su interés, comentando brevemente cada una de las cinco experiencias realmente sugerentes que se plasman en este libro.

La primera de ellas, *Investigación-acción en la enseñanza secundaria. Experiencia de autoformación en la clase de ética* de Alberto Revenga, es, a nuestro juicio, una de las mejores reflexiones acerca de la investigación-acción que se han realizado en estos últimos años sobre este campo ya que el autor no sólo se detiene a mostrar las bondades de la implantación real de este paradigma, sino que hace un esfuerzo por analizar y compartir las dificultades que implica llevarlo a término. A nuestro modo de ver este tipo de comentarios son los que ayudan realmente a que se avance teóricamente en la configuración de este enfoque. Todo ello lo hace mediante la aplicación y adaptación del proyecto de M. Lipman de ética, en sus clases de esta materia en Educación Secundaria.

La segunda experiencia, *el asesor en la escuela: una mirada interpretativa a la construcción de su rol como formador del profesorado*, también con un gran sentido práctico, se nos presenta el trabajo que unos formadores externos llevaron a cabo como asesores en una escuela de Méjico, confrontando los presupuestos teóricos de formación del profesorado con las propias perspectivas de los actores.

La tercera práctica, titulada *un estudio de casos sobre el crecimiento personal del profesorado,* una profesora de secundaria realiza un estudio interpretativo sobre la dimensión personal del educador, para rescatar el conjunto de creencias, valoraciones y opiniones- muchas veces olvidados por el énfasis en la eficacia en las escuelas- que los docentes ponen en marcha en sus clases, y que resultan tan determinantes en el desarrollo curricular.

El cuarto estudio, *una investigación sobre la evaluación dialógica en la educación de personas adultas*, una profesora universitaria asume como hipótesis de trabajo cuáles han de ser los aspectos característicos de la cultura evaluadora en Educación de Adultos, refiriéndose muy particularmente a las dificultades que existen a la hora de evaluar, y el tipo de soluciones que han de tomarse. A partir de ella, elabora el diseño de investigación, centrado en esta cuestión y teniendo en cuenta problemas de carácter técnico, así como otros de índole ética. La experiencia la lleva a cabo en un centro de educación de adultos.

Finalmente, en el último estudio, *¿Cómo plantear un proceso de investigación-formación en el que participan distintas culturas?,* unas profesoras de la

Universidad del País Vasco realizan una detección de necesidades formativas de los distintos colectivos que participan en las instituciones educativas (padres, profesores, vecinos,...), para posteriormente ofrecer directrices sobre la línea de formación que debería desarrollarse en dichos centros.

Todas las consideraciones que se tratan en el libro, como recalca Imbernón, no han de interpretarse como una negación a las investigaciones que vienen desde arriba, que son tan importantes y necesarias como las que surgen de la práctica educativa, sobre todo en los estudios más amplios que se encargan de estudiar el propio sistema educativo y sus funciones. La lectura más coherente de este libro nos lleva a considerar como legítima y muy necesaria una investigación aplicada cuyos protagonistas son los profesores, que trabajan con un conocimiento no definido previamente pero si definible en la propia práctica, un conocimiento moldeable y de gran plasticidad al igual que las situaciones en las que se desenvuelven.

Este libro nos conduce a ver la investigación como parte importante de la profesionalización del profesorado a través de la multiplicidad de voces y matices que quedan recogidas en él, quedando de manifiesto que en educación hemos de intentar romper la distancia entre la teoría y la práctica, entre investigadores y profesorado.

***Juan José Mena Marcos***

LOMAS, C.: *La vida en las aulas*. Barcelona, Ediciones Piados Ibérica S.A., 2002,475 pp. ISBN: 84-493-1314-7.

A menudo, al volver la vista atrás, nos trasladamos al mundo casi legendario y siempre presente de la infancia, y la escuela está irremediablemente ligada a ese tiempo sin tiempo que ha marcado para siempre nuestras vidas y nuestra forma de ver el mundo. Recordamos, y los ecos de las ilusiones, los éxitos y los fracasos de esos años, de los juegos y las calles que en nuestra memoria «van a dar al cansancio de algún libro de texto» forman ya parte de la literatura, y se encuentran en relatos, cuentos, novelas, diarios, cartas y poemas. Cada cual a su manera, en verso o en prosa, desanda el camino recorrido y regresa a la niñez. Surgen entonces metáforas y descripciones con las que el lector puede sentirse identificado y que permiten rescatar del pasado la memoria de lo que nos es común y, al mismo tiempo, forman parte de nuestro yo más profundo.

En este libro, Carlos Lomas –Catedrático de Lengua Castellana y Literatura y Doctor en Filología Hispánica– afronta el desafío que supone tratar de imaginar una poética escolar, y nos ofrece una interesante y personal recopilación de textos de autores como R. Alberti, J. Aldecoa, V Aleixandre, X. Amiriza, X. Bello, E. Canetti, L. A. De Villena, M. Delibes, F. G. Lorca, L. A. Goytisolo, J. R. Jiménez, L. Landero, E. Lindo, A. Machado, A. Mª. Matute, A. M. Moix, A. Muñoz Molina, P. Neruda, M Rivas, G. Rodari, J. Saramago, F. Umbral, C. Vallejo, M. Vargas Llosas, M. Vincent... Ellos nos dejan compartir su hastío, sus juegos y sus horas de estudio, nos permiten recorrer en su compañía el camino a la escuela, y nos proporcionan la oportunidad de regresar una vez más a nuestra propia infancia y verla a través de sus ojos.

En la introducción, que el propio autor titula *Fragmentos para una poética escolar*, nos hace participes de su esfuerzo por seleccionar los textos que forman este libro. Mucho es lo que se ha escrito sobre la vida en las aulas y muchas son las obras que, de un modo u otro, están relacionadas con el tema, pero Lomas ha optado por lo estrictamente literario, aunque esto le haya

obligado a dejar fuera unos libros que están, sin duda, muy ligados a la niñez: los manuales escolares. Guiado, como él mismo dice al comienzo del libro, por el conocimiento, el gusto o el azar, ha reunido textos pertenecientes a distintas épocas y lenguas (latín, gallego, catalán, asturiano, euskera y portugués). En cualquier caso, hay que señalar que los textos en prosa que no estaban escritos en castellano han sido traducidos y, en el caso de aquellos poemas que estaban escritos en otras lenguas, se ha optado por recoger tanto la versión original, como su correspondiente traducción. No obstante, hay que señalar que en este libro predominan los textos contemporáneos y en lengua castellana.

Por otra parte, pese a que los textos escogidos son textos literarios, no es ésta una obra en la que prime la erudición o se dé prioridad a lo filológico, puesto que lo que se pretende es que, ante todo, sea posible disfrutar con su lectura. Por este motivo, y para evitar que el lector se pierda entre unos textos que, tanto por su contenido como por su forma, resultan muy diversos, se ha optado por agruparlos en bloques temáticos y se ha dividido el libro en doce capítulos: «Memorias de la escuela», «Maestros y maestras», «La vida en las aulas», «Compañeros, colegas, camaradas», «Los amores escolares», «Aprobar y suspender», «La letra con sangre entra», «El odio a la escuela», «Monotonía en las aulas», «Escuelas públicas, colegios privados», «La imaginación al saber: el aula sin muros» y «Amor y pedagogía». En ellos, tiene cabida lo cotidiano, la amistad, la solidaridad, la amargura, el afán de superación, los castigos, el amor, el aburrimiento, la ira, lo académico, la pedagogía, la fantasía... Un mosaico de palabras y sensaciones, 132 maneras de recordar, sentir y vivir, 132 textos en los que recrearnos, esto es lo que Carlos Lomas nos ofrece.

Esta obra es, en definitiva, no sólo una invitación a la nostalgia, sino también una excelente manera de acercarse por primera vez a la obra de algunos autores, y redescubrir o volver a disfrutar la de otros, ya que, para aquellos que quieran ir más allá y deseen volver a las obras de las que se han tomado los textos, al final del libro se incluyen las referencias de todos ellas.

***Elena Rábago Alonso***

ORDÓÑEZ, J.: *Ciencia, tecnología, historia*. Madrid, FCE España, 2003, 118 pp. ISBN: 84-375-0535-6.

Este pequeño volumen consta de tres conferencias impartidas por su autor en la Cátedra Alfonso Reyes, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México, con un prólogo de Julio E. Rubio. Los títulos de las conferencias rezan: I) Ciencia e historia; II) Ciencia y tecnología: una alianza incompleta; y III) La ciencia, responsabilidad de todos. Cada una de ella va seguida de un breve coloquio que matiza la exposición.

J. Ordóñez parte de la premisa de que la ciencia y la tecnología son factores fundamentales para entender las posibilidades de desarrollo económico de la humanidad, para definir el sistema ecológico planetario, para incidir en los conflictos internacionales y para «construir un nuevo rostro de la humanidad».

En la primera conferencia aborda la naturaleza cultural de la ciencia, subrayando el contexto histórico de la producción científica. Para Ordóñez, la ciencia actual también está ligada al poder político, puesto que depende de la financiación estatal para su desarrollo. En cuanto productos humanos, la ciencia y la tecnología se perciben, pues, como cultura. La visibilidad social, esto es, la presencia pública de los científicos en la realidad del país, se inicia con la Revolución Francesa y Napo-

león, con la creación de la École Polytechnique Supérieur. El ejemplo francés y la enseñanza de las ciencias se extendieron a lo largo del siglo XIX. Esta expansión se calificó de «segunda revolución», dado el aumento de científicos, sus numerosas aplicaciones industriales y militares, etc. «Cuando realmente la ciencia, los científicos, construyen conocimiento, éste adquiere una dimensión y una responsabilidad ética y social», afirma Ordóñez. La ciencia es una forma de cultura dominante en las sociedades desarrolladas de nuestros días. «Decir que la ciencia es cultura» – concluye – «significa que es un producto humano que influye en y es influido por el contexto social.»

La alianza entre ciencia y tecnología, tema de la segunda conferencia, constituye una cuestión básica de la actual filosofía de la ciencia, nos dice J. Ordóñez. Aquí analiza lo que él denomina «alianza incompleta» entre ellas. Denuncia la instrumentación creciente del conocimiento desde la revolución científica, que lleva a algunos a hablar de tecnociencia (*vid supra*). A este respecto, describe bien la dimensión económica de esta relación. Por otro lado, la ciencia y la tecnología sirven para medir el desarrollo de una sociedad, como demuestra la creencia tan extendida de que sin ellas no hay progreso ni riqueza. Pero no hay que olvidar que una de las principales enseñanzas de esta relación entre ciencia y tecnología es la necesidad de tomar en consideración el factor social. Se pueden tener muchos científicos y doctores, pero en desempleo, como puede constatarse fácilmente en nuestro país.

Finalmente, en cuanto a la cuestión de la responsabilidad, tema de la tercera conferencia, su autor nos dice que hoy se cuestiona la ciencia por los logros y malogros de destrucción y muerte que ocasiona. Ha fracasado el ideal de sociedad paradisiaca guiada por la ciencia. Hoy estamos en un estadio donde se dan tanto las posibilidades de máxima realización como de máxima destrucción. Esta circunstancia lleva a plantearse la cuestión de si es deseable todo lo que tecnológicamente es posible. La ética se ha introducido como dimensión ineludible de los asuntos científicos. De ahí que J. Ordóñez abogue por algún tipo de control sobre nuestro conocimiento a fin de darle una proyección positiva. La ciencia tiene, por tanto, una responsabilidad muy determinada, concluye.

Finalmente, el estilo sencillo y ameno de este libro convierte su lectura en un acto muy placentero.

***Vicente Romano***

ASSMAN, H.: *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente.* Madrid, Narcea, 2002, 228 pp. ISBN: 84-277-1391-6.

Hugo Assmann, brasileño, es un filósofo, teólogo y sociólogo especializado en comunicación social. Ha sido durante más de treinta años docente en varias universidades de Europa y América Latina, y su trabajo ha estado siempre caracterizado por el empeño hacia una sociedad más justa y equilibrada.

El mismo Assmann define su obra como una «lista de asuntos que me gustaría estudiar» (pág. 13). Esta definición nos ayuda a comprender el libro no como si fuera el planteamiento de una nueva teoría pedagógica, sino como un «catálogo» de ideas, un mapa que diseña y muestra «que existen bastantes pistas fascinantes para buscar nuevos fundamentos en el debate sobre la educación».

El reto que el autor acepta con este libro es, como sugiere Leonardo Boff en el prólogo, «el planteamiento de la nueva fase de la humanidad: la aparición de la *dimen-*

*sión planetaria* y de la *sociedad del conocimiento.*»

Assmann se enfrenta a estos nuevos escenarios planteándose y planteándonos una serie de cuestiones que las nuevas formas del vivir social hacen ineludibles. En su dimensión planetaria, arroja las siguientes cuestiones: ¿Hacia donde va la sociedad del conocimiento? y ¿cómo socializar tales avances científicos y tecnológicos?

Las inquietudes que mueven al autor en la realización de este libro son, como muy claramente explica en la introducción, fundamentalmente dos: la primera, acercarse a un pensamiento «que tenga como tema principal que *haya vida antes de la muerte*» y la segunda, «seguir abrazado al sueño de una sociedad donde quepan todos».

La obra se estructura en tres partes, la segunda de las cuales se corresponde a un glosario, ya que el libro surgió en torno a los conceptos que lo integran.

La primera parte titulada –Unidad entre procesos vitales y procesos cognitivos: *Aprendencia*– gira alrededor de la convicción, que es la que caracteriza todo el texto, que vivir y aprender son un único concepto y que hay una substancial unidad entre los dos procesos. De aquí surge el concepto de «aprendencia», estar en proceso de aprender, que expresa mejor que aprendizaje el acto de aprender, que construye y se construye, y su inseparabilidad de la dinámica de los seres vivos.

La cuestión fundamental que se plantea Assmann en esta primera parte reside en si la Sociedad de la Información y la lógica de exclusión son inseparables o ¿su coincidencia se debe sólo al dominio -actual y temporáneo- de la lógica del mercado? La Sociedad de la Información crea en la actualidad «inforricos» e «infopobres», vendiendo como verdadera la ecuación entre educación, calidad del empleo y superación de la exclusión. Ecuación evidentemente sólo ideológica, cuando no se acompañe de la implantación de políticas públicas que impongan a la dinámica del mercado obedecer a prioridades sociales. Enfrente a este nuevo tipo de desigualdad y de pobreza, educar para la solidaridad se plantea como la más avanzada tarea social emancipadora. Por tanto, el autor parte de la convicción de que se ha abierto una brecha entre la acumulación de capital y difusión de los conocimientos, y por lo tanto, corresponde a la educación penetrar a fondo en esta brecha, con el fin de crear los presupuestos que conduzcan la sociedad hacia una conversión antropológica, hacia una «sociedad donde quepan todos, un mundo donde quepan muchos mundos».

La obra hace especial hincapié sobre la inteligencia emocional, es decir la participación de todos los sentidos en el proceso de aprendizaje. La crisis de la ecuación que considera el buen aprendizaje como fruto de una buena enseñanza y de un estudio disciplinado, se puede considerar definitiva. Consecuentemente, parece evidente que la identidad entre vivir y aprender plantea nuevas perspectivas y desafíos a la actuación pedagógica como generadora de experiencias de aprendizaje.

Assmann hace referencia continuamente a las ciencias de la vida y a sus avances, encontrando importantes ejemplos y fecundos paralelismos. La unidad entre el organismo y su entorno generan una lectura del conocimiento como forma de existencia del sistema, y no como algo que traspasa desde el entorno hacia el organismo. Se plantea así una «morfogénesis del conocimiento» que supera el antiguo dualismo «enseñar/aprender». Igualmente superado resulta el dualismo «estructura /cambio social», a través de una morfogénesis social, es decir, una estructura social capaz de producir un cambio (estructurante) dentro de sí misma, de transformarse activamente sin desaparecer como tal.

El concepto de Autoorganización como el de Complejidad, son centrales en el debate sobre la Sociedad de la Información, y Assmann no omite enfrentarlos en

este trabajo, siempre manteniendo el eje del discurso centrado en el ámbito educativo. Para el autor, el acercamiento a las biociencias constituye un paso necesario para abordar las preguntas que se plantea a sí mismo y al lector: «¿Cómo sería un pensamiento que admitiera constantemente nuevas formas de su propia autoorganización? Tomando como referencia la definición darviniana de la evolución de las especies como aparición de la adaptabilidad de los seres vivos mediante proceso de aprendizaje, Assmann logra una espléndida definición para sus planteamientos: «ya que procesos cognitivos y procesos vitales son prácticamente lo mismo, la educación debe saber que está tratando con la propia trama de la vida» (Pág. 52). Y concluye que «desaprender cosas sabidas, y volverlas a saber –volverlas a saborear– de un modo totalmente nuevo y distinto, forma parte del aprender. Decir esto a los aprendientes es una de las funciones básicas de la pedagogía»(Pág. 65).

El concepto y la práctica de la transdisciplinariedad son abordados a partir de los conceptos de Complejidad y Autoorganización, bases fundamentales de un enfoque transdisciplinar, capaz de configurar una epistemología emergente.

El autor analiza también la definición de «Razón Transversal» del alemán Welsch, mediante las palabras de Sandbothe, según el cual « la racionalidad no se organiza de modo jerárquico sino de modo lateral». De ahí, que la VERDAD ÚNICA no existe. Pongamos un ejemplo, en la red de información de Internet ninguna página web tiene derecho a proclamarse el centro de la red y ningún proveedor es el autentico proveedor.

Un tema clave para la escuela del futuro es el de la interactividad cognitiva entre aprendientes humanos y máquinas «inteligentes» que también aprenden. Pero ¿cuál es el tipo de racionalidad exigida por este nuevo contexto, en la era de los hipertextos y de la multimedialidad? El discurso de Assmann se hace mucho más directo en este punto, llega al centro de la cuestión que más le interesa. Moviéndose entre las bandas de Moebius y apoyándose en Baudrillard, declara la substancial superficialidad de la razón lineal y manifiesta que «la pedagogía debería rescatar la sintonía con la racionalidad no lineal» (pág. 100).

La pedagogía se mueve en el campo de la creación de Campos Semánticos, y por tanto de Construcción de Realidades. Su tarea es propiciar Ecologías Cognitivas para que las experiencias de aprendizaje sean abiertas al máximo de interfases posibles con los más variados *Campos de Sentido*. Es una declaración de guerra contra el «apartheid neuronal», la que lanza Assmann, promocionando la complejidad como principio pedagógico.

La primera parte se concluye con un capítulo dedicado al análisis crítico de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, que auspicia una pedagogía que se preocupe «por diversificar las confluencias posibles de los modos y las formas de conocer, y no imponer un sólo modelo de conocimiento».

La tercera parte del libro presenta un conjunto de documentos producidos en estos últimos años en la Unión Europea referidos a las nuevas estrategias educativas requeridas por la transición a la Sociedad de la Información o sociedad aprendiente. Estos documentos forman parte de un amplio proceso que, según el autor, puede definirse como *Campo Semántico* en fase de implantación. Assmann subraya, más allá del análisis del nuevo tipo de sociedad, la necesidad de dar paso a una sociedad aprendiente, que sea capaz de ampliar las posibilidades de acceso a la información, desarrollando competencia y conocimiento tácito compartidos. Por tanto, hace propio el llamamiento a la responsabilidad del sector público en la promoción de una sociedad que, aún «utilizando» la Sociedad de la Información, sepa promover una sociedad más inclusiva y en constante aprendizaje.

En definitiva, el libro de Assmann puede considerarse como una importante herramienta para abordar los retos que nuestra sociedad lanza al mundo de la educación. Abriendo un importante abanico de posibles caminos que se pueden recorrer, sin necesariamente excluir ninguna posibilidad, sin definir una sola, verdadera pedagogía. Pero sin duda la riqueza del libro es el análisis de la pedagogía dentro de un sistema más complejo, no aislándola como mera disciplina «técnica», sino insertándola en el conjunto que caracteriza nuestra sociedad.

***Bachisio Bachis***

VVAA: *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo.* Grao, 2003, 126 pp. ISBN: 84-7827-299-2.

El problema del tratamiento de la diversidad en el aula ha sido abordado en diferentes ocasiones a lo largo del proceso educativo ya que, aunque desde un punto de vista teórico todos los alumnos son iguales, en la práctica docente los profesores se encuentran con situaciones muy desiguales en el aprendizaje, de las que a veces ellos mismos son cómplices.

El objetivo de *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico* es el de presentar diferentes puntos de vista sobre el trabajo en grupo cooperativo tanto en la educación infantil y primaria, como en secundaria. Pero hay que tener en cuenta que aunque este tipo de aprendizaje facilita una mayor integración de los distintos niveles y ritmos de aprendizaje de los alumnos, no supone una solución para todos los problemas que conlleva la diversidad.

El punto de partida del aprendizaje cooperativo es que los individuos trabajen con otros para lograr un mismo fin. Y es en el desarrollo de este aprendizaje cuando surgen los equilibrios y desequilibrios entre los individuos que tienen diferentes puntos de vista y diferentes niveles. Ese intercambio de puntos de vista hace que el individuo se plantee sus concepciones individuales, proporcionando así un mayor progreso en el aprendizaje en el que también cobra un papel importante el profesor, que será el encargado de organizar los grupos para provocar esos equilibrios y desequilibrios que tienen como consecuencia el avance del grupo.

En el grupo cooperativo son los individuos los que se establecen las metas a lograr y cada uno, desde su nivel, contribuye al éxito del grupo. La categorización más clara de dichas metas que se establecen los alumnos sería la realizada por J. Alonso Tapia e I. Montero (1990), que nos introduce Mercedes Maté Calleja en su artículo «Trabajo en grupo cooperativo y tratamiento de la diversidad»:

1) Incrementar la competencia.
2) Mejorar la autoestima y evitar el fracaso.
3) Conseguir una mayor valoración social.
4) Conseguir unas recompensas externas.

Pero el aprendizaje individual no es posible sin la contribución del resto y los resultados del grupo dependen, a su vez, del aprendizaje individual de todos los componentes del grupo (se intenta evitar así que el trabajo del grupo sea realizado por una sola persona y se pretende que cada alumno demuestre por separado lo que ha aprendido). Entra de este modo en juego un concepto fundamental a la hora de conseguir un mayor rendimiento: el de la interacción. En el trabajo cooperativo se favorece una mayor interacción entre alumnos (en detrimento de la interacción alumno-profesor), que deberán aprender a

«auto-organizarse, a escucharse entre sí, a distribuirse el trabajo, a resolver los conflictos, a distribuirse las responsabilidades y a coordinar las tareas», entre otras habilidades sociales (pg.95).

Aplicar el trabajo cooperativo a la enseñanza implica, por un lado, la aceptación por parte del profesorado de la diversidad como algo positivo y enriquecedor, y por otro la concienciación por parte del alumnado de que ese trabajo en grupo favorece el rendimiento a nivel individual y grupal, ya que son ellos los que establecen sus propias metas.

***Esther Toribios Luis***

GOODY, J.: *La familia europea. Ensayo histórico-antropológico*. Barcelona: Crítica, 2001, 216 pp. ISBN: 84-8432-150-9.

La aparición de este libro en el marco de la colección «La construcción de Europa» –proyecto editorial en el que colaboran diversas editoriales del continente– confirma la importancia de la construcción común europea. El autor, que combina la dimensión histórica con los aspectos comparativos, es un reconocido especialista sobre la temática; exponiendo, en las primeras líneas, la idea central del libro: no existe el tan cacareado fin de la familia. Y ello es así porque alguna clase de emparejamiento sexual y de cuidados a los hijos siempre resulta esencial para la mayor parte de la humanidad. Dicho de otra manera: es verdad que las familias no reproductivas son más comunes que en el pasado, pero continúan constituyendo una minoría tanto en Europa como en otros lugares del planeta.

De modo que se puede considerar la familia como una especie de universal que no es exclusivo de Europa sino que se encuentra extendido por todo el mundo. Tanto es así que el autor insiste en que Europa no inventó la familia, ni tan siquiera el afecto entre marido y mujer, ni entre padres e hijos. Es falso –y palpable manifestación de un grosero eurocentrismo– ver estos rasgos como algo que surge en la Europa moderna y contemporánea, cuando en realidad constituye un elemento casi universal, con escasas excepciones. Sin duda –agrega Goody– existe una historia de los sentimientos, pero no hay que rastrearla únicamente en el viejo continente ya que algunos de los aspectos de la vida familiar –como el amor materno y la atracción sexual– que han sido vistos como exclusivos de Europa son meras variantes de características universales. Desde aquí Goody carga contra la historia de las mentalidades que, al potenciar la historia de la familia y la idea del surgimiento de la infancia (Ariès), consideró que la aparición de los sentimientos de amor hacia los hijos fue una creación de la Europa moderna. Por consiguiente, conceptos como el amor, la maternidad y la infancia no son exclusivos de Europa, ni han aparecido en la época moderna. En su opinión, este tipo de planteamientos reduccionistas ha sido descartado por los medievalistas y antropólogos que han estudiado otras culturas en las que también se constata la presencia de estos elementos con notoria antigüedad.

La posición de Goody –que pretende torpedear una concepción eurocéntrica de la familia– vincula la situación de la familia a toda Eurasia. En su opinión fue en la Edad del Bronce cuando se gestaron unas condiciones de vida que hicieron florecer un modo de vida familiar en las sociedades de Europa y Asia que practicaban una agricultura avanzada mediante el uso del arado y la irrigación, lo que producía un excedente por encima de la subsistencia capaz de mantener las artesanías y las especializaciones de la vida urbana. No hay duda que el modo de subsistencia –el dedicarse

a la agricultura, al comercio, el pertenecer a la nobleza– influyó enormemente sobre la vida familiar, situación que en Occidente –no sólo en Europa sino también en los Estados Unidos– se agudizó cuando muchos trabajadores agrícolas pasaron de la producción agrícola a las labores proto-industriales caseras y, luego, a la industrialización: la familia quedó al margen del acceso a la tierra y dejó de ser una unidad de producción.

Ante posibles censuras, Goody manifiesta que no propone un criterio uniforme sino algo distinto: el distinguir que, sobre la base de un modelo casi universal, se dan diferencias que –en el caso de Europa– surgen con el cristianismo que se enfrenta al modo familiar eurasiático dominante. Había elementos como la dote que eran normales en todas las culturas eurasiáticas y, otros, como el amor conyugal o parental, y la familia elemental, que eran comunes a un número elevado de sociedades. Sea como fuere, Europa no es homogénea en lo tocante a la familia pese a que la influencia del cristianismo persista después de muchos siglos.

Para nuestro autor, el peso de la Iglesia fue decisivo en lo concerniente al matrimonio y a la familia, sobre todo en el contexto de la acumulación de fondos. De ahí que establezca una correlación entre la idea de propiedad de la tierra y las regulaciones que la Iglesia hacía de la vida familiar. En efecto, la Iglesia deseaba aumentar su patrimonio y para ello debía cercenar la vía de la herencia familiar, en beneficio propio. En su opinión, tal actitud generó más de una resistencia y diversos subterfugios pero la situación se mantuvo hasta la llegada de la secularización (s.XVII), momento en el que las normas familiares cambiaron drásticamente. Cuando la Iglesia católica dejó de adquirir propiedades, necesariamente se transformaron las relaciones familiares y patrimoniales. Para Goody las grandes variables económicas y religiosas operan –desde el punto de vista de la vida familiar– a gran escala, aunque también reconoce que el amor conyugal está documentado desde la Antigüedad.

El libro consta de once capítulos, el primero de los cuales se dedica a poner las bases de la vida familiar que el autor considera un universal cultural, si bien sólo es posible reconstruir con alguna concreción los sistemas de parentesco de los pueblos con escritura. Después de esta declaración de principios, Goody repasa –en los diez capítulos restantes– la evolución de la familia a través de las diferentes épocas históricas por las que ha pasado la vieja Europa. De acuerdo con esta lógica, el capítulo segundo está dedicado a la herencia clásica, griega y latina, que no fue –en lo tocante a la familia– muy original. Sin embargo, en el mundo clásico estaba permitido el matrimonio entre parientes próximos, práctica que, si bien no fue habitual, estaba aceptada porque –según confirman la literatura y los epitafios– se celebraban casamientos entre primos. En cambio, con el cristianismo se prohibieron los matrimonios entre próximos, consanguíneos o afines, que tenían por objeto mantener la situación familiar. De manera que durante el paganismo se practicaba el matrimonio entre primos hermanos, pero no se prefería ni tampoco se prescribía: rara vez ocurría en el conjunto de Eurasia pero seguía siendo una estrategia familiar factible.

De hecho, la interpretación de Goody gira en torno a la aparición del cristianismo que fustigó el casamiento entre parientes allegados, a la vez que prohibía el divorcio, quizás –eso apunta Goody– para limitar las posibles estrategias de cara a la herencia. Por tanto, la Iglesia modificó con sus aspiraciones económicas y sus disposiciones –por ejemplo, la ampliación de la prohibición del incesto y las dificultades para la adopción– la vida familiar que pasó de la endogamia (regla que dispone el casamiento dentro del grupo) a la exogamia (que dispone el casamiento fuera del grupo). Queda claro, pues, que la Iglesia intro-

dujo nuevas reglas matrimoniales que –en esencia– limitaban las relaciones matrimoniales entre los parientes próximos, que eran acusadas de incestuosas (*incasta*). Ahora bien, no es menos cierto que la Iglesia fortaleció los lazos a través del padrinazgo (parentesco espiritual), gracias al cual se velaba por la fe espiritual de los niños.

El interés de la Iglesia por la familia se ha explicado de diversas maneras, aunque Goody apunta dos variables: el control sobre la vida familiar y las ansias de atesorar riquezas por medio de herencias y donaciones. De ahí que las prescripciones sobre la sexualidad, la adopción, el divorcio y el concubinato se deban entender desde una perspectiva economicista que trasluce el interés eclesiástico por formar parte de la corte de los herederos. Así se explica también –en opinión de Goody– el rápido aumento de la Iglesia como propietaria de la tierra, después de un vertiginoso proceso de traspaso de fondos a través del cual una gran parte de la riqueza pasó de las familias particulares a la Iglesia que durante el feudalismo garantizó, después de cristianizar a los pueblos germanos, su hegemonía al lado de la nobleza. En realidad, el mundo feudal –al establecer una sociedad basada en clases sociales– generó diferentes pautas matrimoniales según la posición social que se mantenía y que, por lo general, presentaban dos tipos de organización: unidades domésticas nucleares (o elementales) y unidades domésticas extensas (o complejas). Si las primeras abundaban en las aldeas, las segundas se extendían en las campiñas donde las casas podían acoger a un mayor número de parientes. En cualquier caso, los rasgos de la vida familiar medieval evidencian un matrimonio tardío con elevada presencia de sirvientes en casa.

Sin embargo, la visión negativa que Goody nos da del papel de la Iglesia con relación a la familia queda un poco mitigada con otro tipo de consideraciones que él mismo plantea. El autor reconoce que la Iglesia impulsó el trato igualitario de hombres y mujeres en las cuestiones domésticas y se opuso al papel de los grupos de parientes –por ejemplo, los Montesco y los Capuleto–, favoreciendo la elección de cónyuge. Es evidente, empero, que las cosas cambiaron a partir de la irrupción de los vientos secularizadores que llegaron con el humanismo del Renacimiento, preludio de la modernidad. A partir de este momento la vida urbana creció, aunque no es menos verdad que la estructura familiar se vio afectada por los conflictos religiosos entre la Reforma y la Contrarreforma. Si el movimiento reformista insistió en la castidad, la obediencia y la responsabilidad de los padres, el catolicismo recalcaba la indisolubilidad del matrimonio y la imposibilidad del divorcio, lo cual favoreció la infidelidad y la prostitución. Con todo, el puritanismo se impuso en varios lugares como Ginebra donde las parejas adúlteras podían ser expulsadas y Alemania donde se clausuraron los burdeles municipales, que habían sido fomentados por los dominicos en el siglo XV, como medio para proteger a las mujeres respetables. En el siglo XVII, bajo la influencia de la Contrarreforma, se modificó la tradicional responsabilidad que tenían los hombres de velar por su prole ilegítima, lo cual determinó la aparición de los orfanatos y disposiciones contra el infanticidio.

A pesar de la preocupación religiosa –ya fuese católica o luterana– por las cuestiones familiares, lo cierto es que la secularización de la sociedad comportó una nueva situación para la familia cuya tutela pasaba del brazo eclesiástico al político. Las disposiciones de la Revolución Francesa (1789) se encaminaban a reconocer el divorcio, a establecer la paridad entre los hijos legítimos y los naturales y dar validez al matrimonio civil con la consiguiente desacralización de las uniones matrimoniales, lo cual dejaba la puerta abierta al divorcio. Pero no sólo cambiaron las relaciones

entre la Iglesia y el Estado, sino también las condiciones económicas que –a partir de la protoindustrailización (siglos XVII-XVIII)– tuvo el efecto de retener a los hijos en el hogar. Así se substituyó la dote –gracias a la cual las mujeres accedían a las propiedades parentales por el aprendizaje de un oficio, como ocurría en las ciudades. De modo que los padres preparaban a las hijas para un oficio y se beneficiaban de su trabajo hasta que se iban de casa. Tanto es así que entre las familias urbanas la dote tendió a desaparecer siendo substituida por la idea de proveer a los hijos de la educación y la preparación profesional que necesitaban para trabajar.

De manera paralela a la modificación de las formas de producción –protoindustrialización (siglos XVII-XVIII, Revolución Industrial (1870); Revolución Tecnológica (después de 1945)– también se han producido cambios en la estructura familiar. Si en el Antiguo Régimen la propiedad con las diversas formas de herencia determinó la organización familiar, han sido los sistemas productivos los que han influido a partir de la Modernidad sobre el modelo familiar. Ahora bien, al lado de la secularización y del sistema productivo, hay que anotar otro factor que también ha incidido sobre la estructura familiar: la guerra. En efecto, algunos de los cambios que se han operado en el ámbito familiar nacen de las dos contiendas mundiales del siglo XX. Por un lado, la guerra dispersa a los miembros de una familia, sobre todo, a los hombres que marchan hacia el frente. La prolongada separación de las parejas provoca el retraso de matrimonios e hijos, el aumento del adulterio y la prostitución, es decir, crece todo aquello que se había presentado como una decadencia que justificaba la puesta en marcha de la maquinaria bélica. Con todo, la consecuencia positiva fue la emancipación de la mujer que asumió mayores responsabilidades en los asuntos familiares, económicos y políticos.

Goody dedica el capítulo noveno a las influencias que la protoindustrialización –que se dio durante el período que va del siglo XVI AL XVIII– y la plena industrialización –desarrollada propiamente a lo largo del siglo XIX– han ejercido sobre la familia. La protoindustrialización fomentó la producción doméstica, basada en la economía familiar, y la organización capitalista del comercio, que se encargaba de entregar la materia prima a domicilio y de comercializar los productos. En este sistema de producción mujeres y niños trabajaban en casa, tejiendo por ejemplo. Cuantos más hijos se tenían de mayor mano de obra se disponía, con lo que aumentaban los ingresos. Ahora bien, con el desarrollo de la plena industrialización durante el siglo XIX cambiaron las condiciones laborales y familiares, ya que se abandonaba el hogar doméstico para trabajar en la manufactura, que empleó a muchos niños por constituir una mano de obra barata. En las fábricas, los niños trabajaban lejos de sus casas, en tareas repetitivas y peligrosas, en malas condiciones de salubridad, siendo vigilados por adultos que no eran sus padres. El empleo de familias enteras dio lugar a que se construyeran viviendas (las famosas «colonias») junto a las fábricas, lo cual provocó la aparición de corrientes migratorias del campo a la ciudad, pero también de Europa a América. Tal como sucedió con la protoindustrialización, las familias aumentaron el número de hijos ya que se convertían en una fuente de ingresos, a pesar de las duras condiciones que soportaba la infancia, situación que comportó un aumento de la mortalidad.

Es obvio que Inglaterra fue el foco de atención que polarizó este proceso que, a la larga, había de provocar un aumento de la pobreza al instalarse una mentalidad puritana –vinculada, qué duda cabe, a la época victoriana– que transfirió el modelo familiar de las clases pudientes a las clases trabajadoras. La segunda mitad del siglo XIX asistió a la gradual expansión del rechazo a

las «esposas trabajadoras», un sentimiento presente en la aristocracia que se trasladó a la burguesía y que, finalmente, afectó a las clases más humildes. Junto a la maternidad biológica surgió la idea de la «maternidad moral» que proscribía a las nodrizas y establecía –como regla general– la necesidad de que las propias madres alimentasen a sus hijos. De hecho, se dio una gran literatura para fomentar el papel de la madre y la importancia de la vida familiar en orden a la educación de los hijos, que habían de ser puestos a salvo de las duras condiciones que se daban en las fábricas: la escuela era un lugar más apropiado para la infancia que el taller o la manufactura.

Por tanto, la mujer debía quedarse en casa a cuidar de la familia con la consiguiente reducción del nivel de los ingresos. En efecto, la situación de la familia empeoró recayendo las responsabilidades en la mujer: el hombre vivía la esfera pública (trabajo, ocio) y la mujer quedaba limitada al ámbito doméstico. A consecuencia de ello, la violencia doméstica aumentó al amparo de la privacidad de una vida urbana que garantizaba la impunidad del agresor. Por su parte, la natalidad –después que se limitase el trabajo infantil y se estableciese la escolarización obligatoria– descendió hasta el punto que a finales del siglo XIX el tamaño de las unidades familiares se había reducido extraordinariamente. En conjunto, se produjo una especie de proletarización de la vida familiar que se distinguía por un nuevo estado de cosas: desaparición de la dote, elección más libre de la pareja, matrimonio menos obligatorio y reducción del número de hijos.

En Occidente ha acabado imponiéndose la pequeña familia nuclear, compuesta por un matrimonio y dos hijos que son amados. De hecho, esta unidad familiar se encuentra aislada de sus parientes, si bien es considerada funcionalmente apropiada para el capitalismo ya que controla la natalidad y permite la movilidad laboral. Con el paso del tiempo, y después de las dos guerras mundiales, la mujer trabajadora –denostada en la época victoriana– se ha incorporado definitivamente al mundo laboral. En realidad, con la Segunda Revolución Industrial (1870) muchas mujeres ya fueron empleadas en industrias y oficinas, hasta el punto que la mujer trabajadora pasó a convertirse en una norma aceptada –no sin reticencias– por la sociedad.

Tal situación se ha visto corroborada por la Tercera Revolución Industrial que siguió a la Segunda Guerra Mundial. Pero las cosas no fueron fáciles. En realidad, después de 1945 se intentó restringir el protagonismo y la independencia de la mujer, así como los vientos de liberación de la juventud, en un esfuerzo para retornar a los valores familiares y sociales anteriores a la Primera Guerra Mundial (1914-1918). A raíz de la magnitud de aquella tragedia bélica, se quebró un mundo de seguridades presidido por la obediencia y el respeto absoluto a las autoridades (políticas, militares, académicas, familiares). Pero al finalizar la Segunda Guerra Mundial, las cosas no podían ser como antes, de manera que los movimientos radicales de los años sesenta, con su impacto sobre las relaciones interpersonales y su canto al amor, favoreció un movimiento de liberación que se ha impuesto en el mundo occidental. Este conjunto de circunstancias ha comportado un nuevo panorama: independencia de la mujer, movilidad laboral, cambios de residencia, matrimonios tardíos, inestabilidad de las uniones matrimoniales, debilitamiento del control religioso sobre la vida doméstica, secularización y laicización de la vida familiar, avance del divorcio, fomento de la adopción, y aparición de familias monoparentales, aunque los sistemas legales y normativos siguen estando pensados para una familia nuclear que sólo se disuelve con la muerte. Pero esta situación que se extiende por todo el mundo occidental no nos puede hacer pensar que el fin de la familia esté próximo tal

como señala a menudo el periodismo popular. De hecho –y así reza la tesis del autor– los individuos tan sólo escapan de una relación para entrar en otra que –eso sí– presenta unos tónicos diferentes, caracterizados en estos tiempos postmodernos por el fin del emparejamiento permanente y universal. La historia sigue y, en consecuencia, la familia –esa vieja institución extendida por doquier– continúa siendo uno de los pilares básicos de la construcción europea.

***Conrad Vilanou***

## NORMAS GENERALES
## PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

1. Los autores remitirán los originales a la redacción de la revista (con dirección de contacto) para su selección de acuerdo con los criterios formales y de contenido de la misma.

2. Todos trabajos deberán ser originales o inéditos. La extensión de los mismos no sobrepasará las 25 páginas. La presentación deberá remitirse en formato informático (disquete) en cualquier procesador de texto (Word o WordPerfect, etc.) a través del correo electrónico a la dirección revista.educacion@ince.mec.es.

3. Se deberá acompañar de un breve resumen del artículo de 8 a 10 líneas. Opcionalmente podrá adjuntarse el resumen también en versión inglesa.

4. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberá adoptar la forma siguiente:

a) **Libros:** Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separado por coma y en versalita, dos puntos, título del libro en cursiva, punto, lugar de edición, coma, editorial, coma, y año de edición. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:

GÓMEZ LORENZO, M. y otros: *El sistema educativo en la universidad española: un análisis histórico*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

b) **Revistas:** Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separados por coma y en versalita, dos puntos, título del artículo, entre comillas, coma, en, seguido del nombre de la revista en cursiva, coma, número de la revista, año de publicación entre paréntesis, coma, y páginas que comprende el trabajo dentro de la revista, edición. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:

GARCÍA ROMERO, A.; FERNÁNDEZ ALADO, C.: «El sistema educativo en la nueva reforma», en *Revista de Educación*, 309 (1996), pp. 498-789.

5. Las notas se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá al final de cada página. Si se cita al autor, el orden es: Nombre y Apellidos (al contrario que en la bibliografía). Y compuesto como el resto de la bibliografía.

6. Las citas textuales deberán separarse por una línea en blanco anterios y poosterior, sangradas a derecha e izquierda, seguidas del apellido/s del autor texto, año de publciación y páginas/s de las que se han extraído dicho texto, todo ello entre paréntesis.

7. Los esquemas, dibujos, gráficos, fotografías, etc. se presentarán en blanco y negro.

8. Los originales recibidos serán evaluados anónimamente por expertos externos. Estos informarán acerca de la publicación de los artículos. A su vez podrán emitir sugerencias pertinentes a los trabajos publicables.

9. El Consejo de Redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de las normas publicadas. Los originales enviados no serán devueltos.

ISSN 0034-8082
9 770034 808002

# SUMARIO

## TEMAS ACTUALES DE ENSEÑANZA

PRESENTACIÓN: CARMEN LABRADOR HERRAIZ.—RAMÓN CID MANZANO: *Secciones europeas: enseñando idiomas desde las otras áreas.*—HELENA ÁLVAREZ DE ARCAYA AJURIA: *Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje.*—JULIO A. GARCÍA TRÁPAGA, GILBERTO MESA MENA, CÉSAR E. GARCÍA TRÁPAGA, ANA MARGARITA REY, ORALDO CRUZ, RAYSIL MOSQUERA, MILAGROS SUÁREZ DÍAZ: *Visual voz, una tecnología educativa para la rehabilitación integral del lenguaje.*—NÚRIA PLANAS: *Análisis discursivo de interacciones sociales en un aula de matemáticas multiétnica.*—SANTIAGO HIDALGO ALONSO, ANA MAROTO SÁEZ Y ANDRÉS PALACIOS PICOS: *¿Por qué se rechazan las matemáticas? Análisis evolutivo y multivariante de actitudes relevantes hacia las matemáticas.*

M. JOSEP VALLS, MONTSERRAT VILÁ Y MARÍA PALLISERA: *La inserción de las personas con discapacidad en el trabajo ordinario. El papel de la familia.*—TERESA SUSINOS Y SUSANA ROJAS: *Notas para un debate sobre los servicios de apoyo en la universidad española.*—ISABEL GRANA GIL: *La historia de la educación de las mujeres en España: líneas actuales de investigación.*—ISABEL LÓPEZ VERDUGO, PILAR RIDAO RAMÍREZ Y JOSÉ SÁNCHEZ HIDALGO: *Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos.*—CARLES SERRA SALAMÉ: *Etnografía escolar, etnografía de la educación.*—RAFAEL JÉREZ MIR: *Eloy Terrón (1919-2002) personalidad intelectual y estudio de la educación.*

LUIS AYUSO SÁNCHEZ Y DIEGO GALLEGO MARTÍNEZ: *La construcción del currículum por parte de los alumnos. El caso práctico de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada.*—JESÚS NICASIO GARCÍA SÁNCHEZ Y ESPERANZA BAUSELA HERRERAS: *Relación del conocimiento de la persona, de la tarea y de la estrategia en relación a la escritura con la coherencia y productividad de la composición escrita, en niños/as con y sin dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento.*—HELENA TROIANO: *Modelos de toma de decisiones en la reforma de los planes de estudio universitarios.*—MANUEL SALAS VELASCO: *La relación educación-economía: un estudio del desajuste educativo de los titulados universitarios.*

FELIX ETXEBERRIA BALERDI: *40 años de educación bilingüe en el país del euskara.*—M.ª ÁNGELES LÓPEZ ROMERO: *La evaluación de los estudios de postgrado de la Universidad de Sevilla.*— JAVIER ROSALES PARDO, EMILIO SÁNCHEZ MIGUEL Y RICARDO GARCÍA PÉREZ: *Interacción profesor-alumnos y comprensión de textos. El papel del profesor en la organización de la responsabilidad conjunta.*—MARTA SILVERO, BELÉN OCHOA, ESTHER GARCÍA Y ÁNGEL SOBRINO: *El proceso de selección de candidatos para la adopción internacional en Navarra.*—MANUEL FERNÁNDEZ ESQUINAS: *Elección de escuela: efectos sociales y dilemas en el sistema educativo público en Andalucía.*—SEBASTIÁN RODRÍGUEZ, EVA FITA Y MERCEDES TORRADO: *El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad.*— NÚRIA LLEVOT CALVET: *Conflictos culturales y mediación: el ejemplo de Cataluña.*

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA