REVISTA DE EDUCACIÓN

321

SISTEMAS NACIONALES DE EVALUACIÓN

ENERO - ABRIL 2000

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE
Roberto Mur Montero
Secretario General de Educación
y Formación Profesional

VICEPRESIDENTE
Tomás González Cueto
Secretario General Técnico

VOCALES
Marco Aurelio Rando Rando
Director General de Centros Educativos

M.ª Ángeles González García
Directora General de Coordinación
y de la Alta Inspección

Dolores de la Fuente Vázquez
Directora General de Formación Profesional
y Promoción Educativa

Carmen Pérez Cristóbal
Directora del Centro de Publicaciones

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

Jesús Busto Salgado
Director del Centro de Investigación
y Documentación Educativa

Isabel Couso Tapia
Subdirectora General de Formación
del Profesorado

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTOR
Gerardo Muñoz Sánchez-Brunete

SECRETARIA
Carmen Labrador Herraiz

JEFE DE REDACCIÓN
Rogelio Blanco Martínez

EQUIPO DE REDACCIÓN
Consuelo Alonso Pérez
Margarita Cabañas Corihuela
Teresa Pastor Casares
Mercedes Serrano Parra

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

CONSEJO ASESOR
Gonzalo Anaya Santos
Jesús Beltrán Llera
Antonio Bolívar Botía
César Cascante Fernández
César Coll Salvador
Agustín Dosil Maceira
Félix Etxeberría Balerdi
M.ª Ángeles Galino Carrillo
Mauro Laeng
Juan Manuel Moreno Olmedilla
Ramón Pérez Juste
M.ª Dolores de Prada Vicente
Manuel de Puelles Benítez
Michel Söetard
Juan Carlos Tedesco
Mercedes Vico Monteoliva

Revista cuatrimestral
Publicaciones de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
San Fernando del Jarama, 14 - 28002 Madrid - Tel. (+34) 91 745 892 00 Fax (+34) 91 745 92 49
Correo electrónico: revista.educacion@ince.mec.es
Página web: www.ince.mec.es/revedu/

Edita: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
Depósito Legal: M. 57 / 1958
NIPO: 176-00-004-1
ISSN: 0034.8082
Imprime: Sociedad Anónima de Fotocomposición. Talisio, 9. 28027 Madrid

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

Número 321 enero-abril 2000

SUSCRIPCIONES EN EL CENTRO DE PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
CIUDAD UNIVERSITARIA S.N. - 28040 MADRID (ESPAÑA) Teléfono 91 - 453 98 00 (Ext. 73020)
Correo electrónico: publicaciones@cuniv.mec.es

Sistemas Nacionales de Evaluación

sumario

MONOGRÁFICO

Presentación 7

PETER VARI: La evaluación educativa *Monitor* y el sistema de evaluación de Hungría 9

JUDITH COSGROVE: El sistema nacional de evaluación de resultados educativos: Irlanda 23

FÉLIX FRANCISCO MARTÍNEZ RODRÍGUEZ: El sistema nacional de evaluación educativa de México (SNEE) 35

ROSA ÁLVAREZ CÁRDENAS: La evaluación del sistema educativo cubano. Una experiencia 41

JIM BRACKENBURY: Canadá: informe de evaluación nacional 47

MARÍA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO, MARÍA INÊS GÓMES DE SÁ PESTANA y MARÍA ALEJANDRA SCHULMEYER IRIARTE: El sistema de evaluación de la educación básica de Brasil 61

JULIO PUENTE AZCUTIA: La evaluación del sistema educativo español 81

SUSANA BARRERA: Estrategias para la viabilidad de un sistema de evaluación de la calidad de la educación: caso Bolivia 97

ESTUDIOS

PABLO SALVADOR CODERCH y JUAN ANTONIO RUIZ GARCÍA: La enseñanza universitaria del Derecho en España 117

JULIO FERNÁNDEZ GARRIDO y LUIS ARAMBURU-ZABALA HIGUERA: Inserción y preparación para el empleo: un estudio longitudinal 137

M.ª LUISA RODRÍGUEZ MORENO, M.ª PAZ SANDÍN ESTEBAN y C. BUISÁN SERRADELL: La conducta exploratoria: concepto y aplicaciones en orientación profesional 153

LUIZ ANTONIO GOMES SENNA: La educación en Brasil y sus múltiples supuestos: desafíos en la educación intercultural 187

VÍCTOR SANTIUSTE BERMEJO: Biología, lenguaje y dificultades de aprendizaje 199

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

MARÍA PILAR PALOMO DEL BLANCO, MANUEL GARCÍA CABERO, JESÚS NICASIO GARCÍA SÁNCHEZ e HIPÓLITO GONZÁLEZ APARICIO: Opinión de los padres y de los estudiantes de Magisterio sobre la información que el contexto escolar debería recibir acerca de la enfermedad crónica infantil . . 217

JUAN IGNACIO LÓPEZ RUIZ: Al otro lado de la Academia: el conocimiento empírico del profesorado 245

GLORIA DE LA FUENTE y MARÍA EDUVIGIS SÁNCHEZ MARTÍN: La socialización anticipada en la Universidad. El caso de los estudiantes de Magisterio y Educación Social 269

M. RODRIGO, R. MARTÍN, M.ª MARTÍNEZ, P. VARELA, M.ª P. FERNÁNDEZ y A. GUERRERO: Un estudio sobre el profesorado de Ciencias en educación secundaria y unas propuestas para mejorar su formación 291

INFORMES Y DOCUMENTOS

EVA MARÍA TABOADA: Propuesta educativa para la prevención del abuso del alcohol en la educación secundaria obligatoria 317

ALFREDO CAMPOS, MARÍA ÁNGELES GONZÁLEZ y MARÍA LUISA CALDERÓN: Imágenes mentales y creatividad: su relación con el rendimiento académico 343

JOSÉ MARÍA BARRIO MAESTRE: Las bases gnoseológicas de las modernas teorías sobre el aprendizaje. Una interpretación crítica del paradigma constructivista. 351

ADRIANA GEWERC BARUJEL y LOURDES MONTERO MESA: Víctor: ¿profesor, médico o científico? Un estudio de caso de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela 371

BIBLIOGRAFÍA

JULIA ÁLVAREZ PÉREZ e INMACULADA GONZÁLEZ BÁEZ: Sociología de la educación 401

MARGARITA CABAÑAS CORIHUELA: Índice bibliográfico de la *Revista de Educación* de los números 318-320, año 1999 415

RECENSIONES 431

monográfico

PRESENTACIÓN

PETER VARI
La evaluación educativa *Monitor* y el sistema de evaluación de Hungría

JUDITH COSGROVE
El sistema nacional de evaluación de resultados educativos: Irlanda

FÉLIX FRANCISCO MARTÍNEZ RODRÍGUEZ
El sistema nacional de evaluación educativa de México (SNEE)

ROSA ÁLVAREZ CÁRDENAS
La evaluación del sistema educativo cubano. Una experiencia

JIM BRACKENBURY
Canadá: informe de evaluación nacional

MARÍA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO, MARÍA INÊS GÓMES DE SÁ PESTANA y MARÍA ALEJANDRA SCHULMEYER IRIARTE
El sistema de evaluación de la educación básica de Brasil

JULIO PUENTE AZCUTIA
La evaluación del sistema educativo español

SUSANA BARRERA
Estrategias para la viabilidad de un sistema de evaluación de la calidad de la educación: caso Bolivia

Presentación

Una de las preocupaciones de las autoridades educativas de cualquier país es la de conocer la situación de su sistema educativo vigente en la práctica, y más allá de los diseños o de las intenciones legislativas. Por otro lado, la sociedad, en general, cada vez se vuelve más exigente acerca de cómo funciona y qué logros se alcanzan en la marcha de su respectivo sistema educativo. De ahí que los gobiernos institucionalicen e instrumentalicen mecanismos y atalayas desde los que reciben información sobre sus sistemas educativos y, a la vez, ésta la puedan transferir a la ciudadanía.

Desde esta perspectiva la Revista de Educación ofrece un breve y diverso elenco de modelos institucionales de evaluación que dan cuenta suficiente de la diversidad de caminos que adoptan las autoridades educativas. Modelos que van desde sistematizaciones abiertas o cerradas, dirigidas o cooparticipadas, centralizadas o delegadas, de evaluación interna o externa, etc., pero que todos son una réplica transparente de la realidad sociopolítica imperante del país que representan.

Creemos que ningún modelo por sí es la panacea, máxime cuando en la mayoría de los países la tradición evaluadora es escasa. Por lo tanto, desde el respeto a cada modelo, desde la idiosincrasia de cada país la teleología de esta publicación es ofrecer al lector una pluralidad de diseños con un mismo objetivo en todos los casos: evaluar cualitativa y cuantitativamente el modelo vigente en cada país para recibir y rendir información sobre su funcionamiento en aras de su mejora, de lo contrario la evaluación sería estéril; y además, ofrecer las dinámicas que se ejecutan tanto para la búsqueda de la eficacia y de la eficiencia como de la calidad y la equidad educativas.

Hungría, Irlanda y España por parte del continente europeo, y México, Cuba, Canadá, Brasil y Bolivia por parte del americano, son los modelos elegidos y de los que expertos y responsables de los mismos en cada lugar nos ofrecen una sucinta visión orientada, de modo general, en la descripción de los mismos y de sus metodologías, y en algunos casos, tras ofrecer una breve y próxima referencia histórica, se explicitan en la identificación de problemas y señalización de objetivos una vez analizados los resultados educativos para, finalmente, proceder a su difusión. Con frecuencia, este proceder se lleva a cabo a través del diálogo y el consenso con las representaciones sociales, profesionales y administrativas.

De este modo, esperamos que la Revista de Educación, a través de los autores: P. Vari, J. Cosgrove, F. F. Martínez, R. Álvarez, J. Brackenbury, M. H. Guimãraes, M. I. Gómes, M. A. Shulmeyer, J. Puente y S. Barrera, contribuya a ofrecer a los lectores una temática pedagógica de la que paulatinamente la bibliometría empieza a ser cuantiosa. Temática que, por otra parte, también responde a los intereses de difusión de la misma por parte del INCE, unidad administrativa de la que depende esta publicación periódica.

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA *MONITOR* Y EL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE HUNGRÍA

PETER VARI (*)

RESUMEN. Tras los antecedentes de una primera evaluación educativa nacional realizada en los años cincuenta y pasando por la evaluación realizada en 1980, denominada TOF-80, se establece en Hungría un proceso sistemático de evaluación denominado Monitor.

Se caracteriza, respecto a otros planes al uso de otros países, porque se encuentra a medias entre la clásica evaluación psicométrica del CI (cociente intelectual) y la más característica evaluación de conocimientos específicos propia de estas pruebas.

Se centra, por otra parte, en las áreas de matemáticas, lectura e informática y busca tanto la comparación diacrónica como sincrónica. Se extiende además de la evaluación individual a la grupal.

ANTECEDENTES

La primera evaluación educativa empírica, aunque esporádica, desorganizada y pobre en objetivos, se realizó en Hungría a finales de los años cincuenta. Fue a partir de 1970, con la participación de la IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), cuando se llevó a cabo una evaluación verdadera y a ésta pertenecen los primeros datos nacionales útiles. La primera evaluación independiente, llamada TOF-80, fue realizada en 1980 por la Fundación Nacional de Educación *(Országos Pedagógiai Intézet* –OPI–).

La OPI, aún hoy existente, aunque con otra denominación y funciones diferentes, estaba entonces dirigida por el Ministerio de Educación y entre sus competencias estaba la realización de numerosas evaluaciones prácticas (p. ej., el desarrollo de planes educativos, experimentos en los centros, etc.) así como la investigación teórica y evaluaciones generales. Una de las conclusiones más importantes a las que llegó el TOF-80 fue que para que los resultados de la evaluación resultasen relevantes y tuviesen valor, todas las evaluaciones posteriores debían proporcionar datos comparables con los de las evaluaciones anteriores. Pronto se hizo evidente que una evaluación resultaría válida, si se realizaba por medio de una serie de pruebas enfocadas hacia un número concreto de áreas seleccionadas y hacia distintos grupos de edades a lo largo de cierto período de

(*) Instituto Nacional para Educación Pública. Hungría.

tiempo y bajo criterios uniformes y estrictos en la selección de la muestra y la realización de las pruebas. Después de una larga preparación, se llevó a cabo la evaluación Monitor'86 como primer eslabón de lo que sería una cadena de evaluaciones.

Tradicionalmente, la estrategia y dirección de la educación nacional y la investigación educativa no sólo conformaban dos ámbitos diferenciados, sino a menudo distintos e incluso opuestos entre sí. Los temas sujetos a investigación eran en su mayor parte elegidos por los mismos investigadores y propios de su labor profesional y no daban necesariamente respuestas a las cuestiones que hubiesen sido de gran importancia para la administración educativa. Al mismo tiempo, los políticos de la educación no siempre mostraron voluntad para utilizar los resultados de las investigaciones. La eficacia de la educación en el ámbito nacional realmente sólo se evaluaba de forma teórica. La administración educativa estaba satisfecha por que el número de graduados en educación secundaria *(érettségi)* crecía de año en año, pero no se cuestionaba la evaluación del nivel de rendimiento de los *érettségi* (el único examen existente en la práctica durante la educación secundaria), ni los cambios que se estuvieran produciendo en éste.

De forma similar a lo que ocurría con la investigación educativa, en los años setenta la investigación social general estaba limitada también a los círculos académicos. Esto se producía a pesar del hecho de que eran precisamente los resultados de los estudios sociológicos los que tendrían que haber alarmado a la administración educativa. Por ejemplo, un estudio de 1974 mostró que la mayoría de los húngaros participantes en la muestra no era capaz de nombrar a los implicados en la Segunda Guerra Mundial (p. ej., Japón fue mencionado por menos del 50% de los encuestados de todos los grupos de edad) y que la mayoría no sabía identificar la facción que ganó (25-30% nombraron a Hungría entre estos últimos). Estos resultados asombraron no sólo a los investigadores, sino al público en general, pero apenas causó impacto en los políticos de la educación.

Más datos de este tipo convencieron finalmente a los dirigentes educativos en 1985 de la necesidad de un programa nacional de evaluación regular de al menos «un nivel mínimo necesario» en las áreas clave. Este acuerdo de evaluación de un «nivel mínimo necesario» significó en la práctica la asignación de los recursos necesarios, incluyendo los fondos, para realizar el programa de evaluación Monitor en 1986. Por supuesto, esto aún no garantizaba que los resultados fuesen utilizados realmente por la administración educativa.

MONITOR '86

A la hora de preparar la primera evaluación, la cuestión más importante aludía a la elección de áreas que debía cubrir el estudio. Los estudios empíricos previos habían cubierto un espectro tan amplio de áreas, que no dejaban claro cuáles eran las más importantes en términos de concurrencia. Un factor agravante para la elección de las áreas era el cambio de planes de enseñanza a lo largo del tiempo, hecho que podía repercutir de modo significativo en los resultados de una evaluación a otra. Por ejemplo, si lo que se enseña en matemáticas en 4.º curso en 1986, se enseña otro año en 5.º curso, los resultados de los estudios posteriores no pueden ser susceptibles de comparación. Por lo tanto, los investigadores decidieron realizar las evaluaciones de las asignaturas específicas tan independientes como fuera posible, así como de los planes y directrices educativas.

El objetivo de la evaluación: habilidades culturales básicas

Con el propósito de evitar los riesgos potenciales que suponía centrarse en los

temas de asignaturas específicas, los investigadores decidieron evaluar las «habilidades culturales básicas». Por esto último se entiende la evaluación de la capacidad de adquisición de aquellos conocimientos, técnicas y de aplicación de los mismos, que son fundamentales para el aprendizaje. De entre las áreas clásicas, se incluyen aquí la lectura y las matemáticas. Naturalmente, ambas constituyen a su vez dos asignaturas por separado, sin embargo, la meta de los investigadores era medir las capacidades generales de los alumnos referidas a estas dos áreas y no el conocimiento específico de las mismas. Estas habilidades culturales básicas pueden contemplarse en cierto sentido a medio camino entre la evaluación del CI (cociente intelectual) y de conocimientos específicos, siendo más diversificado y concreto que el CI, pero más general que los exámenes de conocimientos específicos, ya que se centraba en habilidades que son necesarias en todas las asignaturas.

Durante muchos años la enseñanza de la comprensión escrita finalizaba en 4.º curso (10 años) en Hungría. Desgraciadamente, esto ocurría a una edad en la que generalmente un alumno aún no es capaz de comprender un estilo de redacción complejo. Un alumno medio de 10 años, por ejemplo, tiene dificultad en entender un horario de trenes o las instrucciones de un vídeo, no es capaz de utilizar la información recogida en tablas o gráficos y no reconoce alusiones literarias sutiles. La comprensión escrita está, por tanto, vagamente conectada a asignaturas escolares específicas, aunque indirectamente se cruza con casi todas ellas. Las matemáticas, por otra parte, están directamente relacionadas con lo que el alumno ha aprendido en la escuela.

En 1985, se calificó como habilidad de creciente importancia, además de la comprensión escrita y las matemáticas, los conocimientos informáticos. Éstos fueron la tercera área en la que se centró la evaluación. Había numerosos factores que considerar, sin ser el de menor importancia el hecho de que era un área muy reciente que carecía de desarrollo histórico o de tradición en el campo de la educación. Una de las consideraciones importantes que se tuvieron en cuenta fue que los conocimientos informáticos cambian y se desarrollan mucho más rápidamente que los de cualquier otra área. En 1985, por ejemplo, la programación en BASIC se consideraba fundamental para cualquier conocimiento informático, mientras que hoy la programación constituye una habilidad de especialización. En 1986, la enseñanza de la informática era escasa en Hungría y esto realmente no cambió demasiado en los diez años siguientes. La infraestructura informática, en lo que respecta tanto a software como a hardware, era bastante diferente en los distintos centros a finales de los ochenta. Sin embargo, los investigadores consideraron que ya era lo suficientemente importante como para evaluarla por primera vez en el Monitor'86 pues parecía seguro que se desarrollaría rápidamente hasta convertirse en una asignatura clave en la educación.

Instrumentos de evaluación y metodología

La espina dorsal de la evaluación estaba compuesta por la comprensión escrita, las matemáticas y las pruebas de habilidades informáticas, siendo estas últimas realizadas sólo por los alumnos de 14 años en adelante. Estas pruebas consistían en la realización de exámenes de habilidades generales, o exámenes de conocimientos, que pretendían realizar una medición similar a la de los CI. El examen de conocimientos se dividía en tres partes: pensamiento abstracto, inteligencia visual e inteligencia práctica.

La evaluación estaba diseñada con el fin de proporcionar datos comparables en

dos direcciones. Una de ellas consistía en presentar las mismas preguntas a todos los diferentes grupos de edades. Éstas se denominaban «preguntas en cadena» y pretendían comparar las diferentes poblaciones que eran objeto del estudio. La otra consistía en poner las mismas preguntas en evaluaciones siguientes. Estas últimas se denominaban «preguntas puente» y su meta era la comparación de los cambios producidos en los resultados a lo largo del tiempo. En el caso de los exámenes de informática, sólo se emplearon preguntas puente y la opción de repartir exámenes distintos a cada grupo de edad se consideró inaplicable.

La división de las preguntas para estas tres categorías o áreas de evaluación respondía en parte a la duda de si la evaluación debía estar orientada hacia estándares o hacia criterios. Esta última modalidad es preferida normalmente por la administración educativa, puesto que los planes de educación y los exámenes están orientados hacia criterios. Sin embargo, un examen de habilidades se presta más a proporcionar datos orientados hacia estándares. Se debería plantear una pregunta básica: ¿Qué expectativas reales existen en cuanto a la comprensión escrita de un alumno de 14 o de 18 años? Mientras que los planes educativos nacionales no procuran ninguna meta específica, es seguro que sí existen expectativas serias por parte de la sociedad, incluso aunque no se encuentren expresadas de forma explícita como requisitos. Esto reclama una evaluación orientada hacia estándares. Esta postura destaca de forma si cabe más pronunciada en el área de la informática, en la que en 1985 las expectativas sociales no se pudieron definir, aunque ya era evidente que las expectativas que afectaban a todos los aspectos de la vida tendrían un rápido desarrollo. Debido a la absoluta falta de criterios educativos, se consideró oportuno repartir el mismo examen a todos los grupos de edad, exceptuando aquellos alumnos menores de 14 años cuyos conocimientos eran tan esporádicos que resultaría difícil obtener datos válidos.

Aparte de los cuatro exámenes se repartió a los alumnos un cuestionario de situación para ayudar a los investigadores a entender el impacto que varios factores socio-políticos podrían causar en la capacidad de aprendizaje. También había un cuestionario de situación para la prueba de informática que servía para evaluar el lugar, el propósito y la frecuencia con la que los alumnos utilizaban el ordenador, así como su actitud general hacia los mismos.

Además de los cuadernillos de los alumnos, había también cuestionarios para profesores y para centros, pero esto constituía más bien materia de selección de la muestra.

Selección de la muestra

Para Monitor'86 se seleccionaron como niveles de estudio los cursos 4.º, 8.º, 10.º y 12.º (edades: 10, 14, 16 y 18 años). En aquel momento la enseñanza estaba dividida en 8 cursos de primaria y cuatro de secundaria, a su vez los 8 cursos de primaria estaban subdivididos en niveles superior e inferior. Por tanto se consideraba importante medir las habilidades del final de estos segmentos (p. ej., 4.º y 8.º curso). En aquel momento no se requería evaluar la enseñanza secundaria. La mayoría de los alumnos que participaron en las pruebas cursó posteriormente alguno de los tipos de formación profesional de tres años de duración, de los cuales el último no incluía ninguna asignatura general impartida en las aulas. Por tanto, la evaluación del 10.º curso era importante para estos alumnos. Finalmente, los alumnos de secundaria cursaron hasta el 12.º curso, que resultaba así el cuarto punto lógico de medida. Nótese que hay dos tipos de centros de secundaria en Hungría: los que preparan para los estudios universitarios y los que están más enfocados a la formación profesional.

De acuerdo con el concepto original, estos mismos cursos se evaluarían en etapas posteriores, aunque esto se cumplió sólo en parte por diferentes razones. En primer lugar, los recursos disponibles no siempre permitían evaluar a todos los grupos de edad en todas las áreas. En segundo lugar estaban las razones de financiación; los exámenes de evaluación estaban a veces unidos a otros exámenes que limitaban las posibilidades de evaluación. Por último, la estructura educativa de Hungría cambió de forma significativa en 1989, cuando además del sistema de 8+4, se introdujeron otros dos de 6+6 y 4+8. En el caso de los centros de 6+6, resultaba claramente aplicable un examen en el 6.º curso. También resultaba conveniente realizar las pruebas en los cursos 4.º, 6.º, 8.º, 10.º y 12.º ya que indicarían cuál de los segmentos bianuales muestra el avance más importante en las habilidades de los alumnos.

Cuando se realizaron las evaluaciones sobre una muestra de representación nacional, los exámenes se repartían por clases enteras, contrariamente al procedimiento de elegir alumnos de entre un número mayor de centros. Este tipo de muestreo recibió varias objeciones, pero al mismo tiempo existían varias razones prácticas para tenerlo en cuenta. La más importante, y al mismo tiempo la solución más realista, eran las limitaciones de tipo logístico y económico. La realización de las pruebas tuvo una duración de dos días escolares, lo que significaba que los alumnos no abandonarían las aulas durante un tiempo. A su vez, la selección de alumnos en particular habría producido dificultades graves de muestreo y ambigüedades en los resultados. Además se opinaba que los resultados serían más representativos si los alumnos realizaban la prueba en el ambiente familiar del centro. Por último, también se consideró importante que los cuestionarios para profesores y centros se realizaran en los mismos centros en los que los alumnos estaban siendo evaluados, pero esto habría sido muy difícil si el número de centros hubiera sido mayor.

Para la evaluación de los cursos 4.º y 8.º, la selección estaba pensada para reflejar una amplia muestra de tipos de comunidad, mientras que para los cursos 10.º y 12.º, la selección pretendía reflejar una amplia gama de tipos de centro. En términos de selección de comunidades, es importante explicar que en Hungría, el tipo de ubicación (tamaño, infraestructura, etc.) es significativo en lo que se refiere a la importancia socio-política. El 20-25% de la población vive en la capital, algo menos del 50% vive en pueblos y el resto vive en ciudades pequeñas. Para distinguir a estas últimas de los pueblos y la capital, en la primera evaluación se dividieron en las «cinco ciudades más grandes» (la mayor con una población de alrededor de 200.000 habitantes) y por otra parte, el «resto de ciudades». En evaluaciones posteriores, se clasificó a las ciudades pequeñas como «capitales de provincia» y a las demás como «resto de ciudades».

Para los cursos 10.º y 12.º, la clasificación por tipos de comunidad carecía de interés, principalmente porque en Hungría hay pocos pueblos que cuenten con centros de secundaria. También porque, gracias a estudios previos, se consideró que el factor diferenciador más importante para estos grupos era el de tipo de centro. Como ya se ha mencionado, la evaluación del 10.º curso tenía como objeto el estudio de los centros de formación profesional, mientras que la del 12.º curso se centraba en los centros tradicionales de secundaria.

El muestreo se realizó en dos pasos: primero se escogieron los centros, después se eligieron al azar las clases. En 1986, realizaron las pruebas alrededor de 100 clases, número que se extendió hasta 150 en evaluaciones posteriores (aproximadamente 2.000-4.000 alumnos). Los cuestionarios

del profesor y del centro fueron cumplimentados por cada centro elegido.

Informes de centro

Debido a que se evaluaban clases enteras, se contó con la posibilidad de evaluar no sólo las habilidades individuales, sino las de la clase al completo. Los investigadores en principio no pretendían analizar estos datos directamente, aunque luego resultaron tener una significación importante. Los resultados hicieron posible dar a los centros indicaciones de los resultados de sus alumnos con respecto a los demás centros.

Los llamados «informes de centro» mostraban exactamente en qué lugar estaba situada cada clase en términos de puntuación dentro de su categoría y mostraban las diferencias entre las categorías. Cada centro recibió el informe que les proporcionaba sus resultados y la confirmación de la validez de la evaluación. El hecho de que muchos centros mostraran interés y voluntad a la hora de cooperar en el programa confirmó que encontraron los resultados muy útiles para sus propias aplicaciones. (Los informes de centro se entregaban de forma confidencial; a cada centro se le daba su informe y su posición en términos de puntuación por categorías, sin especificar los nombres de los centros que estaban por delante o por detrás de ellos.)

Los informes de centro permitieron la posibilidad de otro tipo de evaluación, aunque sólo se realizó de forma ocasional. Por medio de la comparación de las medias y las distribuciones de los resultados de los exámenes por clases con los datos de los cuestionarios de centro, se pudo determinar la relación entre resultados y categorías de centro.

EVALUACIONES MONITOR REALIZADAS HASTA ESTE MOMENTO

De acuerdo con el plan original de Monitor'86, la evaluación debería ser repetida cada cuatro años en los mismos grupos y utilizando la misma metodología. Como ya se ha explicado antes, las evaluaciones reales difieren del plan debido a razones de financiación, la configuración de la evaluación para hacerla coincidir con otros exámenes y el cambio de estructuración del sistema educativo. Se han realizado las siguientes evaluaciones:

Curso	Monitor'86	Monitor'91	Monitor'93	Monitor'95	Monitor'97
3.º		Lectura Matemáticas		Lectura Matemáticas Ciencias naturales	
4.º	Lectura Matemáticas	Lectura Matemáticas		Lectura Matemáticas Ciencias naturales	Lectura Matemáticas Ciencias naturales
6.º					Lectura Matemáticas Ciencias naturales
7.º				Lectura Matemáticas Ciencias naturales	

Curso	Monitor'86	Monitor'91	Monitor'93	Monitor'95	Monitor'97
8.º	Lectura Matemáticas Informática	Lectura Matemáticas Informática		Lectura Matemáticas Informática Ciencias naturales	Lectura Matemáticas Informáticas Ciencias naturales
10.º	Lectura Matemáticas Informática		Lectura Matemáticas Informática	Lectura Matemáticas Informática Ciencias naturales	Lectura Matemáticas Informática Ciencias naturales
12.º	Lectura Matemáticas Informática			Lectura Matemáticas Informática Ciencias naturales	Lectura Matemáticas Informáticas Ciencias naturales

Resultados y tendencias

Diferencias entre las categorías de la muestra

La evaluación Monitor'86 confirmó la hipótesis según la cual el tipo de comunidad y el tipo de centro producen una pronunciada diferencia en las habilidades de los alumnos, confirmación que se vio ratificada por las evaluaciones posteriores. Los resultados cuantitativos fueron diferentes de forma significativa entre los distintos grupos de la muestra, pero las diferencias entre las distintas áreas eran grandes en general entre los grupos y casi no experimentaban cambios con el tiempo. Esta observación apoya la selección efectuada tanto de cursos y categorías de centro, como de puntos clave de medición.

De vez en cuando, los cuestionarios analizaban el entorno familiar y económico de los alumnos, pero sólo se pudo apreciar una débil relación entre estos datos y los datos del rendimiento del alumno. Esto no significa que en Hungría las diferencias sociales carezcan de importancia, pero sugiere que (quizá exceptuando las familias severamente desfavorecidas) el entorno económico no es un factor primordial en el desarrollo de las habilidades educativas.

El tipo de comunidad, por el contrario, sí demostró ser un factor relevante en la evaluación y se hacía especialmente visible en la comparación de alumnos procedentes de los dos extremos: capital y pueblos. Entre los años 1986 y 1997 la escala de diferencias permaneció igual y las capitales de provincia y otras ciudades más pequeñas mantuvieron en general su posición entre la capital y los pueblos. Monitor'97 también mostró que la ventaja de los alumnos de 4.º curso de las ciudades sobre sus compañeros de los pueblos se veía incrementada en 8.º curso. Esto, sin embargo, puede deberse en parte al hecho de que los alumnos de las ciudades en los cursos 8.º y 12.º están especialmente motivados para la obtención de buenos resultados con el fin de tener la oportunidad de continuar con los estudios, mientras que los alumnos de los pueblos, que tienen muy pocas oportunidades de acceder a estudios superiores, carecen de esa motivación (con la excepción de los alumnos pertenecientes a pueblos próximos a ciudades pequeñas, sólo los padres más acomodados pueden permitirse mandar a sus hijos a un instituto o a la universidad).

Igualmente, los resultados de los alumnos de formación profesional (de tres años de duración) eran más bajos que los de enseñanza secundaria (cuatro años de duración) en ambos centros, formación técnica y centros preparatorios. Estas diferencias han sido constantes o incluso se han incrementado desde el primer Monitor, aunque podemos destacar ciertas observaciones paradójicas. El 10.º curso de estudios técnicos, por ejemplo, puntuó más bajo en algunos casos que sus compañeros de 8.º curso. Parece que los estudios generales que se enseñan en la formación profesional no tienen ningún efecto en el desarrollo de los alumnos, sino que sirven simplemente para mantener el nivel de competencia conseguido al término de la enseñanza primaria. La mayor parte de la población húngara no estudia más allá de 8.º curso, o si lo hacen, los dos años restantes los dedican a aprender casi exclusivamente habilidades técnicas y no a desarrollar sus habilidades generales de aprendizaje.

Otra observación es que los alumnos de centros de preparación para la universidad obtuvieron en general puntuaciones más altas que los alumnos de formación profesional, incluso las altas puntuaciones de los alumnos de formación profesional con especialidad en informática no fueron suficientes para levantar la media hasta el nivel de los centros preparatorios.

Tendencias

La conclusión general del Monitor'86 fue que las habilidades y conocimientos de los alumnos de todas las categorías y cursos estaban por debajo de las expectativas sociales en cuanto a los estándares que los investigadores habían expresado en forma de hipótesis. Los resultados de Monitor'91 registraron una caída importante en el rendimiento comparados con los de Monitor'86. Aquí pueden postularse ciertas explicaciones de carácter social y educativo. Los cambios políticos y educativos operados entre los años 1986 y 1991, por ejemplo, no presagiaban un impacto positivo en el rendimiento de los alumnos, incluso aunque los cambios fuesen positivos en el aspecto político, causaron un impacto negativo, en general, en el nivel de vida. (En 1986 no había prácticamente paro en Hungría, mientras que en 1991 la tasa de desempleo rondaba el 10%). Además, a corto plazo, los cambios en la estrategia educativa repercutieron negativamente en el rendimiento general. En 1986, existía aún un plan nacional uniforme de educación y los profesores no contaban con un amplio margen de libertad o creatividad en el aula. En 1991, la nueva libertad otorgada a los profesores causó paradójicamente gran confusión e incertidumbre entre los mismos profesores y sus alumnos. La posibilidad repentina de conseguir los nuevos libros de texto tampoco tuvo el efecto positivo esperado, ya que muchos de los libros de texto eran más que cuestionables tanto en calidad como en contenido.

Debe tomarse en consideración otra cuestión referente a las tendencias observadas, especialmente porque se trata de un problema de origen social que puede resolverse. La educación, especialmente en el nivel de la secundaria, no ha gozado de gran prestigio en Hungría durante las últimas décadas. Esto se debía a que normalmente una educación superior no equivalía a un aumento de salario. Esta situación no ha cambiado en la última década, sino que se ha hecho aún más patente. Mientras que dentro del sistema controlado por el Estado muchos trabajos requerían una educación oficial, a finales de los años noventa, después de la vuelta de Hungría a la privatización, esto se cumplía sólo en unos pocos campos de especialización. La opinión general de la sociedad sobre la educación durante la pasada década era que ésta tenía muy poca

relación con la posición social o los ingresos, incluso menos que en otros tiempos. Esto se refleja claramente en los cuestionarios de situación que los alumnos contestaron durante las pruebas: en comparación con los datos estadísticos internacionales, los alumnos húngaros muestran un escaso interés por proseguir sus estudios. Considerando lo anterior, en la Hungría de hoy, la elección de convertirse en médico o profesor, a la luz de la educación necesaria para ello, tiene tan poca explicación racional como la de convertirse en sacerdote. Desde un punto de vista lógico, estas profesiones deberían haberse extinguido hace mucho tiempo debido a la falta de interés que despiertan entre los jóvenes. En teoría, durante los últimos diez años, podría haberse producido una subida de sueldo de los empleados y funcionarios hasta equipararlos con los de otros países europeos, pero todos los gobiernos hasta ahora han preferido dejar el asunto en un segundo plano y dedicarse a otros temas económicos (p. ej., bajar la inflación).

La evaluación Monitor mostró una pronunciada caída en el nivel de rendimiento en comprensión escrita. Esto puede deberse en parte al hecho de que leer (especialmente literatura) ha ido perdiendo prestigio de forma continua y paralela, a la vez que la media del tiempo diario dedicado a la lectura ha ido reduciéndose también. Curiosamente, las habilidades informáticas no han mejorado de forma acusada; los únicos avances reales se han producido en áreas en las que se ha extendido repentinamente una habilidad anterior o aplicación especializada.

El descenso del rendimiento ha seguido percibiéndose a lo largo de las evaluaciones Monitor, únicamente en Monitor'97 aparecieron indicios de que este descenso se había interrumpido. También se ha apreciado un descenso en los conocimientos y habilidades en otras áreas educativas no evaluadas por estas pruebas. Un ejemplo de esto es que, en anteriores evaluaciones internacionales (1970), los estudiantes húngaros aparecían siempre entre los que obtenían los mejores resultados, especialmente en ciencias naturales, pero en evaluaciones más recientes (1995) los alumnos húngaros de los cursos 3.º y 4.º se encuentran por debajo de la media internacional.

Resultados referentes al entorno de los alumnos

La información principal sobre el entorno de los alumnos procede de los cuestionarios. Tradicionalmente, no se han dado diferencias importantes entre el rendimiento de alumnos y las alumnas, aunque en el área de la informática la balanza se ha inclinado en general a favor de los alumnos. Como ya se ha dicho anteriormente, pocos asuntos del entorno social pueden relacionarse directamente con el rendimiento escolar. Incluso aquellas evaluaciones que analizaban el efecto del nivel económico resultaron ineficaces a la hora de reflejar esta relación. Lo mismo ocurre con factores como el tamaño de la vivienda familiar, el número de miembros de la familia, la cantidad y regularidad de ingresos, la existencia de ordenador o coche de uso familiar, etc. De hecho, sólo esos factores parecían tener una relación que no tenía que ver con el nivel económico, sino con valores generales, especialmente aquellos relacionados con la educación.

Un hecho significativo analizado por primera vez en la evaluación de 1995 era el número de libros que los alumnos tenían en casa. Este era también el objetivo de un estudio internacional en ese momento y resultó ser más relevante en el caso de Hungría que en el del resto de los países. Esto es fácil de entender si se tiene en cuenta que durante muchos años el precio de los libros fue muy bajo, ya que estaban subvencionados casi al completo

por el Estado y, por tanto, constituían más un indicador del nivel educativo e intelectual de los padres, que de su nivel económico.

El TOF-80 había ya demostrado que entre los numerosos factores del entorno sujetos a medición, el nivel educativo de los padres era el indicio más importante del rendimiento que tendrían los alumnos. Además de esto, el estudio internacional de 1995 reflejó que el margen entre los alumnos hijos de padres con estudios y los hijos de padres sin estudios era más amplio en Hungría que en otros países (en Hungría, representaba más del 20%, mientras que en la mayoría de países estaba entre el 10 y el 15%).

El fenómeno que describe esta observación está muy influido por ambos extremos. En Hungría, el porcentaje de la población que cuenta con un nivel avanzado es aún la mitad del de los países más desarrollados, pero al mismo tiempo, el estándar de la educación superior es muy alto en Hungría en comparación con los mismos países. Por tanto, aquellos padres que poseen un título universitario no tienen por qué poder proporcionar a sus hijos un entorno económicamente fuerte, pero sí es seguro que les proporcionarán un entorno intelectualmente fuerte. Por otra parte, parece que en comparación con los resultados internacionales, los alumnos húngaros procedentes de familias sin educación tienden a aumentar aún más la «herencia» de la educación pobre de sus padres.

En el transcurso de las evaluaciones más recientes, quedó también claro que las diferencias entre los alumnos de las ciudades y los pueblos era a su vez mayor con respecto a la educación de los padres. En los pueblos de Hungría viven muy pocos adultos con titulación universitaria y tras un análisis más detallado, se vio que si se comparaban los resultados únicamente bajo el criterio de la educación de los padres, las diferencias entre los tipos de comunidad dejarían de tener importancia. Esto podía también aplicable a las diferencias entre tipos de centros de secundaria. Los datos sobre el entorno mostraron que era extraño encontrar en formación profesional a alumnos de padres con estudios superiores, pero en los casos en los que esto ocurría, sí se vieron distintos tipos de diferencias entre los alumnos de centros de educación técnica y los de centros preparatorios aun perteneciendo ambos a familias con educación superior.

A su vez, podrían considerarse ciertos factores referentes al entorno como indicadores indirectos del nivel educativo de los padres. Por ejemplo, los hábitos vacacionales de las familias se mostraron relacionados con los valores educativos de las mismas, si bien esto tiene que ver tanto o más con la situación económica.

Tecnología informática dentro y fuera del aula

Los resultados relativos a las habilidades informáticas merecen una consideración aparte. Coincidiendo con lo previsto durante el desarrollo de Monitor'86, las habilidades informáticas se volvieron un logro de creciente importancia para los jóvenes. Ya a últimos de los ochenta y principios de los noventa, además de los conocimientos de lenguas extranjeras eran los de informática los criterios más importantes enumerados en los anuncios de trabajo. Aquellos centros que a principios de los ochenta contaban con ordenadores de 8 *bits,* habían modernizado la infraestructura para principios de los noventa. Como en cualquier otra parte del mundo, la batalla entre microprocesadores y sistemas operativos se había declarado ya entonces: el ordenador personal compatible conquistó completamente el mercado. Esto hizo que las evaluaciones de habilidades informáticas a partir de los noventa se centraran en el conocimiento del sistema de los PC y otras habilidades generales.

Los datos obtenidos reflejaron la falta de una educación informática básica de carácter sistemático en los centros educativos húngaros existiendo por el contrario una educación ad hoc. Parte del problema proviene del hecho de que la informática raramente se une a ningún otro tipo de área y no existe en general un método o directriz para su enseñanza como el desarrollo de algoritmos, *feedback* o codificación-descodificación. Algunos de estos componentes pueden cubrirse en las clases de matemáticas, pero no se ha desarrollado ninguna metodología uniforme. A pesar de la falta de un plan concreto de educación informática, las habilidades de los alumnos en esta área resultaron en general aceptables según los resultados de la evaluación.

Desde el primer Monitor, el uso de los ordenadores ha cambiado totalmente. Al principio, la mayoría de los alumnos se iniciaban en la informática bien a través de grupos educativos fuera de la educación formal, bien en asociaciones informáticas escolares, aunque hoy día éstas están desapareciendo y en su lugar, muchos alumnos aprenden informática en casa, donde al menos un tercio de ellos tiene acceso a un ordenador. Al mismo tiempo, el uso del ordenador como herramienta didáctica no ha avanzado de forma significativa, incluso a pesar de que no escasean los programas educativos de calidad en lengua húngara.

Se apreció otra tendencia interesante con respecto a la actitud de los alumnos hacia los ordenadores. Hace diez años, los estudios de informática se contemplaban con entusiasmo tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria; hoy día, sin embargo, esto sigue cumpliéndose de forma significativa sólo en el grupo de alumnos de 14 años. Para los alumnos de más edad, el estudio de la informática ya no es algo tan único o interesante.

Otras actitudes hacia la informática no han cambiado durante los últimos 10 años. En general, la actitud hacia la utilización del ordenador y su importancia es aún positiva. Pero en esto se dan también discrepancias entre la importancia del ordenador y de la informática en general y la importancia que le dan a aprender esto personalmente, lo que parece indicar, que si bien reconocen la relevancia de la informática, realmente preferirían que fuera otro el que utilizase el ordenador.

La prueba del área de informática ha incluido siempre un apartado dedicado a la programación, pero incluso entre los grupos de mayor edad los resultados han sido pobres. Esto ocurrió a pesar del hecho de que la mayoría de los problemas de programación repartidos se podían resolver sin necesidad de conocer ningún lenguaje de programación en concreto. Los resultados mostraron que incluso un simple diagrama de bloque, o la resolución en tres o cuatro pasos de un algoritmo sobrepasa la capacidad de la mayoría de los alumnos.

EL SISTEMA DE EVALUACIÓN HÚNGARO

El sistema actual de evaluación húngaro fue aprobado el día 1 de enero de 1999 y va a ser reemplazado por otro con dos niveles de evaluación en 2004. Sin embargo, debido a que las leyes pertinentes pueden cambiar hasta esa fecha, es más lógico analizar el sistema en vigencia.

En este momento, en el sistema educativo húngaro, el examen realizado al término de la educación secundaria o *érettségi* y los exámenes de acceso a la universidad son administrados de forma centralizada y son, hasta cierto punto, independientes de los centros. El *érettségi* se puso en práctica por primera vez en 1967 con el fin de obtener como objetivo un nivel mínimo de acceso a la universidad; entonces, el alumno que aprobaba el *érettségi* podía acceder a la universidad.

La introducción de los exámenes de acceso a la universidad separados del anterior hicieron disminuir la importancia del mismo y, en las últimas décadas, la forma y la realización del examen ha sido tema de debate dentro de la comunidad educativa. La necesidad de un examen sobre el rendimiento de la educación secundaria para completar otros requisitos necesarios de cara a la admisión en la universidad, ha sido totalmente aceptada, pero nunca se ha llegado a un acuerdo en el modo y en la proporción. Hubo un tiempo en el que el *érettségi* suponía el 50% de la nota de acceso, siendo el otro 50% los resultados del examen de acceso, y este último el 100% de la nota sólo en el caso de que el alumno hubiese finalizado la educación secundaria más de dos años atrás.

El *érettségi* ha mantenido en gran medida su objetivo original de hace 120 años; éste consiste en que aquellos que no completan los doce años de educación primaria y secundaria, no pueden examinarse del *érettségi* y no pueden pasar a realizar estudios superiores.

Hay cinco momentos en los que el alumno húngaro puede abandonar el actual sistema educativo: Después del 8.º curso (al término de la educación primaria), después del 10.º o 11.º curso (al término de la formación profesional, dependiendo de la especialidad) o después del 12.º curso, tanto al término de la formación profesional, como de la educación secundaria preparatoria para la universidad. Solamente los alumnos que se encuentran en una de las dos últimas situaciones pueden realizar el *érettségi.*

El *érettségi* se compone de tres asignaturas comunes: Húngaro (lengua y literatura), matemáticas e historia y también evalúa al menos otras dos áreas dependiendo del centro u opción de estudios del alumno. Para los centros preparatorios para la universidad, generalmente una de las otras asignaturas es necesariamente una lengua extranjera. Para los centros de formación profesional, la lengua extranjera no es obligatoria, pero sí la asignatura técnica más importante de la especialidad. En el caso de la educación para adultos, las asignaturas son las ya descritas, pero los problemas pueden ser diferentes.

Dentro de las asignaturas obligatorias, historia se evalúa sólo de forma oral, lengua húngara de ambas formas, oral y por escrito, y matemáticas sólo de forma escrita. En el caso de las matemáticas, un examen suspenso de forma escrita, puede aprobarse de forma oral posteriormente. Es una larga tradición que los *érettségi* se puntúen, aunque esto carece de sentido práctico puesto que cualquier nota que signifique aprobar permite al alumno examinarse de las pruebas de acceso a la universidad. La nota del *érettségi* no influye actualmente en la admisión o no en la universidad.

Destacan ciertas diferencias entre los exámenes escritos y los orales. En principio, el examen escrito es el mismo para todo el país, mientras que el oral se diseña y administra según el centro. Las preguntas para los exámenes escritos las redacta el Ministerio de Educación y las orales son formuladas por el centro. No obstante, la puntuación del examen escrito se realiza en el centro de acuerdo con unos criterios determinados de forma centralizada. También hay un director de evaluación, señalado o aprobado por el Ministerio de Educación para cada centro. La labor de esta persona consiste en supervisar los exámenes orales y la puntuación de los exámenes escritos.

También hay diferencias entre las preguntas de los exámenes escritos. Por ejemplo, en el caso de los centros bilingües, los exámenes pueden realizarse en otra lengua que no sea la húngara. Las preguntas de los exámenes escritos dirigidos a centros de formación profesional, son también diferentes a las enunciadas para los centros preparatorios. Por último, aquellos alumnos que realizan el

érettségi para inscribirse de forma inmediata en la universidad también contestan a unas preguntas distintas de aquellos que sólo lo realizan como mera prueba al finalizar la secundaria.

El sistema que se desarrolló después de 1867 permitía determinar al centro de secundaria si el alumno estaba preparado para estudiar en la universidad, mientras que la universidad tenía en efecto un poder de «veto», ya que podía suspender a un alumno después de haber sido admitido. Con el tiempo, las universidades fueron adquiriendo más y más derecho a decidir quién podía ser admitido y qué se requería para estarlo. Aún, a pesar de la discusión permanente, el sistema no ha cambiado mucho desde el inicio de su aplicación. El objetivo principal ha sido siempre garantizar que la posibilidad de realizar estudios superiores es equitativa tanto en lo que respecta a los conocimientos generales, como específicos de cada área que se desee estudiar. Por ejemplo, si queremos asegurar que los alumnos que están mejor preparados para los estudios de psicología son admitidos en éste área, consecuentemente los exámenes de acceso a los estudios de psicología deben evaluar el conocimiento de esta área. La dificultad estriba en que muy pocos alumnos tienen la oportunidad de especializarse en temas como psicología, por tanto, los resultados del examen de acceso estarán determinados no por su rendimiento en la asignatura en el instituto, sino por el grado de oportunidad que han tenido para estudiar este tema fuera del instituto. Y esto entra en conflicto con el principio de igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

En este momento el principio de igualdad para los alumnos se sigue de forma muy estricta: las universidades no pueden formular preguntas que queden fuera del programa de la educación secundaria. En algunos casos esto acaba en que las admisiones son decididas por factores indirectos. Por ejemplo, la admisión a la facultad de medicina requiere un examen de biología y física. Naturalmente los alumnos que quieren realizar estudios de medicina son aquellos que están mejor preparados en biología, pero como el examen no puede incluir preguntas fuera del programa de secundaria, el factor decisivo para la admisión puede ser la preparación que tengan en física. Este método contraviene la lógica de una evaluación certera, pero apoya el objetivo de la igualdad de oportunidades de admisión.

La presente estructura de los exámenes en Hungría intenta satisfacer distintos objetivos, pero como contrapartida falla en la provisión de un estándar uniforme, como el que se consigue por medio de los clásicos exámenes centralizados en otros países. Que un alumno haya aprobado el *érettségi* en Hungría, puede significar que conoce los métodos geofísicos para la observación física terrestre, pero también podría significar que no sabe siquiera de la existencia de esos métodos, dependiendo de si ha cursado la enseñanza secundaria en un centro de geología o en otro de otra clase. Desgraciadamente, esto es aplicable al resto de áreas de estudio, incluyendo las lenguas extranjeras.

Entre 1994 y 1998 los responsables de la estrategia educativa nacional propusieron un sistema de exámenes con dos niveles, en el que el primer nivel sería un examen completamente universal a los 16 años (10.º curso). Pero con el fin de poner esto en práctica, los actuales ocho cursos de primaria tendrían que ampliarse hasta diez cursos. Esto ha suscitado una gran controversia, y en este momento no queda claro qué parte impondrá su opinión, o si el sistema, una vez realizados los cambios necesarios, será capaz de subsistir con la nueva estructura. Uno de los puntos de discusión es que existe ya un número tan elevado de alumnos que apenas termina los ocho años de enseñanza primaria, que elevar el número de

cursos tendría unas consecuencias desastrosas. Los que defienden la opinión contraria en este tema, argumentan que en otros países desarrollados el mínimo nivel de educación obligatoria está en 12 cursos, ni siquiera en 10. El hecho de si alguna vez existirá un sistema de exámenes uniforme en Hungría, o si permanecerá en vigencia el inconsistente sistema actual resulta totalmente incierto.

(Traducción: Carmen Gálvez)

EL SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE RESULTADOS EDUCATIVOS: IRLANDA

JUDITH COSGROVE (*)

RESUMEN. Este artículo describe el sistema nacional de evaluación de resultados educativos en Irlanda. Se compone de tres secciones: la primera, describe el desarrollo del sistema de evaluación hasta este momento, dentro del contexto de objetivos del Departamento de Educación del gobierno; la segunda, identifica los problemas inherentes al sistema y la tercera, describe un sistema de supervisión de resultados educativos que pretende resolver estos problemas, así como las condiciones necesarias para que su cumplimiento se realice con éxito.

PRIMERA SECCIÓN

OBJETIVOS ACTUALES DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA Y VÍNCULOS CON LA SUPERVISIÓN DE RESULTADOS DEL SISTEMA EDUCATIVO

El gobierno irlandés ha manifestado que uno de sus objetivos más importantes en relación con la educación primaria lo constituye la eliminación del grave problema de alfabetización. En el libro blanco sobre la educación *Implementing the Agenda for Change,* que publicó en 1995, se explicita:

> Una minoría significativa de alumnos no adquiere un nivel satisfactorio de competencia en lectura, escritura y matemáticas mientras cursa educación primaria. Un objetivo primordial del libro blanco será asegurar que, en relación con la evaluación de sus habilidades intrínsecas, no haya alumnos con problemas graves de competencia para leer, escribir, y hacer operaciones matemáticas en los primeros cursos de educación primaria durante los próximos cinco años. Esta labor ha comenzado ya a materializarse, con el fin de que este ambicioso pero crucial objetivo se cumpla, en forma de aplicación de una serie de medidas que incluye un mayor énfasis en la identificación de alumnos con dificultades de aprendizaje, la adaptación del currículo a las necesidades particulares del alumno, programas de vinculación de la escuela con el hogar y programas de formación específica para profesores. (Departamento de Educación[1], 1995a, página 29.)

(*) Centro de Investigación Educativa, St. Patricks College, Irlanda.

(1) El Departamento de Educación fue denominado en 1996 Departamento de Educación y Ciencia.

La importancia de contar con un sistema de evaluación uniforme se hace obvia, teniendo en cuenta objetivos como el anterior. Si los resultados del sistema no se supervisan, no tenemos forma de saber si objetivos como el anteriormente citado se están cumpliendo o no.

En este momento, la preocupación por los niveles educativos y el aumento del énfasis en los resultados de la evaluación de la calidad y el rendimiento, se ven reflejados en la política del Departamento de Educación y Ciencia. Esto se corresponde con el desarrollo de los sistemas educativos de otros países. Paralelamente a la preocupación por el estándar, el Departamento de Economía lanzó en 1996 la Iniciativa de Administración Estratégica (SMI). La SMI afecta al funcionariado irlandés al completo y en lo que respecta al Departamento de Educación y Ciencia, se pone de relieve la necesidad de centrarse más en los resultados, el rendimento, la eficacia y la efectividad. Esto requerirá de un sistema de supervisión fuertemente estructurado.

SUPERVISIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO IRLANDÉS DESDE EL SIGLO XIX HASTA NUESTROS DÍAS

Los intentos destinados a supervisar el rendimiento del sistema educativo no constituyen una novedad. A finales del siglo XIX, estaban en práctica tres métodos: exámenes de competencia de los centros educativos, un estudio de las cifras de alfabetización de los datos del censo y la evaluación de los resultados de los alumnos por parte de inspectores de centros. A comienzos de siglo, se dejaron de hacer los exámenes de competencia y la alfabetización se hizo prácticamente general. Sin embargo, los inspectores continuaron supervisando los resultados escolares durante todo el siglo XX. Se centraban por igual en el rendimiento de los centros, de los profesores y de los alumnos.

Durante los años sesenta, el gobierno irlandés empezó a aumentar su preocupación por la calidad de sistema educativo debido principalmente a los rápidos cambios económicos que requerían a su vez cambios en las habilidades necesarias para producir una masa laboral efectiva[2]. A finales de los años sesenta, se había establecido el vínculo entre las políticas educativa y económica. Fue en medio de este clima de rápidos cambios económicos cuando se creó el centro de investigación educativa St. Patricks College (ERC). El ERC se fundó en 1996 y ha llevado a cabo la mayor parte de las investigaciones de evaluación del sistema educativo irlandés. Sus investigaciones hasta hoy recogen una temática de amplio espectro. El tipo de trabajo que desempeña el centro podría dividirse en varias categorías:

- *Elaboración de exámenes.* Se han elaborado exámenes normalizados y recogidos en la norma de las áreas de inglés (ERC 1967, 1974, 1976, 1994), matemáticas (ERC 1968, 1974, 1976, 1997) e irlandés (ERC 1974, 1976) tanto para uso de profesores en los centros educativos, como para propósitos de investigación.
- *Estudio de evaluaciones.* Además de desarrollar instrumentos de

(2) BREEN, HANAN, ROTTMAN y WHELAN (1990) califican al año 1958 de piedra angular en la evolución de la sociedad irlandesa. La política económica pasó de favorecer a pequeños granjeros y mercados locales a la planificación económica a gran escala, por medio de organismos de consejo y negociaciones de base institucional. El resultado de esto fue un cambio en la estructura social de finales de los sesenta, que se basaba en la educación, no en la tenencia.

evaluación, se ha estudiado su puesta en práctica y su efectividad en los centros educativos (Kellaghan, Madaus/Airasian, 1982).

- *Evaluación de programas específicos* establecidos por el Departamento de Educación y Ciencia. La primera evaluación de un programa llevada a cabo por el ERC le fue encargada por el Departamento de Educación y Ciencia en 1969 (Kellaghan, 1977). Explica la realización y resultados de un programa de nivel preescolar para niños en desventaja educativa llamado el proyecto de *Rutland Street*, que tuvo lugar en Dublín. Otros programas desarrollados por el Departamento de Educación y Ciencia y evaluados por el ERC están dirigidos al tratamiento de los problemas de desventajas educativas. Entre éstos se incluyen *Breaking the Cycle* (Weir & Eivers, 1998), *Early Start,* (ERC, 1998; Kellaghan, Weir, Ó hUallacháin & Morgan, 1995) y el programa *Home-School-Community Liason* (Ryan, 1995). Otras iniciativas que han sido evaluadas recogen programas de formación para profesores (Lewis & Macmahon, 1996; Ryan, 1990), programas educativos destinados a los jóvenes centrados en la comunidad (Lanigan, 1987), programas de transición anual (Egan & O'Reilly, 1980) y proyectos de alfabetización de adultos (Quigley, 1994).
- *Evaluación de la administración de educación a alumnos con necesidades especiales.* La primera investigación sobre la administración de educación a alumnos con necesidades especiales se publicó hace alrededor de 20 años (Kellaghan, 1974a, 1974b). Más recientemente, el comité de supervisión de educación especial, establecido por el Departamento de Educación y Ciencia, publicó un informe que pretendía establecer la frecuencia de alumnos con necesidades especiales en enseñanza primaria (Martin & Hickey, 1993). Desde entonces, se ha estado estudiando la eficacia y efectividad del sistema de educación correctiva tanto en la identificación de alumnos con necesidades especiales como en la administración de esta educación especial (Shiel & Morgan, 1998).
- *Investigación sobre la igualdad en el sistema educativo.* En 1967 fue realizado un importante estudio longitudinal que evaluaba la igualdad de oportunidades en relación con el nivel socioeconómico y el sexo en el sistema educativo (Greaney & Kellahan, 1984). Más tarde, se estudiaron las oportunidades de promoción de profesores de enseñanza primaria hombres y mujeres (Kellaghan, Fontes, O'Toole & Egan, 1985), reflejando los cambios producidos a nivel institucional y legislativo con respecto a la igualdad (Grey, 1993; McCarthy, 1986). El Departamento de Educación y Ciencia estableció un comité coordinador de igualdad de oportunidades educativas para alumnos y alumnas; como resultado del mismo fue publicado un informe sobre prácticas y administración de la enseñanza en educación primaria en función de sexos (Lewis, 1992).
- *Participación en estudios internacionales sobre resultados de los alumnos.* El ERC ha recogido los datos de Irlanda para la Evaluación Internacional del Progreso Educativo *(International Assessment of Educational Progress –IAEP–)*, el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas

y Ciencias *(Third International Mathematics and Science Study –TIMSS–)*, el Estudio Internacional sobre Afabetización de Adultos *(International Adult Literacy Survey –IALS–)* y el Estudio sobre rendimiento académico en lectura de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Académico *(International Association for the Evaluation of Educational Achievement –IEA–)*. Actualmente está participando en el Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores Educativos de los Alumnos *(Project for International Student Assessment –PISA–)* de INES-OCDE.

- *Evaluación del currículo.* (p. ej., Fontes & Kellaghan, 1977).
- *Encuestas sobre opinión pública* (p. ej., Kellaghan, Madaus, Airasian & Fontes, 1981).
- *Estudio sobre lectura* (p. ej., Greaney, 1986; Greaney & Hegarty, 1987; Mortgan & Martin, 1994).
- *Supervisión de resultados educativos de los alumnos en el sistema educativo.* El ERC ha participado en numerosas evaluaciones nacionales del sistema educativo, llevadas a cabo por el Departamento de Educación y Ciencia (Kellaghan, 1995). Éstas se explican más detalladamente a continuación.

El primer estudio moderno sobre el rendimiento de los alumnos («moderno» en el sentido de que guarda similitud con las investigaciones actuales en esta materia) en Irlanda se realizó en 1960 y fue diseñado para determinar los efectos de la educación bilingüe en los resultados de los alumnos (Macnamara, 1966). Se medía el rendimiento de los alumnos mediante pruebas elaboradas en el Reino Unido y los alumnos irlandeses solían puntuar más bajo que los británicos. Estos resultados, naturalmente, dieron lugar a una gran controversia, que unida a los rápidos cambios económicos, llevaron al gobierno irlandés a vigilar más de cerca el rendimiento del sistema educativo irlandés.

Pueden contemplarse como precursores del sistema nacional de evaluación del sistema educativo tal como lo conocemos hoy, tres estudios realizados a finales de los años sesenta y principios de los setenta. El primero de ellos era una encuesta dirigida a los profesores sobre su visión de los progresos académicos de sus alumnos (Kellaghan, Macnamara & Neuman, 1969). El segundo estudio también utilizó a los profesores como fuente principal de datos con el fin de medir la frecuencia de problemas de alfabetización entre los alumnos irlandeses (Fontes & Kellaghan, 1977). El tercer estudio incluía una evaluación de la competencia de los estudiantes en los contenidos del currículo de matemáticas (Kellaghan, Madaus, Airasian & Fontes, 1976).

En 1972, tiene lugar la primera evaluación formal del rendimiento de los alumnos, llevada a cabo por el Departamento de Educación (Kellaghan, 1995). Desde entonces se han realizado 14 evaluaciones formales del sistema educativo. Once de las cuales tenían como fuente principal de datos a los alumnos y las otras cuatro a los profesores. Cuando se utilizaba a los alumnos, las pruebas se realizaban en los cursos superiores de educación primaria, en vez de en los primeros. (Ver tabla I.)

En todos los casos, fue la unidad de curricular del Departamento de Educación y Ciencia la que realizó las pruebas. El ERC en colaboración con el Departamento de Educación y Ciencia fue el agente principal de las ocho pruebas de inglés y matemáticas. Estas dos asignaturas conforman el núcleo del currículo de educación primaria y constituyen entre las dos el 20% del tiempo total de las clases.

TABLA I

Evaluaciones nacionales en Irlanda de 1972 a 1998

Año	Área curricular	Objetivo principal	Edad / Curso	Fuente de datos	Instrumento principal
1972	Inglés	Evaluar la enseñanza del inglés y los resultados de los alumnos	10 años	Alumnos	Test
1976	Todo el currículo	Evaluar la puesta en práctica del currículo	Todos los cursos	Profesores e inspectores	Cuestionario
1977	Matemáticas	Evaluar la enseñanza de matemáticas y los resultados de los alumnos	Cursos 2.º y 4.º	Alumnos	Test
1977	Educación física	Evaluar la enseñanza de la educación física	Todos los cursos	Inspectores	Cuestionario
1979	Matemáticas	Evaluar la enseñanza de matemáticas	Curso 6.º	Alumnos	Test
1980	Inglés	Evaluar la enseñanza del inglés y los resultados de los alumnos	Cursos 4.º y 5.º	Alumnos	Test
1981	Estudios sociales y medioambientales	Evaluar la enseñanza de los estudios sociales y medioambientales	Todos los cursos	Profesores e inspectores	Cuestionario
1982	Música	Evaluar la enseñanza de música y los resultados de los alumnos	Cursos 2.º	4.º y 6.º	Alumnos (clase)
1983	Actividades artísticas y manuales	Evaluar la enseñanza de actividades artísticas y manuales	Todos los cursos	Profesores	Cuestionario
1984	Matemáticas	Evaluar la enseñanza de matemáticas y los resultados de los alumnos	Curso 6.º	Alumnos	Test
1984	Irlandés	Evaluar la enseñanza del irlandés y los resultados de los alumnos a nivel oral	Cursos 2.º	4.º y 6.º	Alumnos
1985	Todo el currículo	Identificar principios subyacentes de la puesta en práctica del currículo	Todos los cursos	Profesores e inspectores	Cuestionario
1988	Inglés	Evaluar la enseñanza del inglés y los resultados de los alumnos	Curso 5.º	Alumnos	Test
1993	Inglés	Evaluar la enseñanza del inglés y los resultados de los alumnos	Curso 5.º	Alumnos	Test
1998	Inglés	Evaluar la enseñanza del inglés y los resultados de los alumnos	Curso 5.º	Alumnos	Test

Fuente: Kellaghan, 1995.

Según el Departamento de Educación y Ciencia, el propósito de estas pruebas es propocionar información para la toma de decisiones políticas pertinentes. Sin embargo, no se ha documentado el grado de repercusión que estos resultados producen en la política. Lo más explícito que se ha dicho con respecto a la utilización de estos resultados de la evaluación nacional está contenido en el informe de1990 sobre el currículo de primaria elaborado por el Organismo de Supervisión, para determinar los aciertos y fallos del mismo, tanto en su contenido como en su puesta en práctica y para evaluar hasta qué punto el sistema educativo proporcionaba las herramientas necesarias para las necesidades del mercado laboral del próximo siglo. Entre las recomendaciones del Organismo de Supervisión a partir de los resultados de la evaluación nacional se incluyen las siguientes:

- Mejoras de bibliotecas.
- Mayor hincapié en el inglés oral.
- Mayor hincapié en el irlandés oral.
- Mayor énfasis en la comprensión del alumno de los conceptos matemáticos.
- Desarrollo de un programa de ciencias que enfatice el entendimiento de las ciencias y la resolución de problemas.
- Objetivos más realistas en el área de música.
- Incremento del tiempo dedicado a la educación física.
- Desarrollo de la apreciación del arte por parte de los alumnos.

Estas recomendaciones se basaban en estudios de distinta naturaleza y alcance, dependiendo de la asignatura evaluada. Las pruebas de rendimento de los alumnos solamente se realizaron en las asignaturas de inglés, irlandés y matemáticas. En las asignaturas de irlandés y matemáticas las pruebas se realizaban en relación a ciertos criterios, es decir, se puntuaba a los alumnos basándose en su «dominio» de objetivos específicos del currículo. Los resultados se daban en forma de porcentajes de alumnos que habían alcanzado un criterio predeterminado. La prueba de música también estaba basada en ciertos criterios, pero se daban los porcentajes de satisfacción de los mismos a nivel de grupo. Por el contrario, en inglés se presentaba una sola lista que recogía el número de respuestas acertadas en una prueba hasta la evaluación del año 1993. Desde entonces, los resultados de los alumnos en esta asignatura se han explicitado en subáreas. La razón de este cambio en la forma de indicar los resultados la encontramos en el reconocimiento que se produjo de las ventajas que el informe por subáreas presentaba frente al informe de resultados en una lista. Por ejemplo, las diferencias en las puntuaciones por subáreas revelan aciertos y fallos que pueden relacionarse más fácilmente con contenidos y objetivos curriculares. Por tanto, en el estudio sobre lectura llevado a cabo en 1993 (Departamento de Educación, 1995), en el cual los instrumentos de las pruebas se vieron influenciados por aquellos utilizados en el estudio sobre lectura del IEA (p. ej., Elley, 1992), se vio que los alumnos de forma general tenían resultados más bajos en la lectura de documentos y fue posible relacionar esto con el contenido y el énfasis curricular. El análisis por subáreas es a su vez superior al informe del listado a la hora de identificar diferencias específicas entre los estratos de la población. En el estudio sobre lectura de 1993, por ejemplo, se vio que los alumnos pertenecientes a áreas desfavorecidas obtenían resultados inferiores en ejercicios de textos narrativos, explicativos y documentales, pero también se pudo contemplar que la diferencia de resultados entre los dos tipos de escuela era mayor en el caso de los textos explicativos.

En esta estas evaluaciones no sólo se recogieron datos del rendimiento de los alumnos. En los estudios realizados en los años 1982 y 1985, también se recogieron datos sobre la disponibilidad de ciertos recursos en los centros educativos, así como sobre la práctica, métodos y énfasis relativos a los componentes de la actividad docente. En lo que respecta a los estudios de 1993 y 1998 sobre la lectura, se recogió, además de estos datos sobre recursos y métodos de enseñanza, información sobre la actitud de los alumnos, hábitos y entorno familiar.

Una de las metas obvias de una evaluación de carácter nacional es la supervisión de tendencias de forma diacrónica. En este momento, esto es únicamente posible en Irlanda en las áreas de matemáticas y lectura en la educación primaria. Las tendencias en el área de lectura han venido supervisándose a lo largo del tiempo por medio de la utilización del mismo instrumento de prueba en distintos estudios, mientras que en el área de matemáticas han sido supervisadas por comparación de resultados de instrumentos equivalentes.

SEGUNDA SECCIÓN

LOS PROBLEMAS DEL SISTEMA ACTUAL DE EVALUACIÓN EN IRLANDA

La evaluación del rendimiento del alumno con relación a los recursos, variables de la práctica docente, etc. no se ha llevado a cabo aún de forma sistemática en el sistema educativo irlandés, en primer lugar, debido a la variedad del tipo de datos recogido. La información se ha extraído de inspectores y profesores en algunos estudios, mientras que en otros, proviene de los alumnos. Las pruebas realizadas a los alumnos en música se contemplaron a nivel de grupo y las de irlandés, matemáticas y lectura, a nivel individual. Las pruebas realizadas a los alumnos en matemáticas y música se referían a criterios, mientras que las de inglés, estaban referidas a la norma. Los cursos de entre los cuales se extrajo la información son diferentes para cada asignatura.

En segundo lugar, las áreas clave del currículo han sido evaluadas sólo de forma esporádica (Kellaghan, 1995). Ejemplo de ello es que no se han realizado evaluaciones formales de rendimiento en matemáticas a nivel nacional desde 1984. Esto hace imposible la supervisión de tendencias de las asignaturas. Aun habiendo dicho esto, es cierto que está planteada una evaluación formal de matemáticas para el año 1999 (Kellaghan, 1997) y que desde 1988, Irlanda ha participado en tres evaluaciones internacionales de rendimiento en matemáticas.

En tercer lugar, la asignatura de ciencias no ha sido nunca objeto de una evaluación a nivel nacional, aunque al igual que en matematicas, los alumnos irlandeses han tomado parte desde 1988 en dos estudios internacionales sobre rendimiento en ciencias.

La última cuestión preocupante es que no se han realizado evaluaciones de rendimiento de los alumnos en enseñanza secundaria. A pesar de ello, sí hay datos de alumnos de secundaria pertenecientes a estudios internacionales sobre matemáticas y ciencias (Tercer estudio internacional sobre matemáticas y ciencias –TIMSS–, Beaton y otros, 1996), e Irlanda, con el ERC como centro nacional de investigación, está participando en el proyecto internacional para la producción de indicadores de resultados educativos de los alumnos (PISA 2000) de INES-OCDE, que evaluará el rendimiento de los alumnos de 15 años en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias. Los datos de este proyecto que tendrá nueve años de duración, se recogerán en el primer trimestre del año 2000 procedentes de un número aproximado a 5.000 alumnos de enseñanza secundaria.

Los alumnos de enseñanza secundaria realizan un examen estatal después de los primeros tres años *(Junior Certificate)* y otro después de cursar los otros dos años de este nivel *(Leaving Certificate)*. Se publican análisis de los resultados de estos exámenes a intervalos regulares (p. ej., Hickey & Martin, 1994; Kellaghan & Dwan, 1995; Millar, Farrell & Kellaghan, 1998). Sin embargo, la información extraída de estos exámenes resulta limitada en su posible utilización para la supervisión de estándares debido a numerosas razones: la población que realiza los exámenes cambia de año en año al igual que los contenidos de los exámenes (debido a cambios de carácter curricular y a otras causas) aparte de que los alumnos pueden elegir examinarse de una enorme combinación de asignaturas de distintos niveles de dificultad. Estas tres características de los datos proporcionados por los exámenes estatales limitan su validez para ser usados en la supervisión de estándares de rendimiento a través del tiempo (Kellaghan, 1996).

FUTUROS OBJETIVOS: HACIA LA SISTEMATIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO IRLANDÉS

En el libro blanco de la educación *Education for a Changing World* (Departamento de Educación, 1992), se ponía de relieve la existencia de la necesidad de criterios objetivos para medir el progreso de los almunos por medio de la realización de pruebas regularizadas por parte de dichos alumnos pertenecientes al sistema y con edades de 7 y 11 años. El informe de la Convención Nacional de Educación, que siguió a la publicación del libro verde (Coolahan, 1994), aprobaba esta postura y recomendaba un sistema de evaluación nacional de estándares basado en la evaluación regular del rendimiento de los alumnos que proveería de información tanto al Departamento de Educación y Ciencia como al público general. Aunque esta recomendación se aprobó seguidamente en 1995 en el libro blanco de la educación *Charting Our Education Future* (Departamento de Educación, 1995a), su aplicación es bastante improbable. Algunos colegas de educación han objetado la posesión de datos sobre rendimiento de alumnos, grupos y centros educativos, por parte del Departamento de Educación (Coolahan, 1994). Este asunto está aún por resolver: la introducción de la iniciativa llamada Evaluación Integral de Centros (WSE) en marzo de 1998, que requiere que los centros administren pruebas regularizadas a sus alumnos, lo cual implica la planificación y autoanálisis por parte de los centros, con el fin de poner esta información a disposición del Departamento de Educación, ha encontrado una considerable oposición en el colectivo de profesores (Pollak, 1998). Sin embargo, el hecho de que la WSE esté probándose en 12 centros actualmente (Pollak, 1998) podría indicar que la evaluación regular de los alumnos está siendo incorporada gradualmente tanto a la política como a la práctica.

REFLEXIONES Y CONDICIONES PARA UN SISTEMA DE EVALUACIÓN SISTEMATIZADO

Según Kellaghan (1995, 1997), es necesario considerar cuidadosamente los siguientes aspectos de las evaluaciones y las pruebas si se quiere procurar un sistema efectivo:

- El establecimiento de comités consejeros formados por personas comprometidas con la educación.
- La calidad de las pruebas necesita cuidarse al máximo y será mayor si éstas son administradas por Inspección en vez de por el personal de los centros.

- Es necesario tomar una decisión con respecto a los aspectos particulares del rendimiento que se quieren evaluar. Dado el compromiso del Departamento de Educación y Ciencia de eliminar para el año 2000 los problemas graves de competencia en lectura, escritura y matemáticas, es conveniente prestar atención a estas áreas del currículo.
- Es necesario considerar el modo de evaluar la competencia en lectura, escritura y matemáticas. Si, como se ha propuesto, se utiliza el formato de preguntas de elección múltiple en vez de respuestas libres, se ha de tener cuidado de que se evalúa tanto los niveles cognitivos superiores como inferiores. En los estudios sobre lectura de 1993 y 1998, aunque todas las preguntas eran de elección múltiple, se intentó evaluar varios niveles de complejidad cognitiva por medio del empleo de preguntas de tres niveles: puntual (en los que la información está contenida en tres o menos frases contiguas), textual (en la que los lectores necesitan integrar información contenida en más de un lugar dentro del texto para contestar a la pregunta) e hipertextual (en la que el lector necesita integrar sus conocimientos con la información del texto, para contestar a la pregunta).
- Otro problema referente al proceso de sistematización de evaluaciones es la necesidad de asegurar que los cambios en el rendimiento pueden ser objeto de supervisión de forma diacrónica.
- Es necesario que el tipo de información situacional que se recoja tenga en cuenta su relevancia en la política.
- Al escribir el informe de la evaluación, las reflexiones deben mantener un equilibrio entre la riqueza de información y la facilidad de comprensión.
- También se necesita tener en cuenta otros aspectos prácticos a la hora de diseñar un sistema de evaluación nacional, como la utilización de muestras por edad o por curso, el desarrollo de criterios de exclusión firmes y claros, y la decisión de la frecuencia óptima para la evaluación de un área curricular determinada. El sistema de evaluación propuesto y explicado a continuación, se basa en una evaluación con un intervalo de tres años para educación secundaria y de cinco para primaria.

TERCERA SECCIÓN

DESCRIPCIÓN DE UN SISTEMA DE SUPERVISIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO IRLANDÉS

Kellaghan (1997) ha desarrollado una propuesta de enfoque sistemático de evaluación nacional que «proporcionará de forma cíclica información sobre los resultados del sistema educativo en determinados cursos y en determinadas áreas curriculares» (p. 4).

Por tanto, el sistema proporcionará lo siguiente:

- Una descripción de los resultados del sistema educativo en términos de rendimiento del alumno en áreas clave del currículo y en determinados puntos del sistema.
- La identificación de áreas de conocimiento y habilidades del alumno que son deficientes (apuntando a problemas de puesta en práctica del currículo).
- El análisis de las diferencias de resultados debido a variables de interés

político como sexo, localización y tamaño del centro educativo.
- La posibilidad de supervisión de estándares de rendimiento a lo largo del tiempo.

La propuesta engloba la educación primaria y secundaria y permite también la obtención de datos a nivel nacional así como la participación simultánea en el programa INES de la OCDE. Las áreas curriculares que se van a evaluar en primaria son las de lectura en lengua inglesa, irlandés oral y matemáticas, mientras que en secundaria se evaluarían las áreas de lectura, matemáticas y ciencias por medio de la participación en el proyecto INES de la OCDE. Se plantea la necesidad de solucionar la evaluación de irlandés oral en secundaria.

El esquema propuesto para la evaluación de alumnos de educación primaria y secundaria se detalla en la tabla II.

Para el nivel de primaria, cada área curricular (lectura en inglés, irlandés oral y matemáticas) se evaluará con un intervalo de cinco años, de forma que para el año 2009, se habrán realizado tres evaluaciones de lectura en lengua inglesa y matemáticas, y dos evaluaciones de lengua irlandesa. El curso objeto del estudio para la materia de inglés es el 5.º (11 años de edad), que se corresponde con la muestra del estudio de 1993. En cuanto a las matemáticas, la propuesta de evaluación de 1999 representa el primer intento de evaluación nacional desde 1984. El curso seleccionado como objeto del estudio es el 4.º (10 años), porque hay disponibles datos recientes sobre los alumnos de este curso proporcionados por el TIMSS. Con el propósito de unir futuras evaluaciones nacionales de matemáticas con los datos más recientes disponibles sobre esta asignatura, se incluirán algunos ejercicios

TABLA II

Propuesta de esquema de evaluación del sistema educativo a nivel de enseñanza primaria y secundaria

EDUCACIÓN PRIMARIA		
Área	**Curso/Edad**	**Fecha**
Lectura de lengua inglesa	Curso 5.º	1998, 2003, 2008
Matemáticas	Curso 4.º	1999, 2004, 2009
Irlandés oral	Curso 4.º	2000, 2005
EDUCACIÓN SECUNDARIA		
Lectura de lengua inglesa (importante)	15 años	2000
Lectura de lengua inglesa (menos importante)	15 años	2003, 2006
Matemáticas (importante)	15 años	2003
Matemáticas (menos importante)	15 años	2000, 2006
Ciencias (importante)	15 años	2006
Ciencias (menos importante)	15 años	2000, 2003
Competencias transversales	15 años	2000, 2003, 2006
Lengua irlandesa	?	?

Fuente: Kellaghan (1997).

procedentes de las pruebas del TIMSS en los instrumentos de evaluación. El irlandés oral fue evaluado la última vez en 1984 por el Departamento de Educación y el Instituto Lingüístico de Irlanda (ITE) en los cursos 2.º, 4.º, y 6.º

Como se puede apreciar, los datos sobre las tres áreas no provienen de los mismos cursos. Esto se debe a que cursos distintos ya han tomado parte en distintas evaluaciones. Pero la ventaja de este enfoque es que la carga de la evaluación no recaerá siempre en un solo curso, ayudando a desechar la idea de que un curso es más importante que otro.

En educación secundaria, la participación en el proyecto INES de la OCDE que empezó en 1998, proporcionará datos sobre competencia en lectura, matemáticas y ciencias en los años 2000, 2003 y 2006 (la primera fase del proyecto se denomina PISA 2000). Los ejercicios de las pruebas están basados en marcos que definen los tres campos en términos de relevancia cultural, más que de contenido curricular. Los datos que se recojan deben proporcionar información sobre el rendimiento de los sistemas educativos al término de la enseñanza obligatoria tanto a lo largo del tiempo, como en la relación de unos con otros. Será necesario incorporar una evaluación nacional de lengua irlandesa a estos datos de procedencia internacional. Junto a las áreas de lectura, matemáticas, ciencias y lengua irlandesa, se ha propuesto la inclusión de competencias de carácter transversal en la obtención de datos a nivel internacional referentes a ética, auto-concepto y habilidad de resolución de problemas (Peschar, 1998).

Hay numerosas ventajas en la incorporación de evaluaciones nacionales a las de nivel internacional. Por ejemplo, una de las características del proyecto PISA de la OCDE es su alto nivel de evaluación de la calidad. El consorcio que dirige el proyecto posee también experiencia técnica en todas las áreas importantes del estudio. Además, los resultados procedentes del proyecto PISA-OCDE cuentan con la doble ventaja de ser comparables internacionalmente al mismo tiempo que poseen importancia a nivel nacional. Esto se debe a que el diseño de PISA permite la incorporación de opciones nacionales, que una vez autorizadas por el consorcio dirigente de PISA, pueden ser incluidas para tratar cuestiones políticas de carácter nacional.

Si bien la propuesta de Kellaghan se limita a las áreas clave del currículo, se trabajará en el desarrollo de técnicas de evaluación de otras áres curriculares. Junto a otras medidas, dichas técnicas se crearán con vistas a facilitar la supervisión de tendencias a lo largo del tiempo.

CONCLUSIÓN

Se espera que el programa de evaluación sistemática descrito en este artículo supere el riesgo de los procedimientos de evaluación menos sistemáticos que se están practicando actualmente. Ahora bien, este sistema no tendrá éxito a menos que se cumplan tres condiciones que Kellaghan ennumera del siguiente modo:

- disponibilidad de recursos y personal técnico con el fin de obtener una realización de las pruebas y análisis de datos de máxima calidad,
- las estructuras administrativas y políticas se encuentren en disposición de interpretar los datos y emprender acciones pertinentes tras la toma de decisiones,
- se realice una continua supervisión de la propia evaluación nacional para asegurar que está cumpliendo su propósito.

(Traducción: Carmen Gálvez)

EL SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA DE MÉXICO (SNEE)

FÉLIX FRANCISCO MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (*)

RESUMEN. En México la evaluación del sistema escolar se realiza interna y externamente. La externa se lleva a cabo por la Dirección General de Evaluación de la Secretaría de Educación Pública. Se pretende combatir la percepción clásica de la evaluación como fiscalizadora y punitiva, tratando por el contrario de arraigar la práctica evaluadora educativa en su núcleo fundamental de acción, que es la escuela. A pesar de que el punto más delicado del SNEE (Sistema Nacional de Evaluación Educativa) es la difusión de los resultados obtenidos, se ha logrado consenso y aceptación gracias al rigor técnico a la par que relevancia y significatividad de los mismos.

En México, la evaluación se realiza desde dos ámbitos fundamentales y complementarios: el *interno,* a cargo de los responsables de otorgar el servicio educativo, y el *externo,* que se realiza por evaluadores profesionales que no participan en la operación del servicio educativo que se evalúa. *La evaluación externa compete a la Dirección General de Evaluación (DGE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP).* (Ver cuadro I.)

Aun cuando el *Reglamento Interior de la SEP* confiere a la Dirección General de Evaluación la función de «evaluar sistemática y permanentemente las políticas del sistema educativo nacional y la eficacia de las acciones del sector educativo en su conjunto» (art. 14-I), los principales esfuerzos en esta materia se dirigen a la educación básica y normal.

En México, la instauración del *Sistema Nacional de Evaluación Educativa* (SNEE) obedece a la necesidad de integrar e impulsar esfuerzos de evaluación en todo el país, con un sentido de racionalidad, eficiencia y participación. Busca subsanar las limitaciones que desde su origen presentó la práctica de la *evaluación externa* en nuestro país.

Sin desconocer el valor de los esfuerzos realizados en materia de evaluación, es un hecho que al inicio de la presente administración *(diciembre de 1994)* no existían en la materia planes globales ni particulares de acción. Por otra parte, la evaluación no cumplía sistemáticamente

(*) Secretaría de Educación Pública. México.

CUADRO I

Algunas características de la estructura política de México

- México es una república federal constituida por 31 estados y un distrito federal.
- El poder ejecutivo federal reside en el presidente de la república el cual es electo cada seis años.
- El poder legislativo lo conforman la Cámara de Diputados y la de Senadores.
- El poder judicial reside en la Suprema Corte de Justicia.
- Cada estado de la república cuenta con un gobernador electo cada seis años y un congreso local. El distrito federal cuenta con un jefe de gobierno electo cuyo mandato dura también seis años.
- Para el desarrollo de las tareas de gobierno el Gobierno Federal cuenta con Secretarías de Estado, una de ellas es la Secretaría de Educación Pública (SEP) responsable en el ámbito federal del Sistema Educativo Nacional (SEN).
- La educación que imparte el Estado es gratuita y la primaria y secundaria obligatorias.
- El Estado está obligado, por ley, a prestar servicios educativos para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria.

con su tarea de fundamentar la toma de decisiones.

Mediante la instauración del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) se buscó replantear el cometido de la evaluación externa. Lo anterior adquirió especial relevancia a la luz del proceso de federalización[1] de la educación básica y normal, ya que el buen desarrollo de este proceso requiere de un seguimiento del funcionamiento de los servicios educativos en todas las entidades federativas, *con el objetivo de preservar la unidad del Sistema Educativo Nacional y de abatir las disparidades y el rezago educativo.* (Ver cuadros II y III.)

Pero la implantación del SNEE y el desarrollo de una cultura de la evaluación debe ser fruto de un proceso de aceptación y participación de todos los actores del proceso educativo. El SNEE no puede concebirse como acción meramente administrativa. *Lo que sucede en las escuelas es de interés público; la sociedad debe participar en el mejoramiento constante de la acción educativa, pero para participar debe conocer, estar informada; y la evaluación es la mejor fuente de información.*

(1) En mayo de 1992 se firma, por parte del Ejecutivo Federal, los ejecutivos de los estados y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica,* con base en el cual se federaliza la educación básica y normal. El *Acuerdo* dispone que el Ejecutivo Federal traspase a los gobiernos estatales los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, así como los recursos financieros utilizados en su operación. Esta transferencia no implica de modo alguno la desatención de la educación pública por parte del gobierno federal.

CUADRO II

Principales atribuciones de la Secretaría de Educación Pública, en lo que corresponde a la Educación Básica

- Determinar planes y programas de estudio para la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica (esto implica la existencia de un currículo básico nacional y obligatorio).
- Establecer el calendario escolar.
- Elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuito.
- Autorizar el uso de libros de texto para la educación primaria y para la secundaria.
- Regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica.
- Realizar la planeación y la programación globales del Sistema Educativo Nacional, evaluar éste y fijar los lineamientos generales de la evaluación que las autoridades educativas locales deban realizar.
- Y las necesarias para garantizar el carácter nacional de la educación básica, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica.

CUADRO III

Atribuciones en materia de educación básica de la autoridad estatal

- Prestar los servicios de educación inicial, básica –incluyendo la indígena–, especial, así como la normal y demás para la formación de maestros.
- Proponer a la SEP los contenidos regionales que hayan de incluirse en los planes y programas de estudio para la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación.
- Prestar los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros de educación básica, de conformidad con las disposiciones generales de la SEP.

El núcleo fundamental de la acción educativa es la escuela, por lo que en el proceso de implantación y desarrollo del SNEE es necesario arraigar la práctica evaluativa al nivel de escuela, mediante el fomento de la autoevaluación escolar. La autoevaluación facilita, por una parte, la identificación de los elementos que inciden tanto positiva como negativamente en los resultados del proceso de aprendizaje y, por otra, el planteamiento de alternativas de solución a los problemas detectados y los compromisos de los diferentes actores del proceso (director, profesores, alumnos, padres de familia, autoridades, etcétera).

Con los resultados que arroje el SNEE las escuelas del país podrán conocer su desempeño y compararlo, por una parte, con los parámetros o estándares de evaluación y, por otra, con los resultados nacionales, estatales, regionales o por tipo de escuela. *Para lograr lo anterior la operación del SNEE se fundamenta en un esquema de participación concertada en el cual el área federal de evaluación, la DGE, tiene como función sustantiva la organización del mismo. Para el funcionamiento del sistema es indispensable la instauración en cada entidad federativa de áreas de evaluación.*

Al respecto, en julio de 1996 se inició el Programa de Instalación y Fortalecimiento de Áreas Estatales de Evaluación. Los principales objetivos del Programa son:

- *Fundar en cada entidad federativa grupos técnicos responsables de la evaluación en su entidad y corresponsables de la administración de las evaluaciones federales.*
- *Formar a los cuerpos técnicos de cada entidad federativa.*
- *Establecer mecanismos de consenso para el desarrollo de las evaluaciones locales y nacionales.*

Un componente básico del SNEE es la medición anual del logro educativo, la cual proporciona información periódica sobre el logro de los alumnos de educación primaria y secundaria de todo el país. Con la medición permanente del logro educativo se pretende principalmente:

- *Disponer de indicadores anuales de logro educativo.*
- *Contar con resultados equiparables del logro educativo que permitan saber si éste avanza, se estanca o retrocede.*
- *Proporcionar a los profesores instrumentos de diagnóstico que les ayuden a mejorar sus estrategias didácticas.*
- *Apoyar los procesos de autoevaluación de las escuelas.*

Para que la medición del logro sea realmente fructífera es necesario que se arraigue en el ámbito de escuela. Una forma para lograr el arraigo es hacer de los resultados parte integral de los procesos de autoevaluación de las escuelas, habida cuenta que la autoevaluación es una actividad indispensable para determinar los factores que inciden tanto positiva como negativamente en los resultados del proceso de aprendizaje, así como para plantear posibles soluciones a los problemas detectados.

Para alcanzar este objetivo se han establecido dos acciones complementarias que se deben desarrollar por las autoridades estatales: la primera es distribuir los resultados de la medición a todas las escuelas; y la segunda, distribuir las pruebas utilizadas a todas las escuelas, hayan sido medidas o no. De tal manera que todos los planteles tienen la oportunidad de aplicar las pruebas por su cuenta, calificarlas y los resultados obtenidos compararlos contra los obtenidos en su zona escolar, en su estado o en el ámbito nacional.

Para complementar la información, se han iniciado estudios de carácter cualitativo con el fin de identificar los factores asociados tanto a las escuelas que se han distinguido por obtener los mejores resultados como a aquellas que han presentado las mayores deficiencias. El objetivo a corto plazo es distribuir entre todos los planteles informes puntuales sobre los resultados de dichos estudios que sirvan como punto de referencia para construir la autoevaluación escolar.

En otro orden de ideas, se ha propiciado una amplia participación de los maestros en el diseño y elaboración de las pruebas. Para tal efecto se han desarrollado, en varios estados de la república, talleres de construcción de reactivos. Se busca que los instrumentos de medición se acerquen lo más posible a la forma y los contenidos reales de la enseñanza.

CUADRO IV

Algunas características de la educación básica en México

- En México, se tienen tres tipos de educación: el básico, el medio-superior y el superior.
- El tipo básico está compuesto por el nivel preescolar, el de primaria y el de secundaria. El nivel preescolar no es obligatorio, los otros dos sí.
- Al nivel preescolar se ingresa a los cuatros años y se pueden cursar uno o dos años, actualmente se atienden cerca de TRES MILLONES TRESCIENTOS MIL ALUMNOS, lo que significa el 73% de la población de cuatro y cinco años, según los datos del último censo.
- Al nivel de primaria se ingresa a los seis años y está constituido por seis grados. Actualmente se atienden 14 MILLONES Y MEDIO DE ALUMNOS. Se cuenta con alrededor de 96 MIL ESCUELAS PÚBLICAS, de ellas, 14% son de organización incompleta y el 22% unitarias. Cerca de 526 mil maestros laboran en este nivel.
- En el nivel de secundaria, que consta de tres grados, se atienden CERCA DE CINCO millones de alumnos, hay aproximadamente 24 mil planteles en los que laboran cerca de DOSCIENTOS OCHENTA MIL MAESTROS. Actualmente el porcentaje de absorción es del 78% y su eficiencia terminar es del 75%.
- En el tipo básico se considera también la educación indígena (bilingüe y bicultural). Actualmente, sumando la educación preescolar y la primaria se atienden poco más de 900 mil alumnos en este servicio. Para tal efecto se cuenta con aproximadamente 13 mil planteles y 30 mil maestros.
- En el sistema educativo también se consideran la educación inicial, la especial y la de adultos.
- A la educación inicial pueden acceder los niños desde los 45 días de nacidos y hasta los cuatro años de edad. La educación inicial incluye orientación a padres de familia.
- La educación especial está dirigida a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica.
- La educación para adultos está dirigida a individuos de 15 años o más que no hayan cursado o concluido la educación básica y comprende la alfabetización, la educación primaria y la secundaria así como la capacitación para el trabajo.
- Por otra parte, el sistema educativo tiene tres modalidades: la escolar, la no escolar y la mixta.

El SNEE pretende ser un sistema que proporcione periódicamente información válida, fiable y comparable, de tal forma que sea posible generar series históricas para determinar el avance, el estancamiento, o el retroceso en los niveles de logro educativo y poder correlacionar éste con otras variables, sobre todo aquéllas que tienen que ver directamente con el contexto escolar. Por lo tanto, *el SNEE no debe ser solamente un sistema de medición, debe ante todo evaluar, esto es, comparar los*

datos obtenidos con parámetros establecidos a priori, *de tal forma que permita saber qué tanto la realidad educativa se acerca al ideal educativo.*

En este sentido, en 1997 se inició el proyecto: Estándares Nacionales de logro educativo. Hasta la fecha se han establecido los estándares de lectura y matemáticas para la educación primaria, se han construido instrumentos basándose en dichos estándares y se han realizado dos mediciones en muestras representativas de los distintos tipos de escuelas primarias que existen en México. Actualmente se encuentran en proceso de elaboración los estándares de lectura y matemáticas para educación secundaria (de 7.° a 9.° grado), se esperar realizar la primera medición en mayo del 2000.

En el caso de estándares es mucho aún el camino por andar, habida cuenta que se requieren también estándares de otro tipo para que la evaluación sea realmente fructífera.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La evaluación es ante todo una acción de política educativa y como tal debe ser asumida por quienes son responsables de su realización. En este sentido el proceso de instauración del SNEE ha buscado construir consensos y asegurar la participación del mayor número posible de actores del proceso educativo tanto en la elaboración de los instrumentos como en el propio proceso de evolución. Principalmente se ha combatido la visión tradicional que percibe la evaluación como una acción fiscalizadora y punitiva.

La tarea fundamental ha sido buscar *consenso y aceptación* por parte tanto de los evaluados como de los usuarios de la información (que como sabemos a veces son la misma persona). En este aspecto se ha avanzado significativamente en los últimos seis años; un aspecto clave es que, por una parte, se ha asegurado el *rigor técnico,* pero sin caer en el cientificismo ni en el ejercicio meramente académico; y, por otra, se ha buscado que la evaluación sea *relevante,* es decir, los resultados deben dar información útil y significativa que no se quede en el lugar común, y no se debe circunscribir a la descripción de las virtudes o defectos de lo evaluado, sino también proponer soluciones para mejorar.

El talón de Aquiles del SNEE es el proceso de difusión y uso de resultados. Al respecto persisten los temores ancestrales entre muchas autoridades de distintos niveles por hacer públicos los resultados. Como el proceso de instauración del SNEE parte de una amplia participación de los estados, se ha promovido que las autoridades estatales decidan en lo referente a cómo, cuándo y a quién entregar los informes de evaluación. Esto ha traído consigo que no en todos los estados de la república se distribuyan los resultados.

En este aspecto el gobierno federal ha dado un paso importante al presentar en el Informe de Labores de la Secretaría de Educación Pública 1998-1999, por primera vez, resultados de distintas evaluaciones realizadas. El informe es público y cualquier persona puede tener acceso a él.

El impacto de la referida publicación ha sido en general positivo y en algunos estados ha provocado una demanda social importante por conocer más en detalle las causas de los niveles de logro alcanzados por los alumnos y qué acciones se tomarán para mejorar dichos resultados.

Este año, en México hay elecciones federales para renovar el poder ejecutivo y legislativo, en este marco es importante que el SNEE se consolide como un instrumento fundamental para el adecuado funcionamiento del Sistema Educativo Nacional, en este sentido los esfuerzos fundamentales se centrarán en convencer a las autoridades de la pertinencia de promover los procesos de autoevaluación en las escuelas y de aprovechar al máximo los resultados obtenidos por el SNEE en los últimos seis años.

LA EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO CUBANO. UNA EXPERIENCIA

ROSA ÁLVAREZ CÁRDENAS (*)

RESUMEN. Se describe en este artículo la filosofía, metodología y resultados que se derivan de la evaluación del sistema educativo de Cuba. Resaltando el carácter prioritario que el estado de Cuba concede al sector educativo, al que destina el 14% de los gastos totales del país, se justifica que en contrapartida haya desplegado un marcado esfuerzo por evaluar el mismo en sus aspectos tanto cuantitativos como cualitativos. La conclusión a que se llega es que los resultados de tal inversión son agradecidos: desde un 98% de población entre 0 y 5 años escolarizada hasta los resultados publicados por la UNESCO en enero de 1999, en que Cuba destaca con una mediana casi dos desviaciones por encima de los resultados promedios.

En nuestro país, donde la educación es uno de los pilares del Proyecto Social cubano y en el cual todos los ciudadanos participan activamente en el quehacer educativo, ha constituido una práctica sistemática la evaluación del sistema educativo, no sólo en sus resultados, denominados productos, sino también en los procesos, ya que a partir de su seguimiento y análisis particulares y la inserción de la investigación educativa, se obtiene una mayor comprensión de los fenómenos educativos y se diseñan las propuestas de transformaciones y de mejora tendentes a aumentar la calidad de la educación.

Tenemos a nuestro favor la coordinación que se logra entre las políticas y estrategias de desarrollo de la educación con las del desarrollo económico y social del país, la amplia concertación que existe en la sociedad y la conciencia lograda de que la educación es tarea y responsabilidad de todos.

En correspondencia con los objetivos de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos donde se trazó como prioridad, entre otras direcciones, la elevación de la calidad de la educación; y en respuesta al Programa de Evaluación de la Calidad Educativa que fuese propuesto por la V Conferencia Iberoamericana de Educación e incorporado al conjunto de programas de cooperación aprobados por la V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y Gobierno realizada en 1995, la República de Cuba mantiene este elemento como núcleo de sus acciones y, en tal sentido, se buscan formas concretas de materializar la unidad entre cantidad y calidad en los

(*) Ministerio de Educación. Cuba.

servicios educativos, es decir entre lo cuantitativo y lo cualitativo.

Durante este período se mantiene la universalización de la educación, los niveles de cobertura alcanzados, la organización del sistema educativo, la reducción del analfabetismo al 3,8% de la población de 15 años y más, la disminución sensible del retraso escolar y las bajas tasas de repetición y abandono escolar, los nueve grados promedio de escolaridad de toda la población, la atención educativa al 99% de los niños de 0 a 5 años, incluyendo las diferentes modalidades que emplea el sistema en la educación preescolar, el 98,2% de escolarización de la población de 6 a 14 años –edades que se corresponden con la educación básica– y el más alto porcentaje de docentes por habitante del mundo, así como disponer en la educación primaria de todos los maestros con título idóneo para el ejercicio docente, entre otros.

La prioridad que el Estado concede al sector educativo se expresa en el 10,2% del producto interno bruto destinado a la educación y al 14% de los gastos totales del país, a pesar de enfrentarse la nación durante los años noventa a la más profunda crisis económica, en condiciones especialmente complejas, como consecuencia de la desaparición del bloque socialista en Europa y el recrudecimiento del bloqueo económico por parte de los Estados Unidos.

En el ámbito educativo los esfuerzos fundamentales se han dirigido y se encaminan hacia cuestiones cualitativas en todos los sentidos, partiendo del criterio de que la lucha por la calidad en los servicios educativos se gana sobre todo en la escuela y especialmente con una adecuada preparación de los maestros.

La educación preescolar muestra logros en el desarrollo del niño desde edades tempranas y su preparación para el futuro ingreso en la escuela. El perfeccionamiento continuo del programa educativo, la preparación sistemática del personal docente, la existencia de médicos y personal de enfermería en todos los centros y la extensión de la atención a los niños de 0 a 5 años por vías no formales, son acciones a las que se les brinda seguimiento sistemático y que se reflejan en el Programa Nacional de Acción. Es significativo el trabajo que se viene desarrollando desde hace cuatro años en el diagnóstico de los niños de preescolar y de la incidencia de éste en el diseño del trabajo en el primer grado de la educación primaria, lo que muestra la preocupación, interés y valoración del sistema en el cuidado de la primera infancia.

Para evidenciar esta política, se señala como dato de interés que el 98% de la población entre 0 y 5 años de edad esté escolarizada mediante diferentes vías, constituyendo una proporción importante el Programa Educa a Tu Hijo, lo que moviliza a los diferentes actores de la comunidad en este accionar de la educación.

La evaluación sistemática de planes, programas y libros de texto de todos los niveles, por comisiones integradas por especialistas, expertos y autoridades educativas, forma parte también de las acciones para la evaluación integral del sistema educativo y de la calidad final de sus servicios.

La elevación del rigor en la evaluación del profesorado y de los directivos de cada etapa, que se fundamenta en el modelo de evaluación de la reflexión en la acción o de la práctica reflexiva, que busca identificar las dificultades no sólo en los resultados de la labor educativa de los docentes, sino también las del propio proceso docente-educativo y en su actividad de preparación y superación científico-metodológica, constituye otro mecanismo para medir y evaluar el efecto que sus resultados ejercen sobre el sistema, al tiempo que posibilita el diseño de las estrategias de superación y recalificación de los docentes en ejercicio.

La integración del trabajo, de las Universidades Pedagógicas con las estructuras

territoriales educativas, le confiere a las instituciones de formación y superación de personal docente un papel protagonista en el perfeccionamiento de los restantes niveles de educación, por su conexión directa con el trabajo científico-metodológico y la superación de los docentes directamente vinculados a las escuelas así como factor de evaluación del proceso docente en cada estructura organizativa, y en particular, la institución docente.

Otro elemento es la atención priorizada a la educación media básica-secundaria básica, nivel en el que se desarrollan experiencias que implican transformaciones en sus sistemas de relaciones y actividades con el objetivo de otorgarle a la escuela mayor responsabilidad y decisión en la búsqueda de soluciones a sus problemas, incluyendo la conformación de su currículo escolar a partir del proyecto curricular general, y propiciándole al alumno, al docente y a la comunidad un papel protagonista en el proceso pedagógico, constituyendo una de las acciones que en su aplicación práctica ha permitido a la enseñanza que cierra el ciclo de la educación básica la evaluación sistemática del servicio educativo que presta.

La aplicación del Entrenamiento Metodológico Conjunto como método y estilo de dirección, está destinado, a partir del diagnóstico de las características del maestro, colectivo pedagógico, del alumno y del territorio, a lograr las diferentes vías para superar y resolver los problemas de calidad de la educación, a la par que eleva el compromiso de las estructuras y niveles de dirección del sistema con los resultados de la gestión educativa de las escuelas.

Se trata de la apropiación de un método y de la conformación de un estilo de trabajo que permita atender las dificultades de la labor educativa de una manera más científica y que promueva una acción transformadora, creadora, de las diferentes instancias de educación y, en especial, de la escuela.

El contar con personal para realizar eficientemente su función es para toda organización una necesidad actual. Uno de los métodos que actualmente se utiliza para promover el autoperfeccionamiento del personal docente, como elemento indispensable para elevar la eficiencia en su actuación profesional, y al mismo tiempo propiciar la selección de los mejores resultados y características para convertirse en multiplicadores, lo constituye el entrenamiento metodológico conjunto. Su aplicación en el Ministerio de Educación como método general en sus diversas instancias y niveles, resulta de una importancia primordial para alcanzar un desarrollo continuo de la educación cubana.

El trabajo por concretar en cada zona y tipo de enseñanza un centro de referencia, empleando métodos y estilos científicos de trabajo para demostrar cómo se eleva la calidad de la educación, y logrando trasladar su ejemplo a los restantes del territorio, es otra de las acciones que se llevan a cabo como vía para el perfeccionamiento de la calidad educativa.

El sistema de inspección escolar constituye un eslabón importante en la evaluación del sistema educativo, y en nuestro caso, se concibe como promotor del logro de una mayor eficiencia del sistema y no como mero fiscalizador. El sistema de inspección cuenta con dos procedimientos fundamentales: el Reglamento del Sistema de Inspección del Ministerio de Educación, para ser aplicado por y a las estructuras de dirección y, el Reglamento de Inspección Escolar, como regulador de la inspección de la escuela por parte de la dirección municipal de educación.

Tanto uno como otro y el sistema que ambos conforman, por sus objetivos, objetos de control y procedimientos y modos con que operan constituyen un instrumento de evaluación permanente comprensivo de la calidad con que

funciona, el sistema y de los resultados que de él se obtienen.

La inspección se concibe como elemento de diagnóstico permanente, que tiene un carácter diferenciado en correspondencia con las características y situaciones de cada territorio y con la responsabilidad e incidencia de cada nivel de dirección, especialista, funcionario y dirigente y ella determina con precisión las posibilidades y preparación de éstos y, en consecuencia, evalúa su gestión a partir de la competencia que manifiesten para realizar su trabajo, medido necesariamente por sus resultados.

En general, se valora la inspección como el proceso sistemático destinado a ofrecer información que permita enjuiciar cualquier aspecto de la realidad educativa, como base para la toma de decisiones. Se concibe como un proceso que se ejecuta por todos los que dirigen y orientan, para evaluar y controlar los resultados de su propio trabajo e incorpora a la mayor cantidad posible de personal de los centros de la propia instancia, e incluso a especialistas de instancias homogéneas y de otros niveles, lo que resulta altamente beneficioso no solo por un mejor aprovechamiento del potencial técnico, sino por su contribución a la mejor preparación del personal y a la creación de un pensamiento pedagógico común.

En lo reflejado en los capítulos de los objetivos, contenidos y métodos de ambos reglamentos, quedan claramente expresadas las siguientes ideas: evaluar integralmente el funcionamiento del sistema y sus resultados e incidir en ambos para su mejora cualitativa, así como asesorar y evaluar de manera sistemática la actividad educativa y la capacidad de dirección de los principales cuadros de los centros y las restantes estructuras.

Estos documentos normativos, en su carácter de reglamentos, cuentan con un período de aplicación sistemático, y aunque son suceptibles de perfeccionamiento, han jugado un papel importante en la evaluación del sistema.

A partir de la aplicación de las transformaciones educativas del Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación introducido en la década de los setenta, se crearon los mecanismos para comenzar un proceso de seguimiento y evaluación de sus efectos en la elevación de la calidad del sistema, lo que se ha aplicado con mayor intensidad en los últimos nueve años, concretándose a través del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas del Ministerio de Educación, al que se le encomienda entre sus funciones, llevar a cabo el proceso de evaluación de la calidad de los resultados del sistema educativo, con el apoyo de las Direcciones del Planeamiento y Estadística, Inspección Escolar y demás direcciones docentes metodológicas y la red de Universidades Pedagógicas.

El Instituto Central de Ciencias Pedagógicas centra las funciones de coordinación nacional en el desarrollo de las investigaciones pedagógicas, donde además participan activamente la red de universidades pedagógicas, las direcciones provinciales de educación y otras dependencias vinculadas a la actividad educativa. La investigación educativa se ha ratificado como el medio más eficaz para la evaluación del sistema educativo y para la solución de sus propios problemas.

Unido a lo anterior, la aplicación de métodos y modelos estadísticos que mediante un sistema coherente, sistemático y fiable entre los diferentes niveles del sistema, que miden los principales indicadores sobre eficiencia interna: escolarización, escolaridad, duración del tránsito de los alumnos por el sistema, costo y beneficio de los recursos destinados a la educación y eficiencia en el empleo de los recursos laborales del sector, han sido elementos importantes en el sistema de evaluación empleado, tomando como premisa que la evaluación es un instrumento que contribuye a un mayor

conocimiento y diagnóstico de los sistemas educativos.

Un elemento significativo en la práctica evaluativa de la educación cubana ha sido el perfeccionamiento del sistema de captación de información estadística permanente y piramidal, lo que ha facilitado la evaluación cuantitativa y cualitativa del sistema, conjugándose con la realización de censos, encuestas y muestreos, así como el desarrollo de investigaciones sociales y educativas, en aspectos puntuales.

La aplicación sistemática de instrumentos para comprobar los conocimientos adquiridos por los alumnos y el desarrollo de sus capacidades y habilidades, la evaluación del tránsito de los estudiantes por los diferentes subsistemas y los resultados de los exámenes de ingreso a la educación superior, aportan elementos que unidos a las demás acciones contribuyen a integrar los mecanismos que miden la efectividad del sistema educativo.

Las acciones de la educación en cuanto a la creación y formación de valores en la conciencia de los niños y jóvenes desde las edades más tempranas se muestran en la prioridad que se le concede dentro del proceso docente a esta dirección, lo que comprende su seguimiento y evaluación sistemáticos desde la propia escuela.

La práctica enriquecedora de la vinculación del estudio con el trabajo en todos los niveles educativos, como principio de la educación cubana, no es sólo válido ni esencialmente factible para valorar las insuficiencias en la formación laboral de los alumnos, sino también para crear en ellos mentalidad de productores y no de consumidores, para que respeten y admiren a la clase obrera y al campesinado, para que amen el trabajo, para que aprendan normas laborales y vinculen a la actividad laboral los conocimientos de la naturaleza que adquieren en las clases, y en particular, la evaluación que se realiza por las entidades productivas durante el desarrollo por los alumnos de las prácticas preprofesionales durante los últimos años de sus carreras, que permiten precisar el grado de eficacia y eficiencia del sistema, valorar las insuficiencias en la formación profesional y adoptar las medidas que tiendan a resolverlas.

A partir de mediados de 1994, al Instituto Central de Ciencias Pedagógicas del Ministerio de Educación se le encomendó la tarea de elaborar un sistema para hacer un seguimiento de la calidad de la educación en Cuba. Atendiendo a ello, se diseñó el Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE), dirigido fundamentalmente, a la educación básica. Este sistema se encuentra elaborado totalmente en su versión teórica. A partir de 1997 se realizan operativos nacionales de seguimiento y evaluación, con pequeñas muestras esencialmente para fines investigadores, pero no contamos con los recursos necesarios para afrontar una aplicación anual con grandes muestras.

Los indicadores del SECE se seleccionaron teniendo en cuenta los criterios siguientes: el fin y objetivos de nuestra educación; su carácter universal; la necesaria unidad entre la enseñanza y educación y el hecho de que la educación tiene lugar en tres ámbitos: la escuela, la familia y la comunidad-sociedad.

Desde 1995 el Ministerio de Educación de Cuba participa en el estudio-investigación regional denominado Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación que conduce la Oficina Regional de Educación de América Latina y el Caribe, participando activamente en las actividades convocadas por este programa.

Entre los meses de mayo y diciembre de 1997, como parte del Primer Estudio Latinoamericano Comparativo de Matemáticas y Lenguaje del LLECE, se aplicaron en cada uno de los países y en el nuestro en particular, las pruebas de matemáticas y lenguaje en tercero y cuarto grados, a una muestra de cuatro mil

alumnos de alrededor de cien escuelas seleccionadas aleatoriamente. Paralelamente se aplicaron cuestionarios a los padres o tutores de los alumnos examinados, a los directores de sus escuelas y a sus maestros.

Los datos publicados por la UNESCO en enero del 1999 consideran que en América Latina se distinguen tres grupos, en lo que respecta a los resultados del estudio y el de mayor rango alcanzado es el constituido por Cuba, cuya mediana está casi dos desviaciones estándar por encima de los resultados obtenidos en el promedio del resto de los países participantes en el estudio, tanto en las pruebas de matemáticas como de español. Cuba es el único país que logró resultados muy superiores a la mediana regional en todos los estratos, además es significativo que los promedios obtenidos superan con creces los alcanzados por las escuelas privadas de todos los países latinoamericanos.

Paralelamente, el país tiene una situación muy favorable, según este estudio, en lo relativo a los factores asociados al rendimiento académico. Entre estos factores se destacan: porcentaje de alumnos que han repetido al menos un grado, edad promedio de los alumnos, brecha urbano-rural, porcentaje de libros en el hogar del niño, asistencia a instituciones de educación preescolar, escolaridad de los padres, participación de los padres en la escuela y formación del personal docente.

Desde el punto de vista estatal, además de las funciones que desempeña el Ministerio de Educación, también emiten sus criterios evaluativos del sistema educativo las Comisiones de Educación de la Asamblea Nacional, Provincial y Municipal del Poder Popular, así como los Consejos Populares de localidades, vinculados directamente con las escuelas, como máximos órganos del Estado y Gobierno a esos niveles. Igualmente los organismos de la administración central del Estado, las organizaciones sociales, culturales y sindicales participan activamente en la evaluación de las transformaciones de los planes, programas y textos, así como en las medidas que en el orden educativo puedan tener efectos en lo político, económico y social del país.

Los resultados de las investigaciones realizadas y los demás mecanismos de evaluación sobre la calidad del sistema educativo, ratifican como centro de las acciones el papel que desempeñan la escuela, el maestro, la familia y la comunidad en la efectividad del sistema.

El análisis integral de todas las acciones, unido a la evaluación del sistema, nos permite valorar de forma sistemática el cumplimiento de la política en el ámbito educativo y trazar las estrategias para elevar su calidad. Los mencionados y otros elementos de la política educativa actual se vienen articulando con fuerza en la educación cubana, no obstante no hemos alcanzado los niveles a que se aspira, trabajándose en una mayor integración entre todos los factores.

CANADÁ: INFORME DE EVALUACIÓN NACIONAL

JIM BRACKENBURY (*)

RESUMEN. El proyecto SAIP (Programa sobre Indicadores de Rendimiento Educativo) es el primer intento de evaluación educativa desarrollado en Canadá que ha contado con el consenso nacional y como tal, se ha desarrollado por provincias y territorios en colaboración a través del Consejo de Ministros de Educación de Canadá (CMEC).

Se ha diseñado para extraer distribuciones de frecuencia referidas al comportamiento del alumno en términos de criterios descriptivos establecidos para cada prueba. Los criterios se agrupan en cinco grandes niveles de rendimiento. El diseño es muy similar al del proyecto PISA de la OCDE.

Se inició en 1989 y trata de evaluar la competencia de los alumnos de 13 y 16 años de edad en las áreas de matemáticas (contenidos y resolución de problemas), lengua (lectura y expresión escrita) y ciencias.

En el presente artículo se describe su diseño y marco conceptual así como el análisis de los resultados de la prueba de matemáticas del proyecto SAIP-1997.

Canadá es un país grande en tamaño, pero relativamente pequeño en población. España y el resto de Europa cabrían fácilmente dentro de los límites de Canadá. Cubre un área de seis zonas horarias desde la costa atlántica este a la costa pacífica oeste y tiene una extensión de unos diez millones de kilómetros cuadrados. La población total es de menos de treinta millones, de la cual la mayoría habita a lo largo del extremo sur, que conforma la frontera con los Estados Unidos de América.

Canadá cuenta con dos lenguas oficiales, el inglés y el francés. Se encuentra dividida en diez provincias y dos territorios. La responsabilidad de la educación recae sobre los gobiernos provinciales y territoriales según la constitución canadiense. El gobierno federal desempeña un papel mínimo en la educación primaria y secundaria, pero coopera con las provincias por medio de subvenciones para la evaluación de ciencias, matemáticas, lectura y expresión escrita de alumnos de 13 y 16 años de todo Canadá, dentro del marco del proyecto Programa de Indicadores de Rendimiento Educativo *(School Achievement Indicators Program* –SAIP–). El diseño de esta evaluación es muy similar al del proyecto PISA de la OCDE.

(*) Ministerio de Educación, Alberta. Canadá.

COMPARACIONES DE LA EDUCACIÓN DE CANADÁ Y ESPAÑA

Canadá, al igual que España, participó en el Tercer Estudio Internacional sobre Matemáticas y Ciencias (TIMSS). El contraste de los resultados de ese estudio realizado en 1995 con los datos extraídos de *Education at a Glance: OECD Indicators 1997,* proporciona algunas interesantes similitudes y diferencias educacionales entre Canadá y España. En Canadá, el PIB per cápita es de 20.298 dólares americanos mientras que en España es de 13.596 dólares. Los canadienses gastan una proporción ligeramente mayor del PIB en educación primaria y secundaria (un 4,4% frente a un 4,0%) y mucho mayor en educación terciaria (2,5% frente al 1,0%). El gasto total por alumno es mucho más alto en Canadá que en España (6.640 dólares / 3.170 dólares), siendo el gasto medio en los países de la OCDE de 4.460 dólares.

Los resultados académicos también son diferentes entre Canadá y España. Alrededor de un 84% de canadienses comprendidos entre los 25 y los 34 años de edad ha completado la enseñanza secundaria y el 53% ha completado estudios superiores. En España, un 47% dentro del mismo grupo de edad ha completado la enseñanza secundaria y alrededor del 27% completaron los estudios superiores.

PROGRAMA DE INDICADORES DE RENDIMIENTO EDUCATIVO (SAIP)

Iniciado en 1989, el Programa sobre Indicadores de Rendimiento Educativo (SAIP) fue desarrollado por provincias y territorios en colaboración, a través del Consejo de Ministros de Educación de Canadá (CMEC). Como parte de este proyecto SAIP, se confeccionaron pruebas para evaluar la competencia de alumnos de 13 y 16 años de edad en las áreas de matemáticas (contenidos y resolución de problemas), lengua (lectura y expresión escrita) y ciencias. Una muestra escogida al azar de alumnos de cada provincia y territorio realizó las pruebas del proyecto SAIP. Las primeras pruebas que se llevaron a cabo fueron las de matemáticas en 1993, las de lengua en 1994 y las de ciencias en 1996. La evaluación SAIP se realiza de modo cíclico. El segundo ciclo de pruebas empezó con los exámenes del proyecto SAIP del área de matemáticas en la primavera de 1997, seguidos por los segundos exámenes de lengua en 1998. El segundo examen de ciencias tuvo lugar en la primavera de 1999.

El proyecto SAIP es el primer intento de evaluación educativa que ha contado con el consenso nacional. Las pruebas del proyecto SAIP constituyen un medio para calibrar el rendimiento educativo de los alumnos a lo largo y ancho de Canadá con respecto a los niveles medios de rendimiento, pero también son la base para alcanzar un mayor consenso en todo el país acerca de lo que los alumnos deben aprender dentro de estas áreas curriculares básicas. SAIP está pensado para complementar las evaluaciones ya existentes en cada provincia y territorio, proporcionando datos procedentes de todo el país sobre los niveles alcanzados por los alumnos de 13 y 16 años de edad y sobre el grado hasta el cual se desarrollan el conocimiento y las habilidades en el período comprendido entre estas dos edades. Cada prueba está diseñada para medir una gama de habilidades y para dar a todos los alumnos la oportunidad de demostrar lo que son capaces de hacer en relación con los niveles medios de competencia preestablecidos.

Los resultados se publican en cada provincia por grupos de alumnos. En el informe, los datos se presentan a nivel nacional, así como por provincias participantes y por territorios. No se facilitan los resultados por centro educativo ni por jurisdicción. No se especifican los resultados por alumno y no se intenta comparar los

resultados individuales de los diferentes alumnos. Con el tiempo, estaremos en disposición de medir estos resultados. Mediante un análisis conveniente de los resultados locales y su comparación con los niveles nacionales y las expectativas, los educadores, políticos y público en general, pueden obtener una valiosa percepción del grado de eficacia del sistema educativo. Esto ayudará a garantizar que se están dando las mejores oportunidades educativas posibles a los alumnos de todo el país, teniendo en cuenta las circunstancias y los recursos de carácter local.

Diseño y marco conceptual del proyecto SAIP

El proyecto SAIP está diseñado para informar de las distribuciones de frecuencia del comportamiento del alumno en términos de criterios descriptivos establecidos para cada prueba. Estos criterios se agrupan en cinco grandes niveles de rendimiento, que oscilan entre lo que cabría esperar de forma razonable de la mayoría de los alumnos en tercer año de educación primaria y lo que se espera de los alumnos con mejor rendimiento al graduarse en secundaria, prosiguiendo con los programas académicos de especialización posteriores a la educación secundaria (nivel cinco).

Cada prueba del proyecto SAIP incluye un número de ejercicios que nos permite extraer los niveles más altos de rendimiento sistemático. Las decisiones sobre las reglas para determinar la demostración positiva de cada nivel se establecen a priori (por ejemplo, un 70% de respuestas acertadas en un nivel determinado).

Los resultados se ofrecen referidos a la totalidad de Canadá, la edad (13 y 16), el sexo, la lengua (francés e inglés) y la jurisdicción y se especifican en cada nivel como distribuciones de frecuencia. Dichos resultados no están estandarizados (o reflejados en una curva normal). Se establecen comités de representantes de grupos educativos y de otros entornos en distintos centros regionales para determinar las expectativas «pancanadienses» para cada prueba. Los resultados reales se dan a conocer en relación con estas expectativas. También se informa sobre los datos contextuales que se basan en los cuestionarios de los alumnos.

En las provincias más grandes se sigue una técnica de muestreo de doble estratificación para la selección de la muestra final (basada en la metodología de la Asociación Internacional para el Rendimiento Académico –IEA–): dentro de cada jurisdicción (distribuidas geográficamente por grupos con el mismo índice de población), se seleccionan los centros que cuentan con alumnos pertenecientes a los dos grupos de edad objetivo del estudio y se selecciona al azar un número de entre estos alumnos de cada centro, sin tener en cuenta el curso o el tipo de estudios que están realizando.

En las provincias más pequeñas, y por comunidades anglófonas o francófonas dentro de las mismas, se seleccionan todos los centros y, si es necesario, todos los alumnos que están dentro de los grupos de la edad objetivo.

Este diseño muestral nos permite obtener resultados, con adecuados intervalos de confianza, por provincias y dentro de éstas por comunidades anglófonas y francófonas, así como por edad y sexo.

Prueba de matemáticas perteneciente al proyecto SAIP, 1997[1]

Las pruebas de matemáticas del proyecto SAIP fueron realizadas en abril y mayo de

(1) El material de esta sección está extraído directamente de las pruebas de matemáticas del proyecto SAIP: *SAIP Mathematics 1997,* Consejo de Ministros de Educación, Canadá, 1997, pp. 2-23.

1997 por una muestra de alumnos escogidos al azar y pertenecientes a todas las jurisdicciones. La muestra total estaba formada aproximadamente por 48.000 alumnos (26.000 de 13 años de edad y 22.000 de 16).

Se evaluaron la comprensión de los contenidos de matemáticas, así como su habilidad en la resolución de problemas. A cada alumno le fue asignada al azar una prueba de contenidos o de resolución de problemas. La prueba de contenidos estaba enfocada a descubrir su conocimiento de los números y las operaciones, el álgebra, y funciones, medición y geometría y manejo de datos y estadística. La prueba de resolución de problemas determinaba sus habilidades con respecto a una variedad de problemas y soluciones que requerían el uso de números y símbolos, su habilidad para razonar y construir pruebas, proporcionar información y sacar conclusiones de bases de datos, seguimiento de estrategias de evaluación y demostración de su capacidad de comunicación.

El material para las pruebas de matemáticas del proyecto SAIP en 1997, se componía prácticamente del de aquellas diseñadas para las pruebas de ese área realizadas en 1993. La elaboración de las pruebas de matemáticas del proyecto SAIP de 1993 empezó en 1991 y fue llevada a cabo por una comisión formada por representantes de Alberta, Quebec y Ontario, que trabajaron en cooperación con representantes de otros ministerios de educación. Se pidió a estos especialistas que elaboraran el material para la prueba de matemáticas que describiría y evaluaría los resultados obtenidos por los alumnos canadienses de 13 y 16 años de edad. Los criterios desarrollados para los cinco niveles se basaron en el documento del Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas titulado *Curriculum and Evaluation Standards for Shool Mathematics* (Modelo de Currículum y Evaluación de Matemáticas a nivel escolar). Se elaboraron dos tipos de instrumentos, el primero para los contenidos y el segundo para la resolución de problemas.

Los instrumentos se sometieron a pruebas piloto en tres ocasiones entre octubre de 1991 y noviembre de 1992. Los comentarios de los profesores cuyos alumnos tomaron parte en las pruebas piloto, resultaron muy útiles en el proceso de revisión. Estas completas puntualizaciones incluían comentarios acerca de las instrucciones, procedimientos para la administración, asignación de tiempos, criterios de calificación y cuestionarios del alumno. Los diseñadores de las pruebas también tuvieron en cuenta las opiniones de los alumnos sobre las preguntas, problemas y procedimientos para la administración de las pruebas. Los comentarios de los encargados de calificar las pruebas y los resultados de las mismas, atestiguaron la adecuación y nivel de dificultad de las preguntas, problemas, instrucciones y procedimientos para la administración de las mismas. En el caso de la prueba de resolución de problemas, las opiniones y el proceso de corrección también confirmaron la eficacia de los criterios y los procedimientos para la calificación, de modo que los alumnos fuesen incluidos dentro del nivel de destreza adecuado. Los ejercicios utilizados en las pruebas piloto fueron expuestos a un tratamiento de análisis estadístico que asegurara una óptima medición de la predictibilidad en el proceso de selección de los ejercicios que serían incluidos finalmente en los cuadernillos finales de los exámenes.

La comisión responsable de la evaluación de matemáticas dentro del proyecto SAIP del año 1997 se formó en abril de 1996 e incluía representantes de British Columbia, Ontario, Quebec y New Brunswick (F). Su labor consistió en examinar y actualizar el material para las pruebas teniendo en cuenta, donde fuera necesario, los datos y comentarios a propósito de las pruebas realizadas en 1993,

asegurándose de que el material modificado midiese los mismos conceptos y habilidades del mismo modo en el que lo hacía el de 1993.

En lo que respecta a las pruebas de contenido, los criterios permanecieron iguales, pero de acuerdo con el análisis de los datos obtenidos en 1993, se cambiaron cuatro ejercicios de elección múltiple y alrededor de otros veinte ejercicios sufrieron pequeñas modificaciones, la mayoría de ellas destinadas a facilitar la comprensión del enunciado. Aunque los ejercicios eran prácticamente los mismos que se usaron en 1993, los cuadernillos de examen se organizaron de forma distinta: el formulario de datos contextuales, test de situación y 125 preguntas se incluyeron en el mismo cuadernillo. Después de estas modificaciones, todos los instrumentos experimentaron una prueba piloto en el otoño de 1996. Se hicieron nuevos análisis estadísticos de los resultados para determinar si las novedades introducidas alteraban las características de medición de los instrumentos. Los análisis mostraron que no se observaban diferencias debidas a los cambios operados en los instrumentos entre los resultados de las evaluaciones de 1993 y 1997.

En las pruebas de resolución de problemas, el examen contenía menos problemas matemáticos, en concreto, seis en vez de nueve, siendo cuatro de ellos idénticos, aunque los otros dos fueron modificados con respecto a la enunciación de 1993. Todos los alumnos completaron el mismo cuadernillo, que contenía todos los problemas. Éstos se examinaron a través de una prueba piloto y se compararon los datos extraídos en 1997 con los de 1993.

Los cambios realizados en la organización y los procedimientos para la administración de las pruebas podían tener algún efecto en los resultados observados de las mismas. Se realizó una réplica de la administración de las pruebas de contenidos de la de 1993 en una muestra nacional por separado de alumnos de 13 y 16 años, al mismo tiempo que se realizaba la versión modificada de 1997. Se llegó a la conclusión de que los cambios en el procedimiento no provocaban cambios significativos en las características de medición de las pruebas.

Homogeneización de los procedimientos y pruebas de las versiones inglesa y francesa

Desde el principio, los instrumentos utilizados en las pruebas de matemáticas del proyecto SAIP fueron configuradas por educadores anglófonos y francófonos que trabajaron juntos con el fin de minimizar cualquier posible prejuicio lingüístico. Los alumnos tenían que responder a las mismas preguntas y resolver los mismos problemas independientemente de que lo hicieran en inglés o en francés. También se llevó a cabo un análisis lingüístico de cada pregunta y problema con el fin de asegurar que los ejercicios en inglés y en francés funcionaran del mismo modo. En cuanto al proceso de calificación, se formaron correctores francófonos y anglófonos juntamente y realizaron este proceso juntos en equipos que trabajaban en las mismas habitaciones. Como consecuencia, los resultados estadísticos presentados por cada grupo lingüístico en este informe pueden compararse con una fiabilidad razonable.

Marco de las pruebas de contenidos matemáticos

Los alumnos que tenían que realizar la prueba de contenidos matemáticos tenían dos cuadernillos de examen. El cuadernillo número uno contenía 27 preguntas básicas, 15 preguntas situacionales de elección múltiple (del nivel 3) y 110 preguntas agrupadas en cinco secciones de

acuerdo con los niveles de destreza. El segundo cuadernillo contenía espacio para las respuestas.

Todos los alumnos comenzaron por las preguntas básicas y después siguieron con las situacionales. Cuando habían acabado la pregunta número 15 del test situacional, tenían que levantar la mano para advertirlo y el profesor que supervisaba la prueba corregía inmediatamente las respuestas utilizando para ello una plantilla superpuesta en la sección apropiada. Los alumnos que obtenían una puntuación de 0 a 10 seguían contestando a partir de la pregunta 16 (sección A). Los alumnos que obtenían una puntuación de 11 a 13 seguían contestando a partir de la pregunta 41 (sección B). Los alumnos que obtenían una puntuación de 14 ó 15 seguían contestando a partir de la pregunta 66 (sección C). Los alumnos tenían que contestar con atención a tantas preguntas como les fuese posible en las dos horas y media restantes.

Resumen de criterios para la prueba de contenidos matemáticos

El rendimiento del alumno referente a contenidos matemáticos se medía basándose en cinco niveles de destreza. Las preguntas de la prueba se configuraron de modo que el rendimiento del alumno pudiera ser clasificado dentro de uno de los cinco niveles. El resumen de criterios para la prueba de contenidos matemáticos es el siguiente.

Un alumno en el nivel 1 sabe:

- sumar, restar, dividir y multiplicar utilizando un número limitado de números naturales;
- utilizar material y diagramas para representar relaciones simples;
- determinar dimensiones lineales de figuras planas simples reconocibles;
- leer información en tablas muy sencillas.

Un alumno en el nivel 2 sabe:

- aplicar las cuatro operaciones básicas con números naturales;
- aplicar patrones y clasificaciones en situaciones de la vida real, así como trazar puntos en una cuadrícula;
- calcular las dimensiones y áreas de figuras planas, clasificar cuerpos geométricos y hallar transformaciones geométricas simples;
- extraer y representar datos utilizando tablas y diagramas.

Un alumno en el nivel 3 sabe:

- aplicar las cuatro operaciones básicas con números enteros;
- aplicar expresiones algebraicas monomiales y trazar puntos en un eje cartesiano;
- hallar altura, medida de ángulos, áreas y volúmenes incluyendo varias figuras geométricas planas y repeticiones de la misma transformación geométrica;
- utilizar información de varias fuentes y calcular la media aritmética y probabilidad simple.

Un alumno en el nivel 4 sabe:

- aplicar las cuatro operaciones básicas con todos los números racionales;
- hallar y hacer gráficos de expresiones algebraicas polinomiales y funciones simples;
- hallar las características de los cuerpos geométricos, concordancia y similitud de polígonos y composiciones de transformaciones de planos;
- organizar datos, aplicar medidas de tendencia central y calcular la probabilidad de un sólo suceso.

Un alumno en el nivel 5 sabe:

- aplicar las cuatro operaciones básicas con todos los números reales;

- hallar y hacer gráficos de expresiones algebraicas con dos variables y diferentes funciones;
- aplicar las propiedades de los círculos y triángulos rectos;
- calcular información estadística y la probabilidad de sucesos combinados.

Marco de las pruebas de resolución de problemas matemáticos

Los alumnos que realizaron las pruebas de resolución de problemas tenían dos cuadernillos de examen. El cuadernillo número 3 contenía 27 preguntas básicas y 15 ejercicios de elección múltiple sobre contenidos. El cuadernillo número 4 contenía espacio para contestar a las preguntas básicas y a los ejercicios de elección múltiple, así como 6 problemas que requerían una respuesta extensa. El primer problema estaba dividido en tres partes y otro de ellos en cuatro, mientras que los cuatro problemas restantes se dividían en cinco partes cada uno. Los alumnos debían hallar la solución de tantas partes dentro de cada problema como les fuera posible, antes de pasar al siguiente problema. Se aconsejaba a los alumnos que tuviesen dificultades con algún problema que pasaran al siguiente y que volviesen a éste una vez que hubiesen tratado de resolver los seis problemas. Los alumnos contaban con las dos horas y media restantes para realizar la prueba.

Los problemas de esta prueba evaluaban diferentes aspectos relacionados con la habilidad del alumno para resolverlos. Se podía pedir al alumno:

- formular problemas;
- la aplicación de métodos diferentes para la resolución de los problemas;
- formular expresiones matemáticas que se correspondiesen con los enunciados lingüísticos o problemas en sí;
- hallar tanto las soluciones correctas como aproximadas de los problemas;
- la comprobación de la validez de determinadas soluciones;
- justificar las soluciones y explicar los métodos utilizados para la resolución de los problemas;
- juzgar la validez de expresiones matemáticas y soluciones de problemas.

Resumen de los criterios para las pruebas de resolución de problemas matemáticos

Al igual que en la prueba de contenidos matemáticos, se evaluó la habilidad de los alumnos en la resolución de problemas de acuerdo con cinco niveles de destreza. El nivel 1 representa una habilidad muy limitada, mientras que el 5 representa el nivel más alto de destreza para la resolución de los problemas. El resumen de los criterios para la prueba de resolución de problemas matemáticos es el siguiente.

Un alumno en el nivel 1 sabe:

- hallar soluciones simples a problemas sencillos cuyo enunciado consta de una única parte, utilizando para ello algoritmos lógicos y una escala limitada de números enteros;
- establecer una prueba a partir de un caso.

Un alumno en el nivel 2 sabe:

- elegir el algoritmo adecuado para hallar la solución de: a) problemas cuyo enunciado consta de más de una parte utilizando para ello una escala limitada de números enteros o b) problemas que constan de una

sola parte pero que requieren la utilización de números racionales;
- establecer una prueba a partir de más de un caso determinado;
- emplear un vocabulario común para expresar las soluciones.

Un alumno en el nivel 3 sabe:

- elegir un algoritmo de entre dos opciones para hallar la solución de problemas cuyo enunciado consta de más de una parte, utilizando para ello una escala limitada de números racionales;
- establecer una prueba a partir de un número necesario y suficiente de casos;
- emplear un vocabulario matemático de forma precisa para expresar las soluciones.

Un alumno en el nivel 4 sabe:

- adaptar uno o más algoritmos para hallar la solución de problemas cuyo enunciado consta de más de una parte, utilizando para ello toda la escala de números racionales;
- construir pruebas estructuradas que podrían carecer de algún detalle;
- emplear un vocabulario común y matemático de forma correcta, aunque las soluciones carezcan de claridad para un lector ajeno al contexto.

Un alumno en el nivel 5 sabe:

- crear algoritmos propios para hallar la solución de problemas cuyo enunciado consta de más de una parte, utilizando para ello la escala completa de números reales;
- establecer pruebas estructuradas que justifiquen completamente cada paso;
- emplear un vocabulario común y matemático correctamente además de proporcionar soluciones claras y precisas.

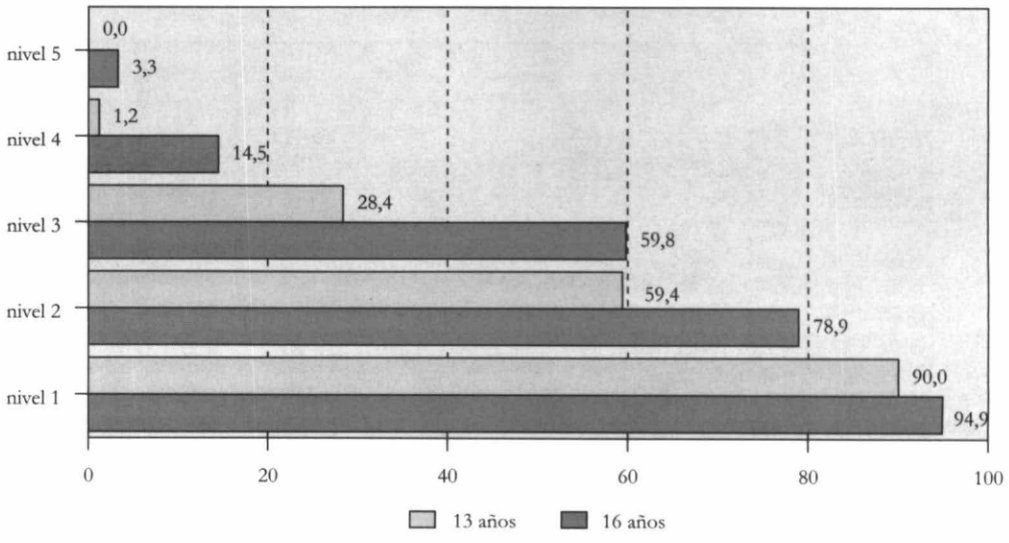
Resultados de Canadá

En ambos componentes de las pruebas de matemáticas encuadradas en el proyecto SAIP en el año 1997, aparece una diferencia significativa entre los resultados del grupo de alumnos de 13 años y los del grupo de 16, que se da en los cinco niveles. Los siguientes gráficos basados en tablas de frecuencia, muestran que un porcentaje mayor de alumnos de mayor edad está incluido en los niveles superiores (del 3 al 5) y un porcentaje menor de estos alumnos está incluido en los niveles inferiores (1 y 2). Por supuesto, se esperaba que los alumnos de mayor edad alcanzasen los niveles superiores. Sin embargo, estos resultados, que han sido obtenidos a través de la administración de instrumentos matemáticos comprobados con las muestras de mayor tamaño que se han tomado nunca en Canadá, proporcionan una útil prueba estadística referida a la diferencia existente entre los resultados obtenidos por los dos grupos de edades, en los dos tipos de pruebas. No deberían hacerse comparaciones entre los resultados obtenidos en contenidos y aquellos procedentes de la prueba de resolución de problemas, puesto que los instrumentos evaluadores de cada componente estaban basados en criterios diferentes y no comparables.

En lo que se refiere a la prueba de contenidos, los resultados de los alumnos de 13 años están muy cerca de coincidir con las expectativas en los niveles 1 y 5. El rendimiento mostrado en el nivel 5 está muy por debajo de las expectativas. Aparecen diferencias más pequeñas entre los resultados esperados y los obtenidos en los niveles 2 y 4. Los alumnos del grupo de 16 años alcanzan las expectativas en el nivel 1, pero están muy lejos de hacerlo en el nivel 4. Hay pequeñas diferencias significativas en los niveles 2, 3 y 5.

GRÁFICO I

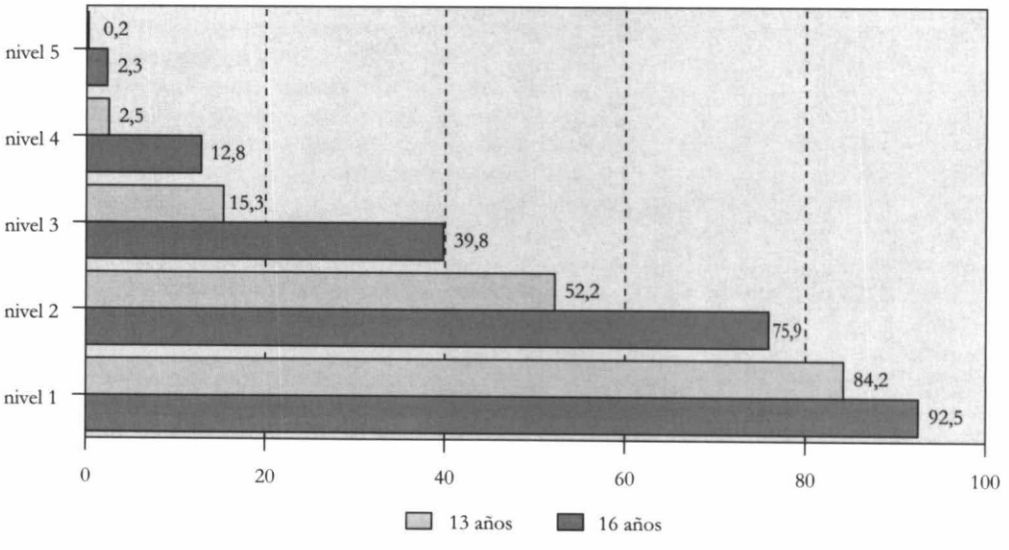
SAIP 1997. Contenidos matemáticos
Canadá-% de alumnos por nivel de destreza y edad



Nota: Los resultados son diferentes en términos estadísticos sólo cuando los intervalos no se superponen.

GRÁFICO II

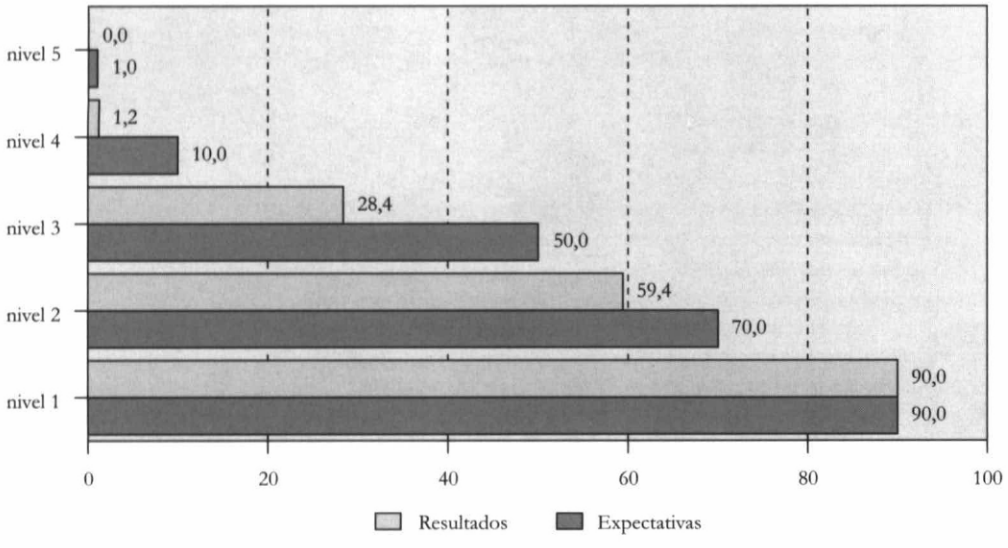
SAIP 1997. Resolución de problemas matemáticos
Canadá-% de alumnos por nivel de destreza y edad



Nota: Los resultados son diferentes en términos estadísticos sólo cuando los intervalos no se superponen.

GRÁFICO III

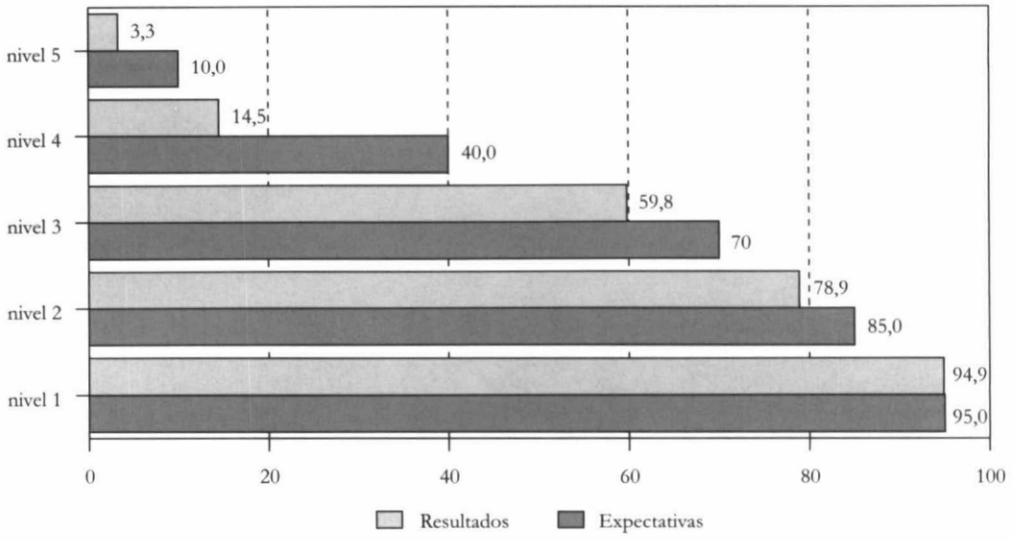
SAIP 1997. Contenidos matemáticos
Canadá-Resultados y expectativas
% de alumnos de 13 años por niveles de destreza



Nótese que las «Expectativas» están representadas por medias con rango percentil del 25 al 75. En cuanto a «Resultados», los intervalos de confianza se basan en el error muestral, como ocurre con todos los gráficos de este informe.

GRÁFICO IV

SAIP 1997. Contenidos matemáticos
Canadá-Resultados y expectativas
% de alumnos de 16 años por niveles de destreza

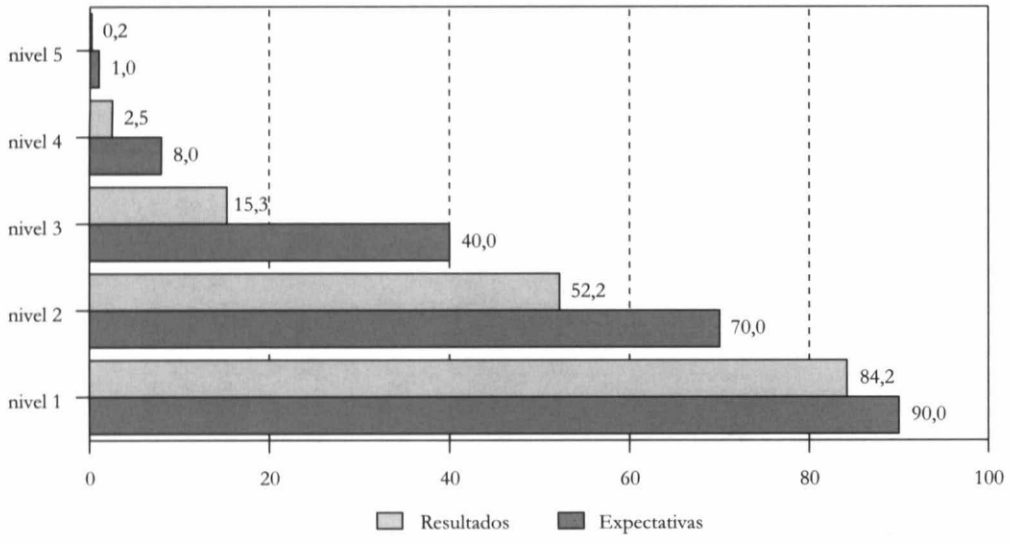


Nótese que las «Expectativas» están representadas por medias con rango percentil del 25 al 75. En cuanto a «Resultados», los intervalos de confianza se basan en el error muestral, como ocurre con todos los gráficos de este informe.

En cuanto a la prueba de resolución de problemas, los alumnos del grupo de 13 años están muy cerca de cumplir las expectativas en el nivel 1, pero están muy lejos de hacerlo en el nivel 3. Se aprecian diferencias más pequeñas entre los resultados esperados y los obtenidos en los niveles 2 y 4.

GRÁFICO V

SAIP 1997. Resolución de problemas matemáticos
Canadá-Resultados y expectativas
% de alumnos de 13 años por niveles de destreza

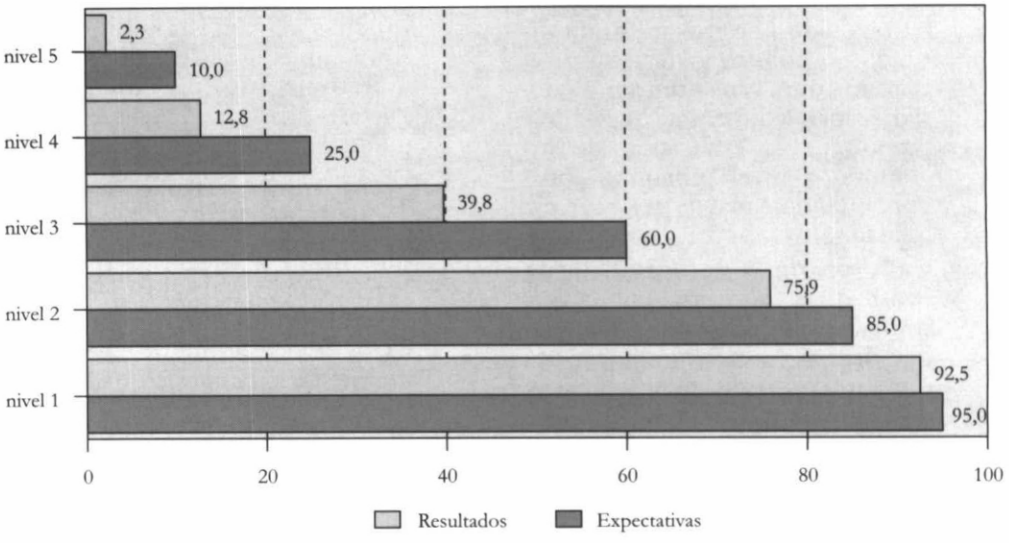


Nótese que las «Expectativas» están representadas por medias con rango percentil del 25 al 75. En cuanto a «Resultados», los intervalos de confianza se basan en el error muestral, como ocurre con todos los gráficos de este informe.

Los alumnos del grupo de 16 años coinciden en general con las expectativas en el nivel 1, pero están lejos de ello en el nivel 3. Se aprecian diferencias menores en los niveles 2, 4 y 5.

GRÁFICO VI

SAIP 1997. Resolución de problemas matemáticos
Canadá-Resultados y expectativas
% de alumnos de 16 años por niveles de destreza



CONCLUSIONES FINALES

El desarrollo e implementación de estas pruebas nacionales a través del proyecto Programa de Indicadores de Rendimientos Educativos (SAIP) ha producido beneficios importantes en la educación a nivel provincial y territorial en Canadá. Algunos de los más importantes son:

- La colaboración entre provincias y territorios podría destacarse como el beneficio de mayor importancia, debido a que ha conducido a un aumento de la conciencia sobre la variación de los patrones de rendimiento y se ha hecho patente la posibilidad y conveniencia de contar con cierta uniformidad en los mismos a nivel nacional, de modo que todos los alumnos reciban una educación de calidad equivalente y puedan dar por sentada su preparación de cara a la continuación de estudios de enseñanza postsecundaria en cualquier lugar.
- La colaboración en la tarea de enfrentarse con la idea de delimitar en qué deberían consistir nuestros patrones de rendimiento, goza ya de valor en sí misma, pues contribuye a aclararnos este aspecto a nivel provincial. Esto habría sido de utilidad incluso si las pruebas del proyecto SAIP no hubiesen continuado.
- Otro resultado de esta intensa colaboración es el sólido vínculo establecido entre los ministros, de modo que aun siendo la educación responsabilidad de cada provincia y territorio, nos sentimos más cómodos en nuestras relaciones y a la hora de compartir percepciones y materiales. Por ejemplo, Alberta está de acuerdo en vender algunos

de sus tests de rendimiento provinciales para que sean usados en otras provincias y territorios.

- Contar con datos sobre rendimiento desde una perspectiva nacional ha resaltado nuestros informes dirigidos al público general sobre el rendimiento de los alumnos. Podemos reforzar el mensaje que se desprende de la evaluación de los alumnos a nivel provincial, proporcionándole mayor peso y credibilidad.
- Cada provincia/territorio cuenta con una escala externa con la que comparar sus esfuerzos, al igual que dentro de cada provincia, los centros y jurisdicciones encuentran también una escala con la que medirse en nuestras evaluaciones provinciales. Las provincias/territorios pueden sentirse satisfechos de los buenos resultados del proyecto SAIP. Las provincias/territorios verán en un futuro el progreso operado en sus sistemas en las áreas que muestran mayor debilidad según se aprecia en los resultados recientes.

También se han producido ciertos impactos negativos durante el desarrollo de este proyecto SAIP:

- Uno de ellos es el coste tanto monetario, como de sacrificio humano. Puesto que provincias y territorios contribuyen «en especie», incorporando nuestro trabajo en el proyecto SAIP al resto de nuestro trabajo, no siempre reconocemos el grado en el que aumentamos nuestras cargas. Las subvenciones son también hasta cierto punto un aspecto negativo para tomar parte en este proyecto. Hay una cierto grado de tensión asociado a la delicada situación del proyecto debido a su dependencia de los fondos del gobierno federal, así como de cada provincia y territorio.
- Ha resultado muy difícil alcanzar la equivalencia entre los sucesivos ciclos de realización de las pruebas y entre las versiones en inglés y en francés.
- Naturalmente, estas pruebas se añaden a las interrupciones escolares. Los miembros de la plantilla de los centros escolares obtienen una retribución menor por esta evaluación que la que obtienen por las provinciales.

Creemos, como queda reflejado en esta lista, que los beneficios que conlleva tomar parte en este proyecto sobrepasan con creces a los inconvenientes. En nuestra opinión, este proyecto ha tenido una influencia positiva profunda en la calidad de la educación en Canadá.

(Traducción: Carmen Gálvez)

EL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA DE BRASIL

MARÍA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO (*)
MARÍA INÊS GÓMES DE SÁ PESTANA (*)
MARÍA ALEJANDRA SCHULMEYER IRIARTE (*)

RESUMEN. La propuesta de instituir un sistema de evaluación de la educación surgió en Brasil al inicio de la Nueva República en 1985/1986 para proporcionar a las autoridades ministeriales elementos para implementar políticas en pro de la mejora de la educación.

Se aborda el concepto de calidad a través de dos aproximaciones: una de forma conceptual y otra centrada en su operacionalización (a la que se asocian otros conceptos como efectividad y eficiencia).

La evaluación, efectuada a través del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (SAEB), se lleva a cabo mediante la aplicación de varios cuadernos de pruebas, con cerca de 150 ítems por grado y disciplina, valorándose no sólo el nivel de competencia de los alumnos sino también otros factores contextuales y escolares que inciden en la calidad de la educación.

Los objetivos de la actuación del SAEB son la superación de los problemas diagnosticados o consolidación de las prácticas exitosas y permitir que la sociedad brasileña cuente con un instrumento de control social del importante servicio público educativo. Todo ello se enmarca en el papel líder del gobierno federal a fin de promover la equidad y calidad del sistema educativo.

INTRODUCCIÓN

Durante la década de los ochenta, las políticas educacionales se vieron enfrentadas a nuevos desafíos, puesto que las nuevas condiciones de competencia en el mercado mundial pusieron de relieve las ventajas comparativas de las sociedades que habían aumentado la educación de sus trabajadores y dirigentes.

Es por ello que las políticas educacionales comenzaron a darle más atención no tan sólo a la eficiencia del funcionamiento de sus instituciones escolares, con la intención de potenciar los resultados de la aplicación de los limitados recursos disponibles, sino también a la propia calidad de esos resultados, ampliando y profundizando los análisis realizados en relación a la eficiencia en la administración escolar, a

(*) Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educacionales, Ministerio de Educación y Deportes. Brasil.

las mediciones de lo que habría sido ganado en términos de aprendizaje y de la eficacia de los currículos y, recientemente, a la adquisición y dominio de competencias y habilidades cognitivas.

En consecuencia, esta última década se caracterizó por la enorme importancia que se les atribuyó a las estructuras dirigidas a evaluar el desempeño de los sistemas escolares, originando, en un gran número de países, el desarrollo de diversas modalidades de evaluación de sus propios sistemas de enseñanza. Así, en los Estados Unidos, prácticamente todos los estados están desarrollando o reformulando profundamente los sistemas de evaluación del desempeño de sus alumnos. De la misma forma, diversos países de Europa han aprovechado las instancias de reorganización política y económica para establecer acuerdos de cooperación mutua, de diversa índole, donde están incluidos los sistemas de enseñanza y la evaluación.

En América Latina, la medición de la calidad de la educación comenzó a desarrollarse de una forma amplia en Brasil y Chile, a partir de 1988. Los demás países solamente tomaron iniciativas en esa dirección durante la actual década, excepto Cuba que desarrolla actividades en esa área desde 1975. Anteriormente, las evaluaciones existentes eran limitadas y específicas, siendo utilizadas, casi exclusivamente, como un mecanismo de selección para tener acceso a la educación superior. Está claro que tales actividades correspondían a mediciones de carácter individual, por lo tanto poco podían informar de lo que estaba sucediendo en los sistemas educacionales como un todo.

Siendo así, el criterio generalizado era que, de forma general, hasta hace poco tiempo atrás habría un bajo nivel de experiencias acumuladas en la región, razón por la cual varias instancias internacionales crearon foros de discusión sobre el tema con énfasis en la calidad de la educación. Los sistemas de evaluación existentes comenzaron a crear programas especiales que les permitiese a los diversos países aprender a trabajar o perfeccionar sus actividades en este sentido, comenzando por la identificación de las situaciones problemáticas (cuando no tenían experiencias en ese sentido), intercambiar experiencias exitosas (cuando ya habían realizado algunas actividades en ese sentido), creando bibliografía y poniendo al alcance de los técnicos la ya existente, pasando después al diseño de proyectos concretos en ámbito internacional, algunos de los cuales, actualmente, están en fase de ejecución.

La proposición de instituir un sistema de evaluación surgió, en el Ministerio de Educación, durante el período de redemocratización del país, al inicio de la Nueva República en 1985/1986. En aquel momento se discutía la cuestión federativa, la redefinición de los papeles y las atribuciones de los diversos niveles de gobierno existentes en Brasil y también, el sentido de la cooperación, de la articulación, de la integración y de la colaboración entre las instancias de gobierno. Tales cuestiones, por diversos motivos, continuarían siendo debatidas hasta fines de la década siguiente.

Fue así que surgió el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (SAEB), como una atribución del Ministerio de Educación, con el objetivo de recolectar informaciones sobre el sistema educacional, sobre cómo, cuándo y quiénes son los que tienen acceso a una enseñanza de calidad, para que, de esta forma, las autoridades ministeriales tengan elementos para implementar políticas en pro de la mejoría de la educación.

LA SITUACIÓN DE BRASIL

Ya refiriéndonos a la situación concreta de Brasil, es necesario comenzar conociendo la estructura administrativa del

país y examinando algunos aspectos relativos a las atribuciones de las esferas administrativas, en la Educación Básica[1].

Brasil está estructurado en 26 estados más el distrito federal, que tienen autonomía en la administración de la educación. Cada unidad federada cuenta con su propio sistema educacional cuya conformación y atribuciones obedecen a lo dispuesto en la ley n.º 9.394, del 20 de diciembre de 1996, Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB):

- *Sistema Federal de Enseñanza:* Comprende las instituciones de enseñanza sostenidas por la Unión[2] y las instituciones educacionales federales de educación[3].
- *Sistemas de Enseñanza de los Estados y del Distrito Federal:* Comprenden las instituciones de enseñanza sostenidas por los poderes públicos correspondientes, las instituciones de Enseñanza Fundamental y Media creadas y mantenidas por la iniciativa privada y los órganos de educación estaduales y del distrito federal, respectivamente.
- *Sistemas Municipales de Enseñanza:* Comprenden las instituciones de Enseñanza Fundamental, Media y de Educación Infantil (preescolar). Las primeras están mantenidas por el poder público municipal y las instituciones de educación infantil están creadas y son mantenidas por la iniciativa privada y los órganos municipales de educación.

En lo que se refiere al tema de este ensayo, a la Unión le compete: elaborar el Plan Nacional de Educación; establecer, en colaboración con los estados, el distrito federal y los municipios, competencias y directrices para la educación infantil, la Enseñanza Fundamental y la Enseñanza Media, que orientarán los currículos y sus contenidos mínimos, de tal forma que puedan asegurar una formación básica común; recolectar, analizar y diseminar informaciones sobre la educación; colaborar en las actividades propias del proceso nacional de evaluación del rendimiento escolar en la Enseñanza Fundamental, Media y Superior, en colaboración con los sistemas de enseñanza, con el objetivo de definir prioridades y mejorar la calidad de la educación.

Por lo tanto, a la Unión, por intermedio del Ministerio de Educación, le compete la formulación de las grandes directrices para el sistema educacional y, principalmente para la Educación Básica, ejerciendo una acción supletoria, en un país de gran dimensión territorial y de grandes desigualdades socioeconómicas. La función supletoria debe ser cumplida en el sentido de reducir las desigualdades existentes en Brasil, lo que la convierte en una de las funciones más importantes del Ministerio de Educación.

EL DEBATE SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

El debate sobre el proceso de democratización en Brasil se reflejaba en la educación como una discusión sobre la democratización de la enseñanza. En este debate, dos aspectos resultaban relevantes:

El primero se relacionaba con el acceso a la escuela. Se reconocía que el país

---

(1) La Educación Básica brasileña está compuesta por la Enseñanza Fundamental que va de 1.er a 8.º grado y la Educación Media que va de 1.er a 3.er grado.

(2) Unión: reunión de los 27 estados brasileños que disfrutan de plena autonomía.

(3) Las instituciones educacionales federales son las escuelas técnicas, las universidades federales y el Consejo Nacional de Educación.

había realizado un gran esfuerzo para construir escuelas y realmente, se había ampliado bastante el número de personas que ingresaban en el sistema de enseñanza. Sin embargo, los resultados generados no eran (o por lo menos se tenía la impresión general de que no parecían ser) los deseados. No se habían realizado mediciones en ese sentido, pero, se tenía una clara percepción de que era necesario mejorar la calidad de la educación impartida, pero ¿de qué calidad?

La calidad de la enseñanza era la segunda cuestión crítica del debate sobre la democratización del país y de su educación. Precisamente esto era lo que un sistema de evaluación, paralelamente a otros problemas, debería intentar examinar. Quedó claro entonces que un sistema nacional de evaluación podría proporcionar informaciones útiles sobre lo que estaba siendo generado en el sector educacional, cómo, dónde, cuándo y quién era el o los responsables por el producto obtenido.

De forma general, el concepto de calidad se aborda a través de dos aproximaciones diferentes: una que pretende discutirlo y definirlo de forma conceptual, y la segunda, centrada en su operacionalización. En el segundo caso, con frecuencia se asocian al término calidad otros conceptos afines, tales como la efectividad y la eficiencia. Es bajo esta segunda perspectiva que se logran consensos para determinar la calidad de la educación y para formular políticas que deriven en su mejoría.

En la búsqueda de la calidad de la educación, se han implementado una serie de medidas, entre las cuales está la creación de sistemas de evaluación que, progresivamente han ido asumiendo la idea de realizar evaluaciones, dejando de lado la simple medición, entendiendo que la medición está incluida en el concepto de evaluación. La definición de evaluación más universal es la de Beeby (1977), que defiende la evaluación como un levantamiento e interpretación sistemática de evidencias orientadas, como parte del proceso evaluativo, para la emisión de juicios de valor con focos concretos de acción.

El énfasis en los procesos de evaluación, hoy considerado estratégico, es un subsidio indispensable para controlar la efectividad de las reformas y de las políticas educacionales. No hay país en el mundo preocupado en aumentar la eficiencia, la equidad y la calidad de su sistema educacional que haya ignorado la importancia de la evaluación como mecanismo de seguimiento y control de los procesos de reforma. Cada vez más se le atribuye gran relevancia tanto a la *evaluación institucional* en sus diferentes dimensiones (estado de la infraestructura de las instituciones escolares; procesos de gestión; formación, calificación y productividad de los recursos humanos, entre otros), como en relación a la *evaluación de los resultados* (qué y cómo los alumnos aprenden, cuáles son los factores asociados al rendimiento escolar, impactos de factores extra e intraescolares en el aprendizaje, entre otros).

Resulta cada vez más evidente que la preparación de ciudadanos competentes para actuar de forma crítica y responsable en la construcción de una sociedad más justa, democrática y desarrollada, exige un perfil de calificación en el que el desarrollo de la inteligencia cognitiva, emocional y afectiva será decisivo en la formación de los niños y jóvenes para facultar su plena inserción social y en el mundo del trabajo. Es preciso, por lo tanto, asegurarles una formación ética y solidaria. Es preciso también desarrollar sus capacidades para resolver problemas, seleccionar y procesar informaciones con autonomía y razonamiento crítico. Es preciso entregarles las herramientas y condiciones que les permitan utilizar los conocimientos adquiridos, para que de esta forma puedan tener acceso a las nuevas oportunidades que les presenta un mundo cada vez más complejo y competitivo. Implementar tales concepciones representa un gran desafío a las

instituciones nacionales, especialmente a los ministerios de educación encargados de tal cometido.

Se considera que los principales ejes de acción para el mejoramiento de los niveles de calidad de los aprendizajes son el eje institucional y el pedagógico. En el institucional interesa destacar la importancia que se les asigna a los Ministerios de Educación en el establecimiento de patrones nacionales y sistemas de evaluación que indiquen las áreas o niveles más débiles del sistema, desarrollando una política que fomente innovaciones. Es decir, los ministerios deben incentivar, conducir, evaluar, sistematizar y divulgar las innovaciones educativas. Con respecto al eje pedagógico, se señala que el aprendizaje de la lectura, de la escritura y de la matemática son los principales indicadores de la educación en los primeros grados de enseñanza. Por su carácter instrumental y formativo, estos aprendizajes facilitan el acceso a la cultura y al desarrollo personal y son la base para seguir aprendiendo.

EL SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (SAEB)

El Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica –SAEB– tiene como objetivo primordial el seguimiento de la calidad de la Enseñanza Básica que, en Brasil está conformada por la Enseñanza Fundamental (de 1.er a 8.º grado) y la Enseñanza Media (de 1.er a 3.er grado) administrada en el país. Para tal efecto, son realizadas mediciones periódicas (bianuales) basadas en los siguientes indicadores: identificación de los niveles de desempeño –competencia y aprovechamiento curricular promedio de los alumnos– investigación de los factores que interactúan con el aprendizaje, tales como la escuela, la gestión escolar y el profesor.

Además de realizar un diagnóstico de la Educación Básica, el SAEB suministra las informaciones necesarias para el proceso de formulación de las políticas educacionales para los estados y municipios, así como para la Unión, generando indicadores y parámetros utilizados para identificar el nivel de calidad de la Enseñanza Básica.

El sistema debe suministrar informaciones destinadas, primeramente, a los gestores del sistema educacional (ministro de educación, secretarios estaduales[4] y municipales de educación). Se trata de generar y organizar las informaciones sobre la calidad, la equidad y la eficiencia de la educación nacional, de tal forma que sea posible conducir las políticas educacionales brasileñas con el respaldo de una base real de informaciones.

Tradicionalmente, la acción gubernamental brasileña se concretizaba en grandes programas o proyectos donde se invertían elevadas sumas de dinero, en términos relativos y absolutos, en la construcción de escuelas, en la capacitación de profesores y en la compra de material didáctico, casi siempre sin ninguna articulación entre esas acciones. Como consecuencia de esa visión, al concluir esos programas y proyectos, solamente se sabía cuántas escuelas fueron construidas, cuántos profesores fueron capacitados y cuántos libros didácticos fueron imprimidos y distribuidos, pero no se podía afirmar si el sistema había mejorado o no y cuál había sido la contribución efectiva de cada una de las partes (la construcción de escuela, la capacitación de profesores y el material didáctico) para el mejoramiento del sistema.

---

(4) El término «estadual» se refiere a actividades realizadas a nivel del estado. El término «estatal» existe en la lengua portuguesa con la misma connotación de la lengua española.

La estructura del SAEB fue el resultado de una amplia discusión, en la cual fueron debatidas, entre otros asuntos, la necesidad de darle transparencia al sistema educacional, siendo para eso imprescindible responsabilizar a los diversos agentes del sistema educacional por los productos y resultados presentados por el sistema de enseñanza brasileño. Para alcanzar tales objetivos, era preciso internalizar la idea de producto del sistema educacional, definiendo también lo que sería ese producto para, en seguida, determinar qué aspectos relacionados al proceso de obtención del producto deberían ser observados.

El punto de partida del SAEB fue el debate, el convencimiento y el establecimiento de acuerdos, toda vez que era necesario que los agentes del sistema educacional y la sociedad comenzaran a ver la escuela como una prestadora de servicios, generando como resultado un producto: el desempeño del alumno. De esta forma, por medio del debate y de la persuasión, fue posible establecer un consenso entre el Ministerio de Educación y de Deportes y los secretarios estaduales de educación.

Del punto de vista conceptual, el SAEB buscó articular diversos aspectos relacionados con la educación, intentando superar la fuerte tendencia a la sectorización de la educación, bastante evidente en la política educacional y, en consecuencia, en las inversiones en el sector.

El SAEB intentó, en primer lugar, trabajar articuladamente con los aspectos mencionados, de tal modo que fuese posible determinar la evolución real de la calidad del sistema. En seguida, buscó identificar el conjunto de factores que permitirían esa mejoría, toda vez que difícilmente un factor responde sólo por cualquier mudanza en el campo educacional.

Evidentemente, evaluar el desempeño del alumno es una tarea bastante amplia, y el SAEB no es capaz aún de medir todos los aspectos que lo conforman, principalmente actitudes, aspectos afectivos y valores, que forman parte del quehacer educacional, objetivo de la escuela. Mas, el desempeño del alumno, en términos del aprendizaje de contenidos y de adquisición de habilidades y competencias, sí es posible cuantificarlo.

El SAEB comenzó midiendo el desempeño académico de los alumnos brasileños. Basado en los resultados obtenidos fue posible realizar análisis y comparaciones y discutir si los resultados concretos poseían o no calidad. Es decir, se comenzó a evaluar.

Hoy hay un gran debate sobre el hecho de que la educación no sucede en el vacío, sino por el contrario, a partir de las condiciones iniciales del aprendizaje de un individuo, siendo muy importante determinar el valor agregado a los individuos por la educación y por la escuela. Con esa discusión se relaciona otro punto fundamental de la concepción del SAEB: se parte del principio de que el desempeño del alumno sufre múltiples condicionamientos, los cuales deben ser considerados por la evaluación. Para ello, se debe sumar al desempeño del alumno, por lo menos, otras tres dimensiones, que son: la determinación del contexto en el que ocurre la enseñanza y el aprendizaje; la identificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por fin, el dimensionamiento de los insumos utilizados.

La inclusión de estas dimensiones es fundamental, por ejemplo, para determinar el grado de equidad de la oferta educacional. Cuando los insumos están bien distribuidos y las escuelas tienen el mismo patrón de infraestructura o un patrón semejante, es posible afirmar que la población tiene las mismas oportunidades educacionales. Yendo más allá y examinando en qué medida la oferta de oportunidades semejantes genera resultados diferenciados y cuáles son las posibles razones de esas diferencias, se puede determinar hasta qué punto los buenos servicios educacionales están siendo efectivamente

democratizados, o sea, si por lo menos a la mayoría de los alumnos se les garantiza, de hecho, el derecho a una educación de calidad.

Para recolectar informaciones sobre cada una de las tres dimensiones cubiertas por el SAEB, fueron desarrollados instrumentos y procedimientos específicos:

- La dimensión *producto* es examinada por medio de la aplicación de pruebas que miden el nivel de competencia y habilidades que los alumnos brasileños poseen o demuestran poseer.
- Las dimensiones *contexto, proceso* e *insumos* son examinadas por medio de la aplicación de cuestionarios a los profesores (sobre la práctica docente, el perfil profesional y las condiciones de trabajo), a los directores (también sobre el perfil, la práctica y las condiciones de trabajo) y a los alumnos (sobre el nivel socioeconómico y sus hábitos de estudio). Además de eso, se realiza un levantamiento sobre las condiciones de las escuelas (instalaciones, equipamientos y materiales disponibles).

Las informaciones resultantes de estos levantamientos permiten realizar asociaciones, correlaciones, análisis jerárquicos y estudios relativamente complejos sobre la realidad educacional brasileña.

El cuadro de la página siguiente presenta la estructura del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica de Brasil.

Éste fue el esquema que sirvió de base para la creación del Sistema Nacional de Evaluación y a pesar de haberse realizado varios levantamientos de datos, ha cambiado muy poco desde que comenzó a ser implementado.

Creado en el año 1988 y habiendo realizado cuatro levantamientos, el SAEB está siendo continuamente perfeccionado en cada aplicación, tanto del punto de vista metodológico, como en los procedimientos, operacionalización y alcance.

El primer levantamiento fue realizado en 1990 solamente para la red pública de la Enseñanza Fundamental, siendo evaluados el 1.er, 3.er, 5.º y 7.º grados en tres áreas: lengua portuguesa, matemática y ciencias. En 1993, los levantamientos tuvieron las mismas características, continuando con los mismos procedimientos.

A partir de 1995, las evaluaciones comenzaron a ser realizadas en los grados terminales de cada ciclo de estudios, es decir, en el 4.º y 8.º grados de la Enseñanza Fundamental y en el 3er grado de la Enseñanza Media.

Avances metodológicos importantes fueron introducidos a partir del año 1995, al incorporar modernas técnicas, avanzando, desde los modelos y técnicas clásicas de pruebas y medidas, para la Teoría de Respuesta al Ítem –TRI– y el modelo de muestra matricial de ítems para la elaboración de los instrumentos de medición.

Desde el punto de vista operacional, el SAEB también introdujo modificaciones, si consideramos que los primeros levantamientos fueron realizados de forma directa por el Ministerio de Educación y luego, bajo la coordinación del Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas Educacionales (INEP) pasó a ser llevado a la práctica por entidades externas contratadas expresamente con esa finalidad, por medio de licitaciones públicas.

La cobertura también fue ampliada, expandiendo la aplicación a todas las redes de atención –red pública (federal, estadual, municipal) y red particular, incorporando también a la Enseñanza Media. En 1995 se alcanzó un nivel de cobertura nacional dado que, por primera vez, las 27 unidades de la federación participaron en el levantamiento.

CUADRO I

Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (SAEB)

ENFOQUE	DIMENSIÓN	INDICADOR/VARIABLE	INSTRUMENTO
Acceso a la Enseñanza Básica	Atención	• Tasas de acceso • Tasas de escolarización	• Cuestionario del Censo Escolar elaborado por MEC/ INEP/SEEC
	Eficiencia	• Tasas de productividad • Tasas de transición • Tasas de eficiencia interna	
Calidad, Eficiencia, Equidad del Sistema de Evaluación de la Enseñanza Básica	Producto	• Desempeño del alumno, en términos de: – Aprendizaje de los contenidos – Desarrollo de habilidades y competencias	• Preguntas de las pruebas
	Contexto	• Nivel socioeconómico de los alumnos • Hábitos de estudio de los alumnos • Perfil y condiciones de trabajo de los docentes y de los directores • Tipo de escuela • Grado de autonomía de la escuela	Cuestionarios para: • Alumnos • Profesores • Directores
	Proceso	• Matriz organizativa de la escuela • Planificación de la enseñanza y de la escuela • Proyecto pedagógico • Relación entre los contenidos propuestos/enseñados y los contenidos enseñados/aprendidos • Utilización del tiempo pedagógico • Estrategias y técnicas de enseñanza utilizadas	
	Insumo	• Infraestructura (adecuación, mantenimiento y conservación): – Espacio físico e instalaciones – Equipamientos – Recursos y materiales didácticos	• Cuestionario sobre las condiciones de la escuela

En el año 1997, el SAEB fue aplicado en una muestra nacional de alumnos, representativa del país y de cada una de las 27 unidades de la federación, participando 167.196 alumnos de 1.933 escuelas públicas y privadas. La distribución por grado, de alumnos, grupos, profesores y directores que respondieron los diversos instrumentos puede ser vista en la tabla I.

De los totales anteriormente presentados, 56.106 alumnos, 1.598 grupos, 4.306 profesores y 624 directores pertenecían a escuelas de la red particular de enseñanza.

TABLA I

Alumnos, grados, profesores y directores participantes en el SAEB/97

Grado	N.º de alumnos	N.º de grupos	N.º de profesores	N.º de directores
4.º grado de la Enseñanza Fundamental	70.445	2.544	2.516	1.028
8.º grado de la Enseñanza Fundamental	56.490	1.875	5.306	813
3er grado de la Enseñanza Media	40.261	1.240	5.445	461
Total	167.196	5.659	13.267	2.302 *

(*) Los directores están contados dos veces cuando en la escuela fueron evaluados dos o más grados.

Características de los levantamientos

- *Población objetivo:* son evaluados los alumnos de 4.º y 8.º grados de la Enseñanza Fundamental y del 3er grado de la Enseñanza Media.
- *Ámbito de la evaluación:* las disciplinas evaluadas son lengua portuguesa, matemática y ciencias, siendo que, para el 3.er grado de la Enseñanza Media, la disciplina de ciencias comprende las disciplinas de física, química y biología. A partir del presente año (1999), serán incorporadas las disciplinas de historia y geografía para todos los grados.
- *Periodicidad:* el Sistema Nacional de Evaluación de la Enseñanza Básica (SAEB) es aplicado cada dos años. Ya fueron realizadas cuatro evaluaciones, siendo la primera en 1990, la segunda en 1993, la tercera en 1995 y la cuarta en 1997. La próxima aplicación será realizada al final del presente año lectivo.
- *Procedimientos de aplicación:* para la realización de la investigación de campo, en el año 1997, el SAEB utilizó 27 coordinadores estaduales de las Secretarías de Educación, 27 asistentes de investigación de la institución contratada para realizar el levantamiento, 129 supervisores de campo y 2.695 examinadores.

Antes de la aplicación de los instrumentos de colecta de los datos, se realizan jornadas de capacitación de los agentes participantes en el levantamiento, dado que las pruebas son aplicadas por personas externas a la escuela, con procedimientos

unificados y con tiempo controlado. Los mismos agentes recogen las informaciones sobre la escuela. Los cuestionarios para el director y los profesores son auto aplicados, pero los agentes deben estar en posesión de todas las informaciones para aclarar las dudas que pudieran surgir.

Las jornadas de capacitación comienzan con un seminario nacional donde participan los equipos técnicos de las 27 Secretarías Estaduales con una duración de dos días, normalmente realizado en Brasilia. En estos seminarios se discute la organización general del SAEB, así como los criterios de muestreo y los fundamentos de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI). Los participantes analizan los manuales de instrucciones para los coordinadores y el de supervisión, realizando también actividades de simulación, preparatorias para las jornadas de capacitación de los examinadores en los respectivos estados.

La capacitación de los examinadores es de exclusiva responsabilidad de los equipos técnicos de las Secretarías Estaduales, en donde se utiliza como material de apoyo, entre otros, un vídeo elaborado expresamente con esa finalidad y el Manual de Instrucciones para el Examinador.

- *En relación a las pruebas:* son aplicadas pruebas elaboradas con un gran número de ítems provenientes del Banco Nacional de Ítems. Los ítems están distribuidos en varios cuadernos de pruebas (cerca de 150 ítems por grado y disciplina), en vez de utilizar solamente pruebas tradicionalmente compuestas por 25 ó 30 preguntas. Tal característica permite una mayor validación curricular puesto que amplía la cobertura de los contenidos y de las habilidades (con sus diferentes grados de complejidad) en todos los grados y disciplinas evaluados.

Los cuadernos de pruebas aplicados a los alumnos en el SAEB/97 incluyen ítems pre-testados cuyas estadísticas, en término de índice de dificultad, de discriminación y de coeficiente biserial fueron considerados adecuados. Los cuadernos de pruebas, por grado y disciplina, están organizados en tres bloques, cada uno de ellos con 10 a 13 ítems, dependiendo del grado; por lo tanto, cada alumno responde entre 30 a 39 preguntas. Para el SAEB/ 97 fueron diseñados 26 cuadernos de pruebas por grado/disciplina, con bloques comunes entre ellos. En total, fueron aplicados 1.737 ítems, que correspondían a 416 para el 4.º grado, 476 para 8.º grado y 845 para 3er grado de la Enseñanza Media.

- *En relación a los ítems:* son elaborados basados en la «Matriz Curricular de Referencia del SAEB», instrumento producto de una amplia consulta nacional sobre los contenidos aplicados en las escuelas brasileñas de la Enseñanza Fundamental y Media, incorporando también la reflexión de profesores, investigadores y especialistas sobre la producción científica en cada área objeto del conocimiento escolar. A los contenidos, fueron asociadas las competencias cognitivas utilizadas en el proceso de su conocimiento, así como las habilidades instrumentales que les son propias. Del cruzamiento entre los contenidos y las competencias cognitivas resultaron los descriptores de desempeño deseables de los alumnos, que en conjunto, expresan la totalidad de los indicadores necesarios para orientar el trabajo de los especialistas que elaboran los ítems para el SAEB.
- *En relación al tipo de respuesta:* para el área de lengua portuguesa, las pruebas contienen tanto respuestas

cerradas (de alternativa múltiple) como respuestas abiertas (respuestas construidas cortas y largas). En las demás disciplinas, las pruebas son de respuesta cerrada (alternativa múltiple).

- *Otras áreas de investigación:* son verificados algunos factores contextuales y escolares que inciden en la calidad de la educación, tales como: la infraestructura y disponibilidad de la unidad escolar (por medio del cuestionario de la escuela), el perfil del director y los mecanismos de gestión escolar (por medio del cuestionario del director), el perfil y la práctica docente (por medio del cuestionario del profesor), las características socioculturales y los hábitos de estudio de los alumnos (por medio del cuestionario del alumno, que está dividido en dos partes: una con preguntas socioculturales y la otra con preguntas vinculadas a la disciplina respecto de la cual el alumno está respondiendo las preguntas).

El cuestionario de la escuela incluye variables de identificación (red, zona y localización), estado de conservación de la escuela; estado, utilización y funcionamiento de las instalaciones y equipos; cantidad de horas de clases por semana que reciben los alumnos de cada grado, por disciplina evaluada; datos de matrícula y flujo de alumnos.

El cuestionario del director está estructurado en cuatro grandes bloques:

- identificación del director, que incluye variables sobre sexo y edad;
- formación y experiencia profesional, que incluye variables sobre el tiempo de trabajo en el área de educación y en el área administrativa; estudios generales y específicos realizados en el área de administración escolar y participación en cursos de capacitación;
- situación funcional, que incluye variables sobre la forma cómo accedió al cargo de director de la escuela; situación funcional y situación laboral;
- organización y funcionamiento de la escuela, que incluye variables sobre los procedimientos relativos a los aspectos administrativos y pedagógicos adoptados por la dirección; sobre la existencia de consejo de clase; la participación de los padres en las reuniones organizadas por la escuela; los problemas que dificultan la gestión escolar y los recursos financieros.

El cuestionario del profesor está estructurado en cinco grandes bloques:

- identificación del profesor, que incluye variables como sexo y edad;
- formación y experiencia profesional, que incluye variables sobre tiempo de trabajo en el área de educación; tiempo que lleva como profesor jefe de grupo; tipo de estudios realizados y participación en cursos de capacitación;
- situación funcional, que incluye variables sobre la forma de ingreso a la carrera de Magisterio; situación laboral y salarial; cantidad de horas contratadas;
- práctica docente, que incluye variables sobre el plan de enseñanza; sobre la disponibilidad y utilización de libros de texto; procedimientos utilizados en el trabajo con los alumnos; desarrollo de los contenidos previstos; tiempo utilizado efectivamente en las actividades de enseñanza; opinión sobre el aprendizaje de los alumnos;

- organización y clima de la escuela, que incluye variables sobre la participación del profesor en la elaboración de plan de trabajo de la escuela; consejo de clase; participación en las diversas reuniones organizadas en la escuela; opiniones sobre la gestión escolar y las condiciones en que realiza su trabajo.

Para levantar dados sobre los alumnos, fueron creados tres instrumentos:

- Cuestionario demográfico y sociocultural de los alumnos, incluyendo 15 preguntas sobre edad, sexo, color, educación de los padres, situación familiar, hábito de lectura de periódicos e inasistencia a clases, entre otras;
- Cuestionario de hábitos de estudio (uno para cada disciplina) con 7 preguntas cada uno, sobre el tiempo utilizado para realizar los deberes de casa; actividades relacionadas con el aprendizaje de la disciplina y sobre el valor práctico que representa para el alumno lo aprendido en la disciplina.

Procedimientos y análisis

- *Corrección de los ítems de respuesta abierta:* cuando las pruebas incluyen ítems de respuesta abierta, la corrección se basa en una metodología especialmente desarrollada para garantizar la homogeneidad de los criterios de aceptación de las respuestas. Tal metodología incluye la definición de esos criterios, la formación de bancos de corrección formados por especialistas de las diferentes disciplinas, la capacitación de los bancos de corrección, la aplicación experimental de los patrones de corrección en muestras de respuestas dadas por los alumnos y paneles de discusión acerca de la aplicación de los criterios y de sus fluctuaciones.
- *Ingreso de los datos:* el ingreso de los datos de los cuestionarios se realiza por medio de digitalización de los mismos. Los cuestionarios para los alumnos y las respuestas a los ítems de los cuadernos de prueba son procesados por medio de lector óptico.
- *Análisis de los datos:* para el análisis de los datos son utilizados diversos tipos de *softwares,* de acuerdo con el nivel de análisis. Para el análisis de los ítems de la pruebas son utilizados *softwares* como el *Bimain, Bilog, Microcat* y otros, dependiendo del tipo de ítem y del tipo de análisis que se desee (estimar parámetros TRI y de la Teoría Clásica y cálculo de estadísticas para verificar las estimativas), *Testfact* y *Microfact* (para análisis de la unidimencionalidad de los ítems). Para estimar la competencia individual son utilizados los *softwares Bilog* y *Bimain* entre otros, dependiendo del modelo utilizado. Para la tabulación de los datos y análisis estadísticos son utilizados paquetes estadísticos como *SAS, SPSS* y *EXCEL.*
- *Tipos de análisis realizados con las pruebas:* en primer lugar, como una práctica usual del Banco Nacional de Ítems, son realizados los análisis de los ítems utilizados en las pruebas, es decir, el análisis de la unidimensionalidad de los ítems; la estimativa de los parámetros de los ítems (dificultad, discriminación, acierto al azar, entre otros) dependiendo del modelo utilizado. Después, se procede a la verificación de la calidad del ajuste al modelo TRI; y se estiman parámetros de la Teoría Clásica –proporción de aciertos, correlación biserial y otros.

En el año 1995 fueron calculados también los indicadores del Aprovechamiento Curricular Promedio obtenidos a través de las probabilidades de acierto a los ítems, por medio de la técnica Puntuación Verdadera. En el año 1997, se trabajó exclusivamente con el modelo TRI, por lo tanto, fueron realizadas los análisis mencionadas anteriormente. Como resultado de los análisis anteriormente descritos, se obtienen *escalas de proficiencia,* por disciplina, que son comunes para todos los grados evaluados. Las escalas, interpretadas en término de aquello que los alumnos dominan, comprenden y son capaces de hacer, describen el desempeño de los alumnos de tal forma que le permita al gran público facilitar su comprensión. También permiten realizar la comparación de los resultados por disciplina, entre los diferentes grados y los resultados de los sucesivos ciclos del SAEB.

- *Tipos de análisis realizados con los cuestionarios:* a partir de los datos de todos los cuestionarios y de los resultados obtenidos por los alumnos (competencia) y de Aprovechamiento Curricular (solamente el año 1995), son efectuados diversos tipos de análisis –cruzamiento de las informaciones, correlaciones, comparación de promedios, proporciones, regresiones, comparaciones con los indicadores del censo educacional, entre otros. También, y a partir del año 1997, se comenzaron a realizar análisis jerárquicos o multinivel que, según Harvey Goldstein, en su libro *Multilevel Statistical Models* (publicado en Londres, por Arnold, en el año 1995) describe aspectos sistemáticos del modelo estadístico y análisis de datos jerárquicamente estructurados, además de integrar aspectos metodológicos existentes en el área. De esta forma, los modelos jerárquicos han sido empleados en análisis de datos de las ciencias humanas y biológicas, pues muchos de ellos presentan una estructura jerarquizada y, dado que los sistemas escolares también tienen un tipo de estructura jerarquizada, pues los alumnos se agrupan dentro de escuelas, que a su vez pueden ser agrupadas dentro de los propios sistemas escolares, se ha comenzado, recientemente, a realizar este tipo de análisis.

En el SAEB/97 se realizaron análisis jerárquicos para explicar los logros de los alumnos en función de las variables que les son propias, considerando la siguiente estructura jerárquica o multinivel: unidad de la federación, escuela, grupo, alumno.

A continuación, algunas variables consideradas:

- Variables a nivel de los estados: región, índices de desarrollo.
- Variables a nivel de la escuela: local (capital, interior), zona (urbana, rural), dependencia administrativa, variables relativas a la condición de la escuela, variables relativas al director de la escuela.
- Variables a nivel del grupo: turno, duración de las clases, variables relativas al profesor.
- Variables a nivel del alumno: edad, sexo, color, educación de los padres.

- *Presentación de los resultados:* los resultados sobre el desempeño de los alumnos son presentados en forma de escala, que es una manera de ordenar medidas de acuerdo con valores arbitrarios. Por ejemplo, la temperatura puede ser medida con

> un termómetro, que puede utilizar la escala Celsius o la Fahrenheit. Esas dos escalas son diferentes pues en la escala Celsius, el punto de fusión del agua fue arbitrado en cero grados y el de ebullición en 100 grados, mientras que en la escala Fahrenheit esos puntos corresponden a 32 grados y 212 grados, respectivamente. Aunque sean diferentes, los valores de una escala pueden ser convertidos a la otra escala realizando una sencilla transformación.

La teoría estadística utilizada en el SAEB permite la construcción de una escala para cada disciplina, que englobe los tres grados evaluados y ordena el desempeño de los alumnos en un *continuum* (del nivel más bajo al más alto). Ello es posible por la incorporación en los cuadernos de pruebas, de ítems comunes para los tres grados y por la transformación (equalización) de las escalas de cada disciplina entre los grados para poder obtener una escala común para todos ellos.

La metodología para interpretar las escalas incluye dos procedimientos principales: identificar los ítems de anclaje y la interpretación pedagógica de esos ítems por un panel de reconocidos especialistas.

Los ítems de anclaje son aquellos que caracterizan los niveles de las escalas en la medida que la gran mayoría de los alumnos localizados en cada uno de los niveles acierte el ítem, mientras que menos de la mitad de los alumnos situados en el nivel inmediatamente inferior también lo acierta. Para que el ítem pueda ser considerado de anclaje en el nivel 250, por ejemplo, debe satisfacer el siguiente criterio:

> Que el 65% o más de todos los alumnos situados en el nivel acierten el ítem, que menos de 50% de los alumnos situados en el nivel anterior (nivel 175) acierten el ítem y que la diferencia entre los porcentajes de alumnos situados en el nivel 250 y los alumnos localizados en el nivel inmediatamente superior (nivel 325), que acertaron el ítem, sea más de 30%.

La selección de los ítems de anclaje para los demás niveles de las escalas obedece al mismo criterio. De esta forma, en el SAEB/97 fueron identificados 691 ítems de anclaje.

De acuerdo con el segundo procedimiento, la interpretación pedagógica de los ítems de anclaje pretende identificar el significado de las respuestas dadas por los alumnos. Es así que, en el SAEB/97 se realizaron paneles de especialistas que contaron con la participación de 35 profesores especialistas en los respectivos contenidos.

En el año 1997, para describir el logro de los alumnos, fueron escogidos cinco puntos en las escalas: 100, 175, 250, 325 y 400 para las disciplinas de lengua portuguesa y ciencias. En matemáticas, el nivel 100 no fue considerado. Las proficiencias de los alumnos fueron explicadas por la descripción de los conocimientos y habilidades que ellos demostraron poseer cuando se situaban en torno a los puntos correspondientes a cada nivel. Por ejemplo, alumnos localizados en torno al punto 175 en la escala de lengua portuguesa, son capaces de identificar personajes a partir de su forma de hablar (modismos, expresiones típicas) entre otras habilidades; los localizados en torno al punto 250 en matemáticas, son capaces de establecer relaciones entre los valores de células y monedas y de resolver situaciones en las que deba pagar y dar cambio.

Divulgación de la información

- *Qué se informa:* los resultados son divulgados, tanto en términos generales (a nivel nacional) como por separado para las regiones, estados, por localización (capital e interior del país), zona geográfica (urbana y rural), dependencias administrativas

(federal, estadual, municipal, y particular). Los resultados engloban tanto aquellos relacionados al desempeño de los alumnos como aquellos que se refieren a las variables de la escuela, director, profesor y de hábitos de estudio y condiciones socioeconómicas y culturales de los alumnos. Los resultados del levantamiento del año 1997 fueron divulgados también, por medio de un CD-ROM y por Internet.

- *A través de qué medios se divulga la información:* los resultados son divulgados por medio de la distribución de informes técnicos, informes estaduales, boletines y documentos específicos (sobre el desempeño de los alumnos, condiciones de la escuela, características de los profesores y directores, etc.) de material preparado para los medios de comunicación (televisión, periódicos, radios y revistas) y de la participación en seminarios locales, nacionales e internacionales.
- *Quiénes son los usuarios de las informaciones:* los usuarios de las informaciones recolectadas son el propio Ministerio de Educación, las Secretarías Estaduales y Municipales de Educación, las universidades, los institutos de investigación, las escuelas y el público en general (incluyendo los alumnos y sus familiares).

EL DEBATE SOBRE EL SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN HOY

A partir del momento en que los resultados de las sucesivas evaluaciones comenzaron a ser de conocimiento público, comenzó a ser debatida siguiente interrogante: ¿hasta dónde va la capacidad real de un sistema nacional de evaluación de informar sobre los principales aspectos relacionados a la educación y sobre la diversidad y singularidad de las escuelas?

A pesar de todo el esfuerzo realizado en desarrollar el sistema, de la legitimidad obtenida, de la mutua colaboración establecida entre los sistemas de enseñanza, y aunque la evaluación haya sido progresivamente incorporada por los sistemas estaduales de enseñanza, un sistema nacional de evaluación no responde, ni podría responder a todas las necesidades de información. Tampoco tiene la capacidad de aprehender toda la diversidad y singularidad de las escuelas. Es por ello que tiene que ser complementado.

La luz que el SAEB lanzó sobre el sistema de enseñanza brasileño y lo que ocurre en las escuelas no fue suficiente, por ejemplo, para iluminar lo que acontecía en las clases. En éste y en otros aspectos, sería necesario que los estados, municipios y las escuelas promoviesen la realización de estudios y pesquisas que sustentasen el desarrollo de sistemáticas de evaluación capaces de informar sobre asuntos más específicos y singulares de cada instancia. Esas evaluaciones podrían complementar el sistema de evaluación nacional, tanto en término de objeto como en términos conceptuales y metodológicos.

En la medida en que fue aumentando la utilización de las informaciones del SAEB y ampliándose el espectro de usuarios de las informaciones y, tal vez por eso mismo, surgieron muchos asuntos para los cuales el SAEB no podía entregar elementos. Esta imposibilidad generó críticas al sistema de evaluación, siendo la principal de ellas la que apuntaba como fallo del sistema el hecho de que no fuesen enviados los resultados a las escuelas. Luego, y como consecuencia de ello, las escuelas no estarían en condiciones de aprovechar los datos de la evaluación nacional.

Aun cuando tal crítica tuviese fundamento y fuese deseable enviar los resultados a las escuelas, sería necesario discutir

algunos otros aspectos que también componen el cuadro de la evaluación en los establecimientos de enseñanza.

En primer lugar, como la evaluación no era un fin en sí misma, sino un instrumento utilizado para corregir rumbos, parecía ser muy importante asegurar que, conjuntamente con las informaciones obtenidas por la evaluación, fueran creados y utilizados recursos que pudiesen ser empleados en la superación de los problemas diagnosticados, o en la reafirmación de las medidas y prácticas exitosas.

Debe haber una conexión entre la evaluación y la acción, o sea, no basta informar o iniciar un proceso de reflexión en la escuela acerca de sus problemas o deficiencias, sin colocar a su disposición los recursos necesarios para superar sus dificultades pues en este caso la evaluación tendería a ejercer solamente un papel cruel, inútil y vacío de testigo, y no de agente transformador en pro de la actividad.

Que la escuela esté informada, por lo tanto, es una condición necesaria, mas no suficiente para utilizar los datos de las evaluaciones. A la información debe sumarse el conocimiento y la capacidad técnica para lidiar con la información, la autonomía para decidir y los recursos para implementar las decisiones tomadas. En el caso de que esos tres elementos no existan en la escuela, probablemente las informaciones, producto de las evaluaciones, serán dejadas de lado, en el mejor de los casos.

Otra posibilidad más pesimista, es que la evaluación, en la medida en que las intervenciones propuestas no sean coherentes con el diagnóstico resultante, o sea, los resultados no correspondan a la línea de actuación de la escuela y de las Secretarías Estaduales y Municipales de educación, ejerza un papel paralizante y desestructurador de la acción educacional, generando más situaciones conflictivas que soluciones. La capacitación de profesores puede ser un ejemplo de este tipo de situación. En el caso de que la evaluación muestre que hay problemas de aprendizaje en matemáticas, por ejemplo, sería deseable que a los profesores les fuesen ofrecidas oportunidades de capacitación en los contenidos específicos, origen del problema.

Por ello, parecería ser más prudente que los resultados de la evaluación nacional llegasen a las escuelas a través de las autoridades estaduales y municipales que podrían, de esta forma, establecer los vínculos y mantener la coherencia entre el diagnóstico y sus respectivas líneas de acción.

Además de la utilización de los resultados de la evaluación por las escuelas y por los diversos sistemas de enseñanza, existe otro beneficiario de las informaciones que merece ser destacado. Se trata de la sociedad, que, por medio del SAEB, cuenta con un instrumento que le permite ejercer el control social de un importante servicio público, ya que, por medio del sistema nacional de evaluación la sociedad se informa sobre los resultados obtenidos por los diferentes sistemas de enseñanza, sobre la oferta de educación y sobre las diferencias y las desigualdades educacionales que existen en Brasil. En este caso, la utilización de tales informaciones tiene un carácter eminentemente político, de fortalecimiento del juego democrático, al generar presión social, tanto para corregir las distorsiones como para superar los problemas y de esta forma preservar las conquistas y mejoras.

Considerando la descentralización, la desconcentración y la autonomía de la escuela como tendencias irreversibles de nuestro sistema educacional, el sistema nacional de evaluación se reviste de fundamental importancia para servir como referencia para los sistemas descentralizados y autónomos y, de esta forma, reducir el riesgo de desarticulación y

pulverización de los objetivos del sistema educacional.

Al entregar informaciones sobre los resultados que han sido obtenidos en el país, en las regiones, en los estados y en las escuelas, el sistema nacional le ha permitido a la población evaluar la escuela y ser informada sobre la calidad de la enseñanza ofrecida.

EQUIDAD Y CALIDAD: EL NUEVO ENFOQUE DE LAS POLÍTICAS EDUCACIONALES

En la década de los noventa se perfiló un nuevo marco en el diseño de las políticas educacionales en Brasil. Tres factores fueron determinantes para provocar el cambio en el perfil de actuación del poder público en el área educacional. En primer lugar, se alcanzó un razonable grado de consenso en el diagnóstico de los principales problemas de aprendizaje y de las causas de la baja efectividad de los sistemas de enseñanza. En segundo lugar, se caminó en pos de una gran convergencia de las acciones desarrolladas por las diferentes esferas de gobierno, sobre todo en relación a la Enseñanza Fundamental. En tercer lugar, la sociedad comenzó a darle más valor a la educación, reivindicando una enseñanza con mejor calidad, principalmente en las escuelas públicas.

Actualmente, se puede afirmar que Brasil, con ritmos y énfasis diferentes y respetando las particularidades locales y regionales, ya superó la etapa en que la máxima prioridad era la política de expansión del acceso a la escuela. Es así que, en las nuevas agendas, en relación a las políticas de Educación Básica, comenzaron a ser tratados los temas de la búsqueda de la calidad en el sentido de promover una mayor equidad del sistema.

Esas nuevas directrices se incorporaron a las principales políticas y programas implementados por el gobierno federal a partir de 1995 y comenzaron también a orientar las iniciativas de los estados y municipios en el área educacional. Como eje común de las acciones de los tres niveles de gobierno, se observa un fuerte énfasis en la descentralización de la gestión educacional, orientada para promover y fortalecer la autonomía de la escuela.

Las recientes reformas institucionales en el sector educacional –consolidadas por medio de la Enmienda Constitucional n.º 14, del 12 de septiembre de 1996; de la creación del Fondo de Manutención y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valorización del Magisterio (Fundef); de la aprobación de la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación y de la reorganización y redefinición de las atribuciones del Consejo Nacional de Educación (CNE)– reforzaron el papel del gobierno federal de coordinador de las políticas nacionales, al mismo tiempo que redefinieron las responsabilidades de los estados y municipios en relación a la oferta de los servicios educacionales. Además de ello, se crearon mecanismos que incentivan a la sociedad y la articulación de las tres esferas del poder público en torno a una meta común: la mejoría de la calidad del aprendizaje y la búsqueda de la escuela efectiva.

El papel de líder que tiene el gobierno federal en el campo de las políticas, en el sentido de promover la equidad y la calidad del sistema educacional, solamente fue asumido con mayor fuerza en la década de los noventa, consolidándose en los últimos cuatro años. Al mismo tiempo, el hecho de que los estados y municipios emergieran como actores importantes en el proceso de formulación e implementación de las políticas nacionales de Educación Básica –fenómeno que se inserta en la dinámica desencadenada por la redemocratización del país– contribuyó para que el propio Ministerio de Educación asumiese un nuevo papel, concentrándose

en la orientación, conducción y control de esas políticas.

Ese nuevo enfoque de actuación le dio mayor énfasis al desarrollo de los sistemas nacionales de evaluación y de indicadores educacionales, alcanzando todos los niveles de enseñanza. De esta forma, el gobierno federal dejó de ser un ejecutor directo de acciones –especialmente en el área de la Educación Básica– y adoptó la descentralización de sus programas y la cooperación con los estados y municipios, como principales estrategias de intervención en el sistema educacional.

Los sistemas estaduales y municipales de enseñanza, a sus vez, comenzaron a promover innovaciones pedagógicas incorporando a sus prioridades el desarrollo de nuevos modelos de gestión escolar y la creación de mecanismos de evaluación. En el área de la gestión escolar, el principal avance fue la introducción de nuevos procedimientos para escoger los directores de las escuelas, combinados con mecanismos de selección basados en la calificación y la competencia profesional de los candidatos, lo que contribuyó para el fortalecimiento de la autonomía administrativa y pedagógica de la escuela. Esta práctica también incentivó la planificación en la escuela y la participación de los padres y de los profesores en la gestión escolar, fortaleciendo el vínculo entre la escuela y la comunidad. Como consecuencia de ello, la escuela comenzó a asumir una mayor responsabilidad por los resultados obtenidos.

En el área de la evaluación se observa un importante cambio cultural entre los dirigentes y gestores de los sistemas de enseñanza, que comenzaron a reconocer los procesos evaluativos como una herramienta indispensable para el seguimiento y control de la efectividad de las políticas. Esta nueva postura permitió que las redes estaduales y municipales de enseñanza se empeñaran en participar en los proyectos de evaluación con cobertura nacional, especialmente en el SAEB, así como emprender grandes esfuerzos para crear sus propios sistemas de evaluación. A partir de los resultados del SAEB, las redes estaduales y municipales de enseñanza comenzaron a planear y luego, a desarrollar, programas de formación continuada de profesores.

El saldo positivo de las políticas nacionales de educación está directamente relacionado al nivel de articulación alcanzado entre el gobierno federal, los estados y los municipios. Otro factor importante que ha venido contribuyendo a tornar visibles las reformas ha sido el creciente espacio ocupado por los temas educacionales en los medios de comunicación, fomentando una mayor participación de la sociedad en el debate sobre las políticas públicas y sobre el desempeño de las instituciones de enseñanza. El espacio dedicado por la prensa a la cobertura del tema educación registró un aumento de más del 300% durante el primer semestre de 1998 en relación al mismo período del año anterior, de acuerdo con la Pesquisa ANDI –*Infância na Mídia.* Realmente, la divulgación de los resultados de las evaluaciones nacionales realizadas por el MEC/INEP fue decisiva para llamar la atención de los medios de comunicación y mantener el interés de la opinión pública en relación a este importante tema.

BIBLIOGRAFÍA

BARBOSA, M.ª T. SERRANO: *Modelo logit para explicar as chances de classificação no vestibular. Dissertação (Mestrado).* Instituto de Matemática Pura e Aplicada, 1979.

DEPARTMENT OF EDUCATION; NATIONAL CENTER FOR EDUCATIONAL STATISTICS: *State indicators in education 1997.* Washington, 1997.

FISHER, L. D.; BELLE, G. Van: *Biostatistics: a methodology for the health sciences.* New York, John Wiley & Sons, 1993.

HAMBLETON, R. K.: «Item Response Theory», en *Principles and Applications.* Boston, Kluwer Nijhoff Publishing, 1990.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS: *Matrizes de referência para o SAEB.* Brasília, 2.ª ed., 1999.

– *Relatorio Final SAEB/95.* Brasília, 1998.

– *SAEB 97: Primeiros resultados.* Brasília, 1998.

LINDEN, Van Der Wim J.; HAMBLETON, R. K.: *Handbook of Modern Item Response Theory.* New York, Springer, 1997.

LORD, F. M.: *Applications of Item Response Theory to Practical Testing Problems.* New Yersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1968.

LORD, F. M.; NOVICK, M. R.: *Statistical Theories of Mental Test Scores.* California, Addison-Wesley Publishing Company Inc., 1968.

MESSICK, S.; BEATON A.; LORD, F.: *A new design for a new era.* National Assessment of Educational Progress, marzo de 1993.

NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION: *Journal of Educational Measurement* (JEM), 29, 2 (1992).

RIBEIRO, S. C. et al.: «Mecanismos da escolha da carreira e estructura social da universidade», en *Educacção e Seleção.* São Paulo, 3 (1981), pp. 93.

LA EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

JULIO PUENTE AZCUTIA (*)

RESUMEN. Este artículo se inicia con una breve referencia de los estudios e informes anteriores a 1990 que contienen elementos de diagnóstico y evaluación del sistema educativo español. A continuación se exponen las líneas generales de la evaluación del sistema educativo establecidas por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 y por la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) de 1995: finalidades, objeto, perspectivas y ámbitos de competencias.

Se describe la naturaleza, las funciones, la estructura y las actuaciones del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), organismo encargado de la evaluación general del sistema educativo español, y los distintos modelos adoptados por Comunidades Autónomas para la evaluación del sistema educativo autonómico en el ámbito de sus competencias. Finalmente, se trata la participación de la inspección de educación en la evaluación del sistema educativo.

LA EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL HASTA 1990

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 incluye la evaluación del sistema como uno de los factores de carácter eminentemente educativo que contribuyen a una mejora de la calidad de la enseñanza. A partir de la promulgación de esta Ley Orgánica, la evaluación del sistema educativo español deviene una tarea intencional y sistemática de las autoridades educativas. No obstante, no pueden olvidarse los estudios e informes anteriores a 1990 que contienen elementos de diagnóstico y evaluación del sistema educativo español.

En España, como en otros países, fueron los movimientos reformistas de los años sesenta los que dieron los primeros pasos para indagar en el conocimiento de la realidad educacional, generalmente por iniciativa de los administradores públicos de la educación. La Ley General de Educación de 1970 fue precedida por el documento conocido como «Libro Blanco» cuyo título era *La educación en España: Bases de una política educativa* (1969). En él se señalaban algunas de las principales deficiencias del sistema educativo español

(*) Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. España.

en aquellos momentos, como las bajas tasas de escolarización en educación preescolar, primaria y, sobre todo, secundaria, las elevadas *ratios* alumnos-profesor en la educación secundaria en el sector público o la escasa valoración de la formación profesional.

En 1976 el Ministerio de Educación y Ciencia encargó a una Comisión un informe sobre la aplicación de la ley de 1970. El *Informe que eleva la Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa en cumplimiento del Decreto 186/76, de 6 de febrero,* que no llegó a publicarse, incluía en sus tres volúmenes valoraciones sobre los logros y las deficiencias de la aplicación de la ley durante los seis años transcurridos desde su promulgación. El Informe constataba logros incuestionables, como el gran incremento de la escolarización en todos los niveles, de manera especial en secundaria, la generalización de la enseñanza obligatoria hasta los 14 años y la expansión del sector público en la enseñanza secundaria. También señalaba algunas deficiencias, como la prematura discriminación del alumnado en dos vías diferentes a los 14 años o la falta de consecución de la gratuidad plena en los niveles de la enseñanza obligatoria. Estas deficiencias se atribuían fundamentalmente a la insuficiente financiación de la reforma promovida por la ley de 1970.

En 1981 el informe *Las Enseñanzas Medias en España* contenía una evaluación del bachillerato y de la formación profesional cuando habían transcurrido diez años desde la entrada en vigor de la ley del 70. Junto al fuerte incremento de alumnos experimentado en la enseñanza secundaria, se destacaban algunos problemas de este nivel, como el alto grado de abandono en formación profesional o la consolidación del bachillerato como un nivel meramente preparatorio para estudios posteriores.

El informe *Examen de la política educativa española,* llevado a cabo por la OCDE en 1986 y promovido por las autoridades políticas, destacaba la espectacular expansión del sistema educativo en su conjunto desde la promulgación de la ley de 1970 e incidía en algunos aspectos críticos en el sistema educativo, como el planteamiento defectuoso de la formación profesional.

El *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo,* publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1989, contenía, junto a la presentación de la reforma educativa que se propugnaba, un análisis de los logros y de las deficiencias de la implantación de la ley de 1970 a lo largo de dos décadas. Este documento señalaba las deficiencias estructurales que se habían puesto de manifiesto en el sistema, como la falta de polivalencia del bachillerato, la discriminación de la población escolar a los 14 años en función de la doble titulación al final de la educación primaria o la falta de flexibilidad de la formación profesional.

Una fuente privilegiada para conocer la realidad del sistema educativo es el conjunto de Informes Anuales del Consejo Escolar del Estado. Desde mediados de los años ochenta esta institución ha emitido año tras año informes sobre la situación del sistema educativo, que incluyen tendencias, aspiraciones y deficiencias del sistema, por lo que constituyen en definitiva un esfuerzo permanente de evaluación del sistema educativo español. Los informes contienen una amplia información sobre el rendimiento del alumnado, sobre planes de estudio y métodos de enseñanza, sobre el funcionamiento de los centros educativos y sobre el profesorado y su formación.

También los informes de la Inspección de Educación han constituido una fuente imprescindible para conocer la realidad educacional del sistema. Las Memorias Anuales de la Inspección de Educación

General Básica y las Memorias Anuales de la Inspección de Bachillerato, publicadas hasta 1984, contenían información relevante sobre amplios aspectos del sistema educativo, al igual que los informes anuales sobre evaluación del alumnado publicados desde 1986. La Inspección de Educación ha publicado también informes sobre distintos temas que abarcan amplias zonas de la realidad educativa: resultados escolares de los alumnos, metodología didáctica, organización y funcionamiento de los centros educativos, formación del profesorado y evaluación de la función docente.

Las investigaciones llevadas a cabo por distintas instituciones en el campo de la educación constituyen asimismo una vía destacada para el diagnóstico y la evaluación de diversos componentes del sistema educativo. Las autoridades educativas crearon en 1970 el Centro Nacional para la Investigación y el Desarrollo Educativo (CENIDE) dentro de una política de estímulo y ayuda a las tareas de investigación en el campo de la teoría y de la práctica educativas; esta institución y sus sucesoras, el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE) y el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), han desarrollado importantes investigaciones educativas. Junto a ellas habría que recordar los trabajos de otras instituciones, como el Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y las Facultades de Ciencias de la Educación de diversas universidades.

Las investigaciones promovidas por estas instituciones inciden mayoritariamente en la acción en el aula y en los procesos educativos; sólo algunas de ellas están orientadas al diagnóstico y la evaluación de la estructura y organización general del sistema educativo, aunque tratan únicamente de aspectos particulares del mismo, como los niveles de escolarización o la incidencia de la aplicación de las reformas educativas.

LA EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL EN LA LOGSE Y EN LA LOPEG

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) atribuye una singular importancia a la evaluación general del sistema educativo. La ley señala en su preámbulo que la actividad evaluadora es fundamental para analizar en qué medida los distintos elementos del sistema están contribuyendo a la consecución de los objetivos establecidos. La promulgación de la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) en 1995 completó algunos aspectos sobre la actividad evaluadora que sólo habían sido esbozados en la LOGSE. Ambas leyes delimitan el marco normativo en el que se inscribe en la actualidad la teoría y la práctica de la evaluación del sistema educativo español.

Las finalidades de la evaluación del sistema que se establecen en estas leyes son básicamente tres:

- *La mejora de la calidad de la educación.* La LOGSE considera que la evaluación del sistema educativo es un factor que favorece la mejora y la calidad de la enseñanza (art. 55). En consecuencia, la evaluación se orientará a la adecuación permanente del sistema a las demandas sociales y a las necesidades educativas (LOGSE, art. 62 y LOPEG, art. 27), y tiene como objetivo la mejora permanente del sistema y la consecución de una enseñanza de mayor calidad. Para ello se busca conocer la calidad del servicio educativo, indagando el papel que juegan los distintos componentes del sistema: la propia administración educativa, la gestión y la organización de los centros, los profesores,

los alumnos, los planes de estudio, las metodologías didácticas, etc.

- *La utilidad para la toma de decisiones.* La LOGSE en su exposición de motivos considera que la evaluación del sistema educativo debe proporcionar información relevante a todas y cada una de las instancias para el mejor ejercicio de sus funciones. Como se indica en el preámbulo del Real Decreto por el que se regula el INCE, la mejora cualitativa de la enseñanza exige que las Administraciones educativas dispongan de mecanismos de obtención y análisis de datos, con vistas a apoyar su toma de decisiones y a rendir cuentas de su actuación. Bajo este enfoque utilitario o instrumental, la evaluación proporciona a los administradores de la educación la información necesaria para apoyar la toma de decisiones y conducir el sistema educativo.
- *La contribución al debate social sobre educación.* Como indica la LOGSE en su exposición de motivos, ningún proceso de mejora del sistema es posible sin la activa participación social. La sociedad, en su conjunto, tiene derecho a conocer el estado general del sistema educativo y de sus componentes porque una sociedad bien informada es un motor decisivo para la mejora de la calidad de la enseñanza. En la línea que algunos autores denominan enfoque iluminativo, la evaluación del sistema debe proporcionar a toda la sociedad y a los agentes implicados en la educación información sobre el estado del sistema con objeto de facilitar el debate sobre los grandes temas educativos en una sociedad democrática; al tiempo, debe facilitar el control social de los grandes gastos en educación, es decir, el seguimiento de la eficiencia del sistema. Por todo ello, la LOPEG considera que la mejora de la calidad de la enseñanza exige ampliar la información de los resultados de la evaluación y prescribe la difusión periódica de las conclusiones de interés de la evaluación general del sistema educativo.

En ambas leyes orgánicas se encuentra una ampliación explícita del objeto de la evaluación, lo que supone superar la concepción que identifica la evaluación de los sistemas educativos exclusivamente con la medición del rendimiento de los alumnos. La LOGSE establece que la evaluación del sistema educativo se aplicará sobre los alumnos, pero también sobre el profesorado, las instituciones escolares, los procesos educativos y sobre la propia Administración educativa (art. 62). La LOPEG reitera esta ampliación del objeto de la evaluación (art. 27). La evaluación del sistema educativo integra, por tanto, un conjunto muy diverso de evaluaciones sobre distintos componentes del mismo llevadas a cabo por diversos agentes evaluadores.

Estas leyes orgánicas delimitan claramente los ámbitos de competencias en la evaluación del sistema educativo teniendo en cuenta la distribución territorial del Estado Español. La evaluación en el ámbito del conjunto del Estado se realiza por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), creado por la LOGSE para este fin (art. 62). La evaluación del sistema de cada Comunidad Autónoma corresponde en el ámbito de sus competencias a la respectiva Administración educativa. La ley distingue, en consecuencia, claramente entre la evaluación general del sistema educativo español, que debe realizar el INCE, y la evaluación de los sistemas educativos de las distintas Comunidades Autónomas.

EL INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (INCE)

Creación y naturaleza

En el artículo 62 de la LOGSE se aborda directamente la evaluación general del sistema educativo, que se confía al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), al que se atribuyen tareas encaminadas a la mejora cualitativa de la enseñanza en tres ámbitos principales:

- Elaborar sistemas de evaluación para las diferentes enseñanzas reguladas en la LOGSE y sus correspondientes centros.
- Realizar investigaciones, estudios y evaluaciones del sistema educativo.
- Proponer a las Administraciones educativas cuantas iniciativas y sugerencias puedan contribuir a favorecer la calidad y la mejora de la enseñanza.

Hasta 1993 no se aprobó el Real Decreto 928/1993, por el que se regula el INCE, y en el cual se especifican sus funciones, los principios básicos de su organización y las atribuciones de sus órganos de gobierno. El INCE es, por tanto, una institución relativamente joven que aún está en los primeros pasos de su andadura.

Para identificar la naturaleza del INCE, conviene distinguir los distintos procesos de evaluación que se llevan a cabo en el sistema educativo desde una triple perspectiva:

- La perspectiva microeducativa o individual, desde la que se aborda la evaluación de los elementos del sistema educativo con una finalidad eminentemente individual y con efectos singulares, como la evaluación de los aprendizajes de los alumnos para su promoción o certificación, la evaluación de los docentes con incidencia en su carrera profesional y la evaluación de la función directiva.
- La perspectiva mesoeducativa o institucional, desde la que se evalúan componentes intermedios del sistema, como sucede en la evaluación de los centros educativos para mejorar su organización y funcionamiento y en la evaluación de los programas educativos para su mejora, orientación o supresión.
- La perspectiva macroeducativa o sistémica, desde la que se evalúa el sistema educativo en su conjunto como si se tratara de una unidad. La evaluación general del sistema educativo tiene un carácter global y su objetivo no es evaluar los logros de cada alumno, profesor o centro, sino obtener indicadores del sistema educativo en su conjunto. Tiene básicamente una finalidad diagnóstica, a partir de la cual se puede fundamentar y orientar la toma de decisiones encaminadas a la mejora de la calidad de la enseñanza.

El INCE aborda la evaluación del sistema educativo desde una perspectiva macroeducativa y lleva a cabo la evaluación general del sistema educativo para obtener indicadores del funcionamiento del mismo considerado globalmente. En consecuencia, no se dedica a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos con fines de promoción o certificación, ni evalúa el trabajo docente de los profesores para tomar decisiones sobre su carrera profesional, ni la organización y el funcionamiento de los centros escolares individualmente considerados. El INCE centra su actuación en la evaluación del conjunto del sistema, en lo que se refiere al logro de los fines de la educación establecidos en el marco legal, al estado general del sistema educativo y a los resultados alcanzados por sus componentes, en una concepción amplia de los mismos. Dicha tarea requiere conocer información

procedente de alumnos, familias, profesores o centros escolares, aun cuando no se pretenda su evaluación de modo singular. Esta perspectiva implica una diferencia fundamental con la actuación de otros agentes evaluadores, como los profesores o los inspectores.

La evaluación del sistema educativo realizada por el INCE pretende cubrir las tres grandes finalidades señaladas anteriormente:

- Descubrir qué factores contribuyen a lograr una mejora de la calidad de la enseñanza y sobre cuáles se puede incidir para tal fin. Para ello es necesario establecer procedimientos que permitan conocer el estado y la evolución del sistema educativo español, así como detectar sus logros y deficiencias.
- Proporcionar información a las Administraciones educativas sobre la situación y la evolución del sistema educativo, en el ámbito de sus competencias, para que puedan adoptar las medidas necesarias para el desarrollo y mejora del mismo.
- Difundir los resultados de las evaluaciones realizadas para que todos los actores del proceso educativo (familias, alumnado, profesores y otras entidades) y los ciudadanos en general puedan conocer y, por tanto, valorar los diferentes aspectos del sistema.

Ámbito de actuación

La LOGSE distingue dos ámbitos en la evaluación del sistema educativo: el que corresponde al Estado y el propio de las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas. El INCE se sitúa en el primero de ellos y su campo de actuación es:

- La evaluación de los aspectos básicos del currículo, que constituyen las enseñanzas mínimas establecidas por la LOGSE.
- La elaboración de sistemas de evaluación.
- La realización de investigaciones, estudios y evaluaciones del sistema educativo.
- La formulación de iniciativas y sugerencias a las Administraciones educativas para contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza.

De acuerdo con lo establecido en la LOGSE, las Administraciones educativas participan en el gobierno y en el funcionamiento del INCE. El Instituto se configura como un organismo basado en la colaboración entre todas las Administraciones educativas y respetuoso con las competencias de cada una de ellas.

Funciones del INCE

Las funciones del INCE están detalladas en el Real Decreto precitado. Algunas de ellas están directamente relacionadas con la evaluación del sistema educativo concebida como un mecanismo permanente de autorregulación del mismo:

- Elaborar un sistema estatal de indicadores de la educación que permita evaluar el grado de eficacia y eficiencia del sistema educativo.
- Elaborar sistemas de evaluación para las diferentes enseñanzas reguladas en la LOGSE y sus correspondientes centros.
- Evaluar la estructura, el alcance y los resultados de las innovaciones de carácter general introducidas en el sistema educativo.

Otras funciones encomendadas al INCE responden al carácter utilitario de la evaluación del sistema:

- Colaborar y cooperar con las Administraciones educativas en materia de evaluación educativa.

- Proporcionar e intercambiar información a las Administraciones educativas para la toma de decisiones.

Otro grupo de funciones se relaciona con el carácter social de la evaluación y la necesidad de difundir sus resultados:

- Proporcionar información al Consejo Escolar del Estado.
- Informar a los distintos sectores de la sociedad acerca del funcionamiento y de los resultados obtenidos por el sistema educativo.
- Publicar los resultados de sus evaluaciones e investigaciones.

También se ha atribuido al INCE la coordinación de los estudios internacionales sobre evaluación educativa en los que España participa; el INCE es el encargado de armonizar estos trabajos, aunque en ellos participen también las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas:

- Coordinar a nivel estatal la participación española en los estudios internacionales de evaluación.

Organización y estructura

La organización básica del INCE está constituida por un Consejo Rector de carácter decisorio, un Director y un Comité Científico de carácter consultivo. Dispone además del personal necesario para el desarrollo de sus funciones. Sus actuaciones se enmarcan en planes de actuación plurianuales.

El Consejo Rector del INCE

El Consejo Rector es el órgano superior de gobierno de INCE, dependiente de la Conferencia Sectorial de Educación. Está presidido por el Secretario de Estado de Educación, Universidades, Investigación y Desarrollo. Forman parte de Consejo el Director General de Centros Educativos, el Director General de Coordinación y de la Alta Inspección, el Director General de Formación Profesional y Promoción Educativa del Ministerio de Educación y Cultura, y un representante de cada una de las Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia de educación con rango de Director General, además del propio Director del Instituto.

La composición del Consejo Rector garantiza el cumplimiento de lo prescrito por la LOGSE respecto a participación de las Administraciones educativas en el gobierno y funcionamiento del INCE (art. 62). Se asegura también el contexto de colaboración y de coordinación entre las diversas Administraciones para la evaluación del sistema educativo.

El Consejo Rector tiene atribuidas importantes funciones de dirección y control del Instituto:

- Adoptar las decisiones necesarias para la elaboración de los planes de actuación siguiendo los criterios y prioridades que determine la Conferencia sectorial de educación.
- Informar los planes de actuación que deben ser sometidos a la aprobación de dicha Conferencia, así como elevar a la misma los informes del Instituto.
- Informar e incluir en los planes de actuación las propuestas de evaluación del sistema educativo que le remita el Consejo Escolar del Estado.
- Informar los convenios que deban suscribirse con otros organismos e instituciones en el ámbito de actuación del Instituto.
- Adoptar criterios para la asistencia y participación en estudios y reuniones internacionales en los que participa España.

El Comité Científico

Los trabajos del Instituto deben reunir los requisitos científicos y técnicos exigibles a las actividades encomendadas. Para ello existe un Comité Científico de carácter consultivo formado por profesionales e investigadores de reconocido prestigio científico y profesional en el ámbito de la evaluación e investigación educativas.

Este Comité está constituido por un Presidente y seis miembros. Sus funciones son las de asistir y asesorar al Consejo Rector y al Director del INCE en la elaboración, desarrollo y evaluación de los planes de actuación del Instituto.

El Director

Al frente del INCE hay un Director nombrado por el Ministerio de Educación y Cultura, oída la Conferencia sectorial de educación. Ostenta la representación del Instituto, asegura su funcionamiento cotidiano y se responsabiliza del desarrollo de sus planes de actuación

Los planes de actuación

Los planes de actuación son el instrumento básico para la articulación de las actividades del INCE. Propuestos por el Director al Consejo Rector del Instituto, son informados por este órgano y aprobados por la Conferencia sectorial de educación. Los planes se elaboran con los siguientes criterios:

- *Carácter plurianual,* que permite una programación estable a medio y a largo plazo de las actuaciones del Instituto.
- *Coherencia,* que garantiza la atención a cada una de las distintas funciones que tiene asignadas el Instituto.
- *Factibilidad,* que asegura que los objetivos de los planes de actuación son realistas y alcanzables con los recursos disponibles.
- *Flexibilidad,* que permite su eventual reorientación si el desarrollo de los mismos así lo aconseja.

Los planes de actuación contienen las actuaciones del Instituto previstas para el período fijado en el plan, y los objetivos y la metodología de cada una de ellas.

Las comisiones coordinadoras

Las comisiones coordinadoras no están previstas en la normativa que regula el INCE. Sin embargo, se han consolidado en la práctica como órganos decisivos en el diseño y en el desarrollo de los estudios de evaluación del Instituto.

Se constituye una comisión coordinadora para cada uno de los estudios de evaluación previstos en los planes de actuación. Suelen estar constituidas por técnicos del INCE y por un representante de cada una de las comunidades autónomas. Planifican, dirigen y supervisan el desarrollo de los estudios desde sus primeras fases hasta la publicación del informe final correspondiente, con lo que se garantiza la participación de las Administraciones educativas en el funcionamiento del Instituto, tal como dispone la LOGSE en su artículo 62, y se armonizan los estudios para la evaluación general del sistema educativo con los intereses de las comunidades autónomas respecto a la evaluación de sus respectivos sistemas autonómicos.

Las comisiones coordinadoras cuentan con el apoyo de grupos de expertos que se encargan, bajo la dirección de la comisión, de determinadas tareas en el desarrollo de los estudios de evaluación, como la elaboración de ítems de pruebas de rendimiento, la elaboración de cuestionarios de opinión o el análisis de los resultados.

Tareas desarrolladas por el INCE

Desde el inicio de su actividad el INCE ha desarrollado diversas tareas en el ámbito de las funciones que le han sido encomendadas. Estas tareas se pueden agrupar en cuatro grandes apartados: evaluación permanente del sistema educativo, acciones de carácter continuo, proyectos específicos y participación en estudios internacionales de evaluación.

Evaluación permanente del sistema educativo

Una serie de tareas desarrolladas por el INCE están directamente vinculadas con la evaluación permanente del sistema educativo.

- *Elaboración de un sistema estatal de indicadores de la educación.* El objetivo fundamental de esta actuación es construir un sistema de indicadores capaz de proporcionar información sobre el estado de la educación en el ámbito estatal; se trata de construir un conjunto de índices estadísticos significativos que arrojen luz sobre el estado y la calidad del sistema educativo y de sus diversos componentes. Dichos indicadores se refieren tanto a los factores contextuales del sistema como a los costes, el funcionamiento y los resultados del mismo. Es una actuación permanente en la línea de los modelos internacionales que se están elaborando y susceptible también de ser aplicado por las Administraciones educativas de la Comunidades Autónomas.
- *Evaluación de la educación primaria.* Los objetivos de los estudios de evaluación de la educación primaria son conocer lo que saben los alumnos al final de esta etapa educativa, relacionar el rendimiento de los alumnos con factores contextuales y con procesos educativos y comparar los resultados en distintos años para seguir la evolución del sistema educativo. Se ha llevado a cabo la evaluación de la educación primaria en 1995 y en 1999 mediante la aplicación de pruebas de rendimiento a una muestra representativa de alumnos y de cuestionarios de opinión a estos alumnos, sus familias, sus profesores y los equipos directivos de sus centros.
- *Evaluación de la educación secundaria obligatoria.* Al igual que en la actuación anterior, el objetivo fundamental es conocer y valorar los resultados al final de la educación secundaria obligatoria; dichos resultados habrán de ser relacionados también con los factores contextuales y con los procesos educativos desarrollados en las instituciones escolares, con el propósito de lograr una explicación lo más completa y coherente posible de aquellos. Se ha llevado a cabo la evaluación de la educación secundaria obligatoria en 1997 y en 2000, con unas finalidades, un enfoque general y una metodología semejantes a los expuestos para el caso de la educación primaria.

Acciones de carácter continuo

- *Construcción de un banco de ítems y pruebas de rendimiento.* El establecimiento de un banco de ítems facilita la construcción de pruebas y cuestionarios para la realización de estudios en un momento específico. El banco incluye, además de la formulación de cada uno de los ítems que lo integran, los datos psicométricos relevantes, las poblaciones en las que se ha utilizado

y los descriptores de nivel educativo y de materia a los que son aplicables.

- *Diseño y desarrollo de programas de formación en especialistas en evaluación.* El INCE no puede dejar de colaborar en la formación de aquellas personas pertenecientes a las distintas Administraciones educativas y a la propia institución que han de participar en los programas de actuación del Instituto. Hasta el momento se han desarrollado cursos sobre diversos temas relacionados con la evaluación educativa: las instituciones para la evaluación del sistema educativo, la teoría de la respuesta al ítem, la utilización de programas estadísticos avanzados y el modelo europeo de gestión de calidad adaptado a la educación.
- *Edición de la* Revista de Educación.

Proyectos específicos

- *Estudio sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en España.* En sus primeras fases el estudio se centra en la lengua inglesa e incluye la aplicación de pruebas a alumnos al final de la educación primaria y al final de cada ciclo de la educación secundaria obligatoria. Su objeto es conocer la competencia lingüística del alumnado en materia de comprensión oral, comprensión escrita y expresión escrita; el estudio se completa con la evaluación de la expresión oral en una muestra reducida de alumnos. En 1999 se finalizó la fase correspondiente al estudio de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa en la educación primaria.
- *Diagnóstico de la función directiva en los centros docentes.* El objetivo principal de este proyecto es conocer y valorar el ejercicio de la dirección escolar por los directores de los centros docentes, así como su relación con los procesos educativos y con factores contextuales, de modo que se puedan obtener conclusiones en cuanto a las relaciones entre ellos y el ejercicio de la función directiva.

Participación en estudios internacionales de evaluación

Actualmente se ha producido una expansión de los estudios internacionales de evaluación como consecuencia del interés de la mayoría de los países por conocer y comparar los resultados obtenidos por unos y otros. La participación en estudios internacionales ofrece un gran interés para la evaluación del sistema educativo porque permite comparar la situación y los resultados del propio sistema con el de otros países que puedan servir de referencia. Entre los numerosos estudios internacionales de evaluación en los que participa o ha participado el INCE se pueden citar los siguientes:

- Tercer estudio internacional de matemáticas y ciencias (TIMSS).
- Proyecto Piloto de Evaluación de la Calidad Escolar de la Unión Europea.
- Proyecto Internacional de Indicadores de los sistemas educativos (INES) de la OCDE.
- Proyecto Internacional para la producción de indicadores de resultados educativos de los alumnos (PISA) de la OCDE.
- Programa de evaluación de la calidad de la educación de la Cumbre Iberoamericana, en el seno de la OEI.

Difusión de los resultados de las evaluaciones

De acuerdo con las finalidades de la evaluación general del sistema educativo, los destinatarios de los trabajos del INCE son fundamentalmente las Administraciones educativas y los actores sociales.

Los estudios de evaluación del INCE concluyen con la elaboración del correspondiente informe y su publicación. De algunos estudios se elabora un doble informe: un avance de informe de carácter divulgativo destinado a todos los ciudadanos y un informe técnico destinado a expertos y a toda persona interesada en materia de evaluación educativa.

LA EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN EL ÁMBITO DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Para aproximarse a la evaluación del sistema educativo en el ámbito de competencias de las Comunidades Autónomas debe tenerse en cuenta que la evaluación del sistema se puede abordar bajo distintos modelos:

- Los modelos institucionales atribuyen a alguna entidad evaluadora las actuaciones correspondientes a la evaluación del sistema educativo. Es posible encontrar diversos modos de relación entre las entidades evaluadoras y la Administración educativa: la entidad puede ser una parte o sección de la propia Administración, que asume entonces el papel de evaluadora, o puede ser una institución relativamente separada y autónoma, con lo que la Administración educativa se convierte en administradora, gestora y supervisora de la evaluación.
- Los modelos no institucionales renuncian a la creación de instituciones específicamente encargadas de la evaluación del sistema educativo. La evaluación del sistema se articula mediante programas que combinan las actuaciones de diversas entidades (agencias de evaluación, fundaciones, departamentos universitarios, etc.), que pueden ser dependientes de la Administración educativa o no.

Las Comunidades Autónomas del Estado Español han adoptado diferentes modelos para la evaluación del sistema educativo en el ámbito de sus competencias. En un intento de simplificación estos modelos se pueden reducir a tres: la creación de instituciones de evaluación específicas, la atribución de las tareas evaluadoras a un organismo de la Administración educativa y la asignación de las funciones evaluadoras a entidades no dedicadas en exclusiva a la evaluación del sistema.

Las instituciones de evaluación

Las Comunidades Autónomas que han adoptado este modelo han pretendido prioritariamente un alto grado de autonomía de las instituciones encargadas de la evaluación del sistema respecto de la Administración educativa. El propio INCE responde a este modelo.

Como ejemplos se pueden citar el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC) de la Comunidad Autónoma de Canarias, el Consell Superior d'Avalució del Sistema Educatiu de la Comunidad Autónoma de Cataluña y el Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa (IVECE) de la Comunidad Autónoma Valenciana.

La organización básica de estas instituciones responde al siguiente esquema:

- Un órgano de gobierno, de carácter decisorio, responsable de establecer los planes de actuación de la

institución y del seguimiento y control de las funciones que ésta tiene asignadas (Consejo Rector del ICEC, Comisión Rectora del IVECE).
- Un director, encargado del funcionamiento cotidiano de la institución y responsable del desarrollo de los planes de actuación.
- Un órgano técnico de carácter consultivo, formado por expertos de reconocido prestigio en el campo de la evaluación educativa, con la misión de asesorar al órgano decisorio y al director de la institución. Garantiza la corrección científica y técnica de los estudios realizados (Comité Científico del ICEC, Consejo Asesor del IVECE, Grupo de Vocales expertos en educación del Consell).

Estas instituciones tienen funciones relacionadas con la evaluación del sistema educativo desde una perspectiva macroeducativa: elaborar un sistema autonómico de indicadores de la educación, informar a los distintos sectores de la sociedad del funcionamiento y de los resultados del sistema educativo de la Comunidad Autónoma, evaluar el grado de adquisición de las enseñanzas establecidas en los currículos aplicables en la Comunidad, etc.

Los órganos evaluadores integrados en la Administración educativa

En algunas Comunidades Autónomas se ha optado por confiar las tareas de evaluación del sistema educativo a un organismo que forma parte del organigrama de la Administración educativa, la cual asume directamente la evaluación del sistema.

Es el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía, en donde la Dirección General de Evaluación y Formación del Profesorado, dependiente de la Consejería de educación de la Junta de Andalucía, asume las funciones de evaluación del sistema educativo andaluz. Sus funciones en materia de evaluación educativa son las de definir criterios de evaluación de los rendimientos escolares y del sistema educativo, analizar los rendimientos escolares, analizar el rendimiento del sistema educativo y proponer las medidas correctoras oportunas. Para orientar el desarrollo de estas funciones se cuenta como órgano consultivo con la Comisión Asesora para la Evaluación del Sistema Educativo. La gestión del diseño y aplicación de los programas y planes de evaluación corresponde al Servicio de Evaluación dependiente de la Dirección General.

Los órganos sin funciones exclusivas de evaluación

Finalmente, algunas Comunidades Autónomas han atribuido las funciones de evaluación del sistema a organismos integrados en la Administración educativa que desarrollan, además, otro tipo de tareas no vinculadas directamente con la evaluación del sistema educativo.

Por ejemplo, en los últimos años, en la Comunidad Autónoma de Galicia las funciones evaluadoras del sistema han sido asumidas por la Dirección Xeral de Ordenación Educativa, Formación Profesional e Enseñanza de Adultos, dependiente de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia; en la Comunidad Foral de Navarra, por la Dirección General de Educación, dependiente del Departamento de Educación y Cultura, y en la Comunidad Autónoma del País Vasco, por la Dirección de Innovación Educativa, dependiente del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

Panorama actual

Varias Comunidades Autónomas han recibido las competencias plenas en materia de educación a lo largo del año 1999 y a comienzos del 2000. Las medidas adoptadas respecto a la evaluación de los respectivos sistemas educativos autonómicos son aún tentativas y provisionales, por lo que será preciso esperar algún tiempo antes de que se estabilicen los modelos de evaluación del sistema que en cada caso se adopten.

En el conjunto de la Comunidades, puede detectarse una cierta preferencia por la adopción de modelos institucionales y por la creación de entidades de evaluación específicamente encargadas de la evaluación del sistema educativo autonómico. Incluso Comunidades Autónomas que llevan un período relativamente largo en el uso de sus competencias educativas plenas, están pasando de modelos no institucionales a modelos institucionales autónomos, como la Comunidad Valenciana, que ha creado el IVECE en el año 2000, después de haber encomendado durante años las tareas de evaluación del sistema educativo a la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa i Política Lingüística, dependiente de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana. También en el año 2000, la Comunidad Autónoma de Galicia ha optado por un modelo institucional, aunque en este caso la entidad evaluadora se encuentra inserta en el organigrama de la Administración educativa: el Servicio de Evaluación y Calidad, dependiente de la Subdirección General de Ordenación Educativa de la Dirección General de Ordenación Educativa y Formación Profesional.

En la actualidad la colaboración entre el INCE y las entidades evaluadoras de las distintas Comunidades Autónomas es muy estrecha. Éstas entidades colaboran en los estudios de evaluación general del sistema educativo español mediante la presencia de miembros de las mismas en las distintas comisiones coordinadoras de dichos estudios. Por otra parte, algunas entidades evaluadoras llevan a cabo, en el ámbito de sus competencias, la evaluación del sistema educativo autonómico en paralelo con los estudios de evaluación general del sistema educativo, utilizando los mismos instrumentos y los mismos criterios de aplicación y de análisis de los resultados.

LA INSPECCIÓN EDUCATIVA

La LOGSE encomienda a la inspección de educación la función de participar en la evaluación del sistema educativo (art. 61). La LOPEG concreta que entre las funciones de la inspección está la de participar en la evaluación del sistema educativo, especialmente en la que corresponde a los centros escolares, a la función directiva y a la función docente, a través del análisis de la organización, del funcionamiento y de los resultados de los mismos (art. 36), así como informar los programas y las actividades de carácter educativo promovidos o autorizados por las Administraciones educativas competentes. Corresponde, pues, a la inspección de educación la evaluación del sistema educativo desde una perspectiva mesoeducativa o institucional.

Las actuaciones de la inspección educativa relacionadas con la evaluación del sistema abarcan dos grandes ámbitos: la evaluación de los centros docentes y la elaboración de informes generales sobre determinados aspectos del sistema educativo.

La evaluación de los centros docentes

En el marco de una evaluación integral del sistema educativo, la evaluación de los centros docentes es un componente fundamental para conocer el estado del

mismo, ya que, desde una perspectiva mesoeducativa, la evaluación del rendimiento educativo del sistema se lleva a cabo mediante el análisis del rendimiento educativo de las instituciones escolares. La valoración del funcionamiento de los centros docentes permite obtener conclusiones que relacionen la normativa, el apoyo de la Administración educativa a los centros y los resultados alcanzados en ellos. La evaluación de los centros escolares contribuye, además, a la mejora de la calidad del sistema educativo: si mediante los procesos de evaluación se mejora la organización, el funcionamiento y los resultados de cada centro considerado en sí mismo, se está logrando incidir directamente en la mejora de la calidad del sistema considerado en su conjunto.

La actividad evaluadora de la inspección educativa tiene su lugar natural en los centros docentes; la LOPEG determina que las Administraciones educativas elaborarán y pondrán en marcha planes de evaluación que serán aplicados periódicamente a los centros docentes sostenidos con fondos públicos, cuya aplicación corresponde principalmente a la inspección educativa (art. 29). La inspección tiene atribuido, pues, un papel destacado en la evaluación del sistema educativo y más concretamente en la evaluación de los centros docentes. Su participación contribuye, por tanto, a una evaluación sistemática y efectiva del sistema educativo dada su doble función como agente orientador, impulsor y dinamizador de los procesos de evaluación interna en los centros escolares y como agente habitual de la evaluación externa.

En la década de los noventa, la inspección educativa ha aplicado planes generales de evaluación de centros que, además de la incidencia que han tenido en la mejora de la organización y el funcionamiento de las instituciones escolares y en el fomento de la evaluación interna de las mismas, han originado informes generales sobre la realidad educativa de los centros que contienen datos y valoraciones trascendentales para el conocimiento de la realidad educacional. El Ministerio de Educación y Cultura ha promovido en su ámbito de gestión el Plan de Evaluación de Centros Docentes (Plan EVA) y el programa de desarrollo de Planes Anuales de Mejora en los centros. En 1998, por iniciativa del Ministerio, se creó el Premio a la Calidad en Educación, de ámbito estatal, con los objetivos de promover la mejora de la calidad de la educación a través de la mejora de la calidad en la gestión de los centros educativos y de fomentar el uso del Modelo Europeo de Gestión de la Calidad como un instrumento ordenado y sistemático de autoevaluación para la mejora. Las Comunidades Autónomas, a su vez, han promovido planes de evaluación de centros en el ámbito de sus competencias: el Plan de Evaluación de Centros de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, el Plan de Evaluación de Centros de la Comunidad Autónoma de Canarias, etc.

La inspección educativa, ha llevado a cabo, además, evaluaciones específicas sobre aspectos concretos de la organización y funcionamiento de los centros docentes: actividades complementarias y extraescolares en centros privados, funcionamiento de los consejos escolares, etc.

Estudios de evaluación del sistema educativo

El trabajo habitual y sistemático de la inspección en los centros escolares permite la obtención de una información de gran riqueza tanto cuantitativa como cualitativa. La agregación y análisis de esta información da lugar a la elaboración de memorias e informes generales que contienen datos y valoraciones de gran interés para conocer el estado y la evolución del sistema educativo.

Las actividades de evaluación de la inspección abarcan diversos campos:

- Rendimiento del alumnado: resultados de la evaluación de los alumnos en los niveles no universitarios y estudios sobre temas específicos, como el abandono escolar, los resultados en las pruebas de aptitud para el acceso a la universidad, etc.
- Evaluación de programas: seguimiento y análisis de los programas de reforma educativa, valoración de la puesta en práctica de programas de formación profesional en empresas, etc.
- Evaluaciones relativas a la organización general de la Administración educativa: estudios sobre el funcionamiento de la propia inspección, informes sobre la aplicación y cumplimiento de la normativa vigente, etc.

LEGISLACIÓN BÁSICA

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes.

Real Decreto 928, de 18 de junio, por el que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

Orden de marzo de 1995 por la que se constituye el Comité científico del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación y se nombra al Presidente y miembros del mismo.

BIBLIOGRAFÍA

INCE: *Evaluación de la educación primaria: lo que aprenden los alumnos de 12 años: datos básicos 1995.* Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura, 1997.

INCE: *Evaluación de la educación primaria: informe.* Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura, 1997.

INCE: *Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria. 1997. Tomo 1 - Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe Global.* Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura, 1998.

INCE: *Evaluación de la calidad en la enseñanza escolar. Proyecto piloto Europeo.* Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura, 1999.

INCE: *Instituciones para la evaluación del sistema educativo: Jornadas.* Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura, 1999.

INCE: *Evaluación de la educación primaria: datos básicos 1999.* Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura, 2000.

INCE: *Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Educación primaria 1999. Avance de resultados.* Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura, 2000.

ESTRATEGIAS PARA LA VIABILIDAD DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. CASO BOLIVIA

SUSANA BARRERA (*)

RESUMEN. Con la ley de Reforma Educativa de junio de 1994 nace el Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación (SIMECAL), que pretende obtener indicadores sobre rendimiento escolar y factores asociados. Se enmarca en el Ministerio de Educación y Cultura, dependiendo del ministro del ramo.

Los datos obtenidos inciden en la mejora de los programas y rinden cuentas a la sociedad en tanto que interrelacionan componentes de la reforma educativa con indicadores de eficiencia y eficacia.

Opera flexiblemente aunando la obtención de marcos referenciales comunes con la consideración de etapas y áreas curriculares diferentes, interculturalidad y bilingüismo, así como la obtención de datos comparables en el tiempo.

Una Coordinación Nacional actúa mediante la Red Ejecutora Nacional en cuatro áreas de trabajo, recalando la información obtenida en la Unidad Educativa.

INTRODUCCIÓN. EL PROGRAMA DE REFORMA EDUCATIVA Y EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

En junio de 1994 entró en vigencia la Ley 1565 de Reforma Educativa en Bolivia[1] que, mediante un Programa de Reforma Educativa (PRE) a largo plazo (1995-2002), inició una transformación global del sistema educativo, con dos ejes vertebradores: la interculturalidad y la participación popular; la primera reconoce la heterogeneidad sociocultural y lingüística boliviana y la necesidad de dotar a la educación de mayor relevancia cultural y pertinencia social y la segunda, en virtud de la Ley de Participación Popular, reconoce, da derechos y asigna responsabilidades a la comunidad en la gestión escolar.

En su componente institucional, comprende estrategias para lograr mayor eficiencia y eficacia del sistema educativo. Inicia la institucionalización de una nueva gestión educacional, el fortalecimiento del núcleo escolar como parte de una red de servidos educativos, el mejoramiento de la infraestructura y del equipamiento escolar en las escuelas.

(*) SIMECAL, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Bolivia.

(1) Ley n.º 1565 de Reforma Educativa, julio de 1994, Bolivia. Decretos Reglamentarios 23940, 23950, 23951, 23952. 1 de febrero de 1995, Bolivia.

En su componente curricular el programa incluye acciones tendentes a mejorar la calidad de la educación: se estructura el sistema educativo en ciclos y niveles de aprendizaje, se diseña un tronco común curricular de alcance nacional, se crean módulos de aprendizaje que ayuden al maestro en el desarrollo de proceso educativo, se impulsa una organización pedagógica que se centra en el aprendizaje del escolar, estimula la reconfiguración del aula a partir de la identificación y organización de grupos y espacios de aprendizaje con uso de bibliotecas de aula. Con relación al recurso humano docente, se organiza un sistema de apoyo y capacitación permanente a los docentes a través de asesores pedagógicos, diversas modalidades de capacitación en servicio y la transformación de las escuelas normales en institutos superiores. En el marco de la Ley de Reforma Educativa y Decretos reglamentarios también se crea el Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación, SIMECAL (Barrera, 1995).

Objetivos

La ley plantea la organización de un Sistema Educativo Nacional (SEN) capaz de renovarse y mejorar su calidad permanentemente y la creación instrumentos de control, seguimiento y evaluación, con especial énfasis en la medición de la calidad. Con la promulgación del Decreto Supremo (DS) 23950, nace el SIMECAL como instrumento técnico que permitirá conocer el cumplimiento de los objetivos del SEN, en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria y, al mismo tiempo hacerle seguimiento al PRE.

El SIMECAL se organizó en 1995 y en 1996 comenzó a diseñar instrumentos y a realizar los primeros pilotajes. Según el artículo 130 del DS en referencia, el objetivo del SIMECAL es:

> Proporcionar información en forma periódica, confiable y válida, acerca de los niveles alcanzados por los educandos en cuanto a las adquisiciones y desarrollo de las competencias, requisito de promoción en las áreas curriculares prioritarias de cada uno de los ciclos de aprendizaje, para promover insumos a los distintos niveles, ciclos y modalidades del sistema educativo y a sus diferentes actores para la toma de decisiones en materia de política educativa, también deberá proveer al sistema educativo de información sobre los factores que inciden en los logros alcanzados por los educandos.

Un objetivo especifico en el mediano plazo es extraer una línea de base del sistema escolar vigente en escolares que cursan 1, 3, 6 y 8 de primaria y 3 y 5 de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y 4 de secundaria, en lenguaje y matemática, para conocer sus niveles de rendimiento escolar e identificar los factores que lo condicionan.

Indicadores de evaluación que produce el SIMECAL

El SIMECAL genera tres tipos de indicadores que alimentan al Sistema Educativo Nacional:

- *Puntajes de rendimiento escolar promedio* referido a los aprendizajes alcanzados por los escolares en las áreas curriculares, con referencia a los programas de estudio. El SIMECAL trabaja con el puntaje T que es una escala (de McAll) transformada de puntajes que tiene como media 50 puntos, que sirve para establecer comparaciones entre poblaciones escolares. Por otra parte tipifica el rendimiento escolar, según el cumplimiento de los objetivos y contenidos por parte de la población escolar en: logro en riesgo (menos de 45 puntos), logro

regular (45,01 y 55 puntos) y logro satisfactorio (más de 55,01 puntos).

- *Niveles de logro de aprendizajes básicos,* entendido como las competencias deseables a ser alcanzadas por los escolares, según estándares nacionales previamente definidos. Este indicador se plantea en la perspectiva de parámetros de excelencia académica para el país, susceptibles de ser contrastables y comparables con otros países de características similares de la región. El porcentaje de escolares por tipificación del rendimiento referido a la proporción de escolares con rendimiento en riesgo, regular y satisfactorio. Este indicador facilita la identificación de población que requiere atención prioritaria.
- Las *diferencias de rendimientos promedios,* vistas como las diferencias o «distancias» de los rendimientos que se identifican entre poblaciones escolares con características diferentes, tales como género, lengua, ámbito geográfico, dependencia estatal y otras. Uno de los propósitos del PRE es lograr calidad con equidad, que, dicho de otra manera, consiste en acortar las diferencias de puntajes entre los estratos poblacionales, independientemente de su dependencia, ámbito, género o lengua, no solo ampliando la cobertura escolar, sino además propiciando igualdad de acceso, oportunidades y logros, con especial atención a los sectores más vulnerables de la población.

VENTAJAS DE LA EVALUACIÓN COMO UNA ESTRATEGIA DE APOYO AL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

En el pasado cercano se presuponía la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Se asumía también que esto ocurría solamente en el aula, o sea dentro del sistema. Se daba por sentado que mientras más años de escolaridad se tenía más calificado y productivo era el recurso humano. En el plano político se postulaba que más años de educación era expresión de democracia y participación ciudadana. El sistema educativo era una suerte de «caja negra», lo que sucedía en su interior no era objeto de análisis, bastaba saber que la población accedía a él.

En el presente la preocupación central ya no es cuántos y en qué proporción asisten a la escuela, sino quiénes, qué, cómo y en qué condiciones aprenden y los factores que influyen positiva o negativamente.

En este contexto un sistema nacional de medición y evaluación de la calidad que provea de información sistemática acerca de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes adquiere una importancia estratégica para el Estado. Un sistema educativo que define los conocimientos y capacidades básicas que todo estudiante debe saber y haber desarrollado al cabo de ciertos ciclos, necesita saber en qué medida esos estudiantes han logrado lo que el sistema educativo se propuso.

Un sistema nacional de evaluación que produzca información sistemática sobre los aprendizajes alcanzados por los estudiantes como resultante del sistema educativo es útil en la medida que: el sector educativo «rinde cuentas» a la sociedad civil sobre sus acciones y la inversión pública ejecutada, brinda información ejecutiva a las audiencias políticas y opinión pública, ayuda a las políticas nacionales para la toma de decisiones porque *orienta recursos* a los sectores que más lo requieren, abre el debate a la sociedad sobre los fines de la educación y la construcción de consensos políticos al respecto, se obtienen grados de *control social* de los procesos y resultados por parte de los destinatarios, *vincula la formación de los recursos humanos* y las posibilidades de desarrollo

económico y social del país, *facilita la renovación de objetivos educacionales* y la determinación de niveles de exigencias de los productos esperados.

En el ámbito de microgestión educacional algunas de las ventajas son: *fortalece la gestión administrativa* y la co-responsabilidad institucional Estado-familia-escuela al ser críticos ante los resultados obtenidos, buscando causas y planteando alternativas de solución, *brinda información desagregada* a los niveles operativos del sistema educativo (departamentales, distritales) y protagonistas: directores, docentes, padres de familia y comunidad, *identifica áreas que requieren capacitación* para mejorar el desempeño docente y por tanto del estudiante aplicando nuevas estrategias pedagógicas, *vincula diferentes tipos de evaluaciones:* de los aprendizajes en el conjunto del sistema como punto de referencia para el docente en su evaluación del rendimiento de sus alumnos, de programas, proyectos de escuelas e institucional, *motiva la participación comunitaria* poniendo en evidencia la vinculación entre el proceso educativo escolar con los aprendizajes y condiciones del entorno en que vive el estudiante.

Se tiene claro que la medición y la evaluación por sí solas no producen mejoras en el sistema educativo; sin embargo, la institucionalización progresiva de un Sistema Nacional de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación va generando una cultura de la evaluación que, al entregar sistemáticamente información sobre indicadores críticos, motiva la demanda de las audiencias usuarias para respaldar la tomar decisiones y asignar responsabilidades; su efecto acumulativo permite a su vez toma de decisiones cada vez más focalizadas y selectivas para mejorar la educación y, en esa dinámica, estimular investigaciones aplicadas que son aportes para el diseño de estrategias innovadoras reproducibles en escalas mayores.

ORGANIZACIÓN E INSTALACIÓN ESTRUCTURAL DEL SIMECAL

El SIMECAL depende en línea directa del Ministro de Educación Cultura y Deportes, con la finalidad situarlo fuera de la esfera ejecutora del SEN y le permita un trabajo independiente. Está dirigido por una coordinación que trabaja con áreas técnicas de diseño de instrumentos, factores asociados, procesamiento y estadística, y administración y logística.

El área de diseño tiene dos subáreas, una se ocupa de producir instrumentos para la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la otra para el sistema formal hispanohablante. Ambas áreas trabajan vinculadas bajo un marco teórico referencial común, con las diferencias pertinentes. El SIMECAL funciona a través de las Direcciones Departamentales de Educación (DDE), en cada una de ellas existe un técnico responsable del SIMECAL, constituyéndose en una Red Ejecutora Nacional que cumple funciones de coordinación, organización, logística, capacitación, supervisión y difusión de las acciones del SIMECAL, posibilitando su conexión con los niveles operativos de las Direcciones Distritales de Educación y de éstas con las Unidades Educativas del país.

Las características estructurales del SIMECAL se fundamentan en la ley y el PRE y sus rasgos sobresalientes son: *su ejecución gradual* conforme el PRE, que supone un escalonamiento evaluativo de los ciclos, según su progresiva instalación en las Unidades Educativas, hasta alcanzar una cobertura total. Su enfoque estratégico considera la *diversidad cultural y lingüística boliviana,* específicamente cuenta con un área de desarrollo de instrumentos para la modalidad de educación intercultural bilingüe. *La progresiva desconcentración* de funciones y tareas administrativas que por delegación las van asumiendo los niveles departamentales y distritales de educación. *Se vincula con el Sistema de*

Información Educativa (SIE) para alimentarse de las bases de datos estadísticas del sistema nacional y, al mismo tiempo le proporciona las bases de datos sobre indicadores de eficacia escolar para correlacionarlos con los de eficiencia escolar.

Para cumplir sus objetivos, el funcionamiento del SIMECAL es: *flexible* en su dinámica para ajustar sus productos a las demandas del PRE y renovarse permanentemente conforme a los avances técnicos de la psicometría, *continuo* en el desarrollo de instrumentos para producir información comparable, contrastable en el tiempo, e *integrado* entre las diferentes áreas de trabajo técnico para desarrollar marcos referenciales comunes, manteniendo las diferencias y particularidades entre las áreas curriculares, *autocontrolable,* es decir, genera en su interior un mecanismo de vigilancia permanente y control por etapas de trabajo para hacer correcciones oportunas en procura de su eficacia interna, y *participativo*, en la medida que se articula y funciona con una red ejecutora local y con docentes que asisten a talleres de transferencia de la metodología de trabajo, integran comités consultivos y equipos diseñadores de ítems.

ESTRATEGIAS DE VIABILIDAD

La interculturalidad y el bilingüismo

El SIMECAL se enmarca en uno de los ejes transversales del PRE, que es la interculturalidad y el bilingüismo. En la estructura del SIMECAL existe un equipo técnico de lingüistas de idiomas originarios (aimará, quechua, guaraní) que desarrollan instrumentos en la modalidad de educación intercultural bilingüe, con identificación de objetivos comunes con el sistema regular. Los instrumentos castellano-hablantes integran la diversidad étnica, cultural, regional y ecológica del país. Para lograr comprensión del sistema en dichos contextos se producen diversos materiales de comunicación contextualizados en escenarios culturales y lingüísticos.

La comunicación social y educativa, un soporte para la viabilidad

En el diseño del SIMECAL, para apoyar la consecución de la estrategia de viabilidad, se concibió un modelo de comunicación social de acompañamiento permanente para lograr la sensibilización y aceptabilidad política, social y comunitaria del sistema. La estrategia ha demostrado asegurar la viabilidad política y técnica del SIMECAL, posicionando mensajes sobre la comprensión e importancia del Sistema para la escuela, el maestro, la educación, el PRE, la sociedad en procura de mejorar la calidad de la educación. Se trabajó bajo el lema «El SIMECAL llega al aula para ayudar».

Un conjunto de materiales de comunicación de tipo impreso fueron diseñados con mensajes similares para diferentes audiencias, pero todos convergentes en un propósito único, que era lograr la aceptabilidad de una estructura técnica nueva que de por sí, por su naturaleza de trabajo, podía generar reacciones negativas.

De esta manera se organizó un concurso nacional para el afiche y el logotipo del SIMECAL bajo la consigna de «Por una educación de calidad en condiciones de equidad», con premios en efectivo.

El paquete de materiales de mercadeo social comprendió, para directores, técnicos y ejecutivos: un políptico; para maestros: una cartilla, tarjetas de invitación, certificados de participación.

Los ámbitos de acción para la viabilidad del SIMECAL

Para la puesta en marcha de un programa de transformación del sistema educativo

ha sido necesario jugar con fuerzas e intereses que median en los diferentes sectores y protagonistas ubicados dentro y fuera de él. Muchos cambios en todos los planos al mismo tiempo, en un contexto reactivo y renuente, ha significado sucesivas *negociaciones para la generación de consensos.* Ha sido necesario trabajar en frentes que incluyen, además de sectores políticos y sindicales, el reacondicionamiento de la estructura del propio Ministerio de Educación.

En ese contexto de cambios fue clave para la instalación y funcionamiento del SIMECAL tomar en cuenta ese clima organizativo, administrativo y fuerzas políticas existentes en la vida del país.

La instalación del SIMECAL se ha logrado a través de acciones sostenidas que han permitido una aceptación sistemática en diferentes frentes. A continuación se detallan los ámbitos de acción para el logro de consensos y aceptabilidad que fueron originalmente concebidos en el diseño del sistema y las acciones ejecutadas en la implementacion, que han encaminado su viabilidad.

- La *viabilidad política.* Se refiere a la generación de consensos entre los sectores y actores con capacidad de decisión en materia de política educativa, que juzga la pertinencia y adecuación del SIMECAL como herramienta proveedora de información útil para orientar el mejoramiento de la gestión y la calidad de la educación, en este rubro se encuentran políticos, mandos jerárquicos ministeriales y directivos. Las acciones ejecutadas han tenido como portavoz al propio Ministro de Educación que ha presentado los resultados generados por el SIMECAL en el Gabinete, ante el Presidente de la República y sus ministros de estado. También lo ha hecho en reuniones de prefectos y ante alcaldes municipales, directores departamentales, distritales, de Unidades Educativas, la prensa y diversas representaciones civiles y militares en todo el país.
- La *viabilidad orgánica intrainstitucional en el nivel central* para la generación de espacios que garanticen la coordinación necesaria entre las dependencias del ministerio, de direcciones ejecutoras técnicas centrales para la provisión y uso de la información en acciones de cada competencia. Se han llevado a cabo reuniones con las direcciones técnicas del ministerio que desarrollan los componentes del PRE, tomando la información como un insumo para la orientación de los productos de cada área.
- La *viabilidad orgánico intrainstitucional con el nivel desconcentrado.* Se refiere a la generación de espacios en el ámbito de las Direcciones Departamentales, Distritales y de Unidades Educativas, vinculadas con las acciones operativas del SIMECAL. A partir de la conformación de la creación de una Red Ejecutora Nacional vinculada a las Direcciones Departamentales se facilita la instalación efectiva y aceptabilidad local del SIMECAL. Una manera de abordar este frente de viabilidad ha sido la ejecución de talleres de capacitación de técnicos departamentales, especialmente orientado a fortalecer las competencias de los responsables del SIMECAL para habilitarlos en esas funciones. También se han desarrollado seminarios departamentales de presentación de resultados, con entrega de material impreso de comunicación, información y educación sobre el SIMECAL.
- La *viabilidad técnica.* Se refiere a la constitución de equipos

técnicamente competentes para que trabajen en las diferentes fases y áreas del SIMECAL, por lo que ha sido necesario contar con un plan de capacitación continua, concebido desde el diseño del SIMECAL. Al comienzo intenso y luego con acompañamiento y seguimiento docente. Para concretar este ámbito de viabilidad se han ejecutado diferentes modalidades de capacitación en servicio para dotar a los técnicos evaluadores de mejores competencias. La primera fue la realización de un Taller de Arranque en el que participaron todos los técnicos del SIMECAL, tres técnicos de la Red Ejecutora y dos técnicos del área de evaluación curricular. El evento fue ejecutado por encargo por la UNESCO/ OREALC, en Santiago de Chile[2]. Asimismo la OREALC[3] y OEI[4] desarrollan programas internacionales de apoyo a los sistemas para fortalecer sus capacidades técnicas, propiciando espacios conversacionales y de aprendizajes entre países.

Otras acciones son talleres internos, de evaluación de operativos nacionales, pasantías, tutorías, seminarios y asistencia técnica externa, según necesidades.

La modalidad de pasantías de técnicos del SIMECAL en diversos países latinoamericanos (Colombia, Guatemala, Chile, Argentina, Perú) y su continuidad con asistencia técnica de expertos de los mismos países a Bolivia, a fin de darle continuidad a los aprendizajes y expresión en el trabajo concreto.

La capacitación de los diferentes actores del sistema educativo también ha sido clave para el desarrollo del SIMECAL. A la vez de un requerimiento técnico, se entiende como una estrategia facilitadora de consensos porque socializa conocimientos y técnicas metodológicas innovadoras y desconocidas por ellos, y disipa temores y dudas; a saber: *administrativos y técnicos* de los niveles desconcentrados para motivar su participación en la Red Ejecutora, *docentes* para la elaboración de ítems, utilizables para el SIMECAL y técnicas evaluativas de aplicación en aula, *directores y asesores pedagógicos* para la interpretación y uso de la información producida, para que sirva de insumo en la planificación técnica e institucional y por ende en el diseño de acciones de mejora en el ámbito de sus competencias, *administrativos y técnicos* del nivel central para afinar criterios en el desarrollo de los diferentes componentes del PRE, tales como diseño curricular, capacitación docente, módulos, y otros para focalizar intencionadamente hacia el mejoramiento de la educación, *funcionarios políticos y técnicos* para su uso ejecutivo en la elaboración de propuestas de estrategias de mejora derivadas del análisis de la información producida por el SIMECAL.

En este sentido son varias las actividades desarrolladas, por ejemplo, a través de talleres, seminarios rápidos, reuniones técnicas, encuentros, comités consultivos integrados de forma progresiva y activa en los diferentes actores y sectores participantes en el quehacer educativo.

---

(2) SECRETARÍA NACIONAL DE EDUCACIÓN, SIMECAL: *Memoria informe del Taller de Arranque,* La Paz, Bolivia, junio, 1996.

(3) UNESCO, OREALC: *Propuesta para la creación de un Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.* Ciudad de México, noviembre, 1994.

(4) ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS: *Programa de Evaluación de la Calidad de la Educación. Memoria.* Madrid, España, noviembre, 1997.

La entrega y devolución de la información de rendimiento escolar, en extractos a cada director de Unidad Educativa en que se explicitan logros en puntaje por objetivos y por área curricular, ha tenido gran cogida. Para facilitar el análisis de los datos y su uso se ha entregado una guía en formato tríptico.

Por otra parte la participación del maestro como aplicador o administrador de los instrumentos. Se trata de una practica realizada en la década de los 50, 60 y 70 por la Dirección de Educación de la Corporación Minera de Bolivia que contaba con un sistema de evaluación del rendimiento escolar donde los maestros se intercambiaban entre distritos y escuelas para aplicar las pruebas. El SIMECAL ha recuperado este elemento exitoso de antaño, instituyendo la selección del maestro aplicador por parte del director del establecimiento, bajo la supervisión del director distrital de la jurisdicción, no debiendo ser el maestro del curso ni de las materias evaluadas. Todo maestro y delegado de padres de familia firma un Acta de Entendimiento que los compromete a la confidencialidad y rectitud moral en su trabajo[5].

Una razón de orden reivindicativo para que sea el maestro el que aplique pruebas es fortalecer su confianza y autoestima como actor dinamizador del proceso pedagógico, hacerlo sentir parte de un proceso de cambio donde además de la dimensión evaluativa curricular que realiza de manera pormenorizada en su aula, existe la dimensión de la evaluación del Sistema Educativo Nacional. En este marco, entonces, promover en él su compromiso para el cambio desde la base, para el mejoramiento de la calidad de la educación.

La aceptabilidad de la comunidad educativa, mediante la participación de los padres de familia que son nombrados delegados observadores, para que estén presentes durante el proceso de aplicación de las pruebas. Su rol es oficiar de juez de fe durante Ia administración de instrumentos.

PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN

La construcción de un sistema nacional de medición y evaluación nacional de la calidad de la educación también aporta decididamente a la información como poder en la sociedad contemporánea. Rama (Nassif; Rama, y Tedesco, 1994) señala que la educación ha funcionado como un sistema carente de control social y que la sola idea de identificar los aprendizajes alcanzados por las unidades del sistema «permitiría generar una capacidad social de reclamo», refiriéndose a las audiencias participantes.

Tedesco (1987) al respecto ilustra diciendo que «sólo a través de una fuerte capacidad de producir información adecuada, las decisiones en términos de identificación de políticas prioritarias, control de gestión, asignación de recursos, etc. podrán ser adoptadas en forma oportuna», refiriéndose a la competencia del Estado en materia educativa, más aún cuando a éste se le hace difícil asumir centralmente el control y mantener la dinámica de todos los aspectos que hacen al funcionamiento de un sistema educativo. De ahí que los procesos de desconcentración y descentralización facilitan el «acercamiento» de las tomas de decisiones a los niveles donde se desarrollan las acciones.

---

(5) MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES, SIMECAL; CONSULTORA SCORPIO: *Sistematización de la Experiencia de Evaluación del Rendimiento Escolar en Establecimientos Educacionales de la ex-COMIBOL.* La Paz, Bolivia, junio, 1998.

En procesos de Reforma Educativa como el que vive Bolivia, tanto la producción como el uso de la información actualizada, válida y confiable sobre los rendimientos escolares para los Programas de Transformación y de Mejoramiento derivará en cambios de roles y funciones de las estructuras y gestiones administrativas escolares, en consecuencia, derivará en la puesta en práctica de nuevos estilos organizativos; todos los esfuerzos tenderán no solo a garantizar la retención de los estudiantes en el sistema sino también a lograr que alcancen cada vez mejores niveles de rendimientos escolares.

¿Para qué sirve la información?

En el mismo DS antes mencionado, reglamentario a la Ley de Reforma Educativa, se puntualiza la importancia de la información del SIMECAL diciendo que sirve para:

> Monitorear y evaluar las innovaciones que ponga en práctica como resultado de la transformación curricular e institucional.
>
> Estimular la generación de acciones innovadoras y la iniciativa de los maestros en el mejoramiento de la calidad de la educación.
>
> Diseñar acciones directas sobre los factores controlables por el propio sistema educativo que incidan en el logro de las competencias básicas de los alumnos.
>
> Orientar la asignación de recursos hacia las Unidades educativas en aquellos aspectos que sean más deficitarios y tengan una mayor incidencia en la adquisición de competencias básicas.
>
> Orientar las acciones técnico-pedagógicas preferenciales de los asesores pedagógicos hacia las Unidades Educativa que más lo requieran.
>
> Sensibilizar y comprometer a los líderes de opinión (sindicales, políticos religiosos, empresarios) en acciones concretas tendientes al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación boliviano dentro de los principios de eficiencia y eficacia.
>
> Estimular la participación de los docentes, padres de familia y de la comunidad en general para el mejoramiento de la calidad de la educación.

Para responder a tan importante tarea en el diseño metodológico y operativo del SIMECAL, se incluye una estrategia de comunicación caracterizada por una clara segmentación de audiencias y potenciales usuarios de la información con utilización de formatos impresos que privilegian el manejo personalizado de materiales para la sensibilización y promoción de la importancia del SIMECAL, en el marco del PRE en curso.

¿Cómo sirve a la política pública?

El nuevo papel del Estado

Con el devenir del tiempo, la crisis económica de los países lleva a reducciones del gasto público y el sector educativo debe competir con otros sectores que están en mejores condiciones de mostrar rentabilidad al corto plazo. Esta situación genera cambios en la percepción del Estado frente a los servicios públicos de su competencia. El Estado ahora percibe la educación como inversión, no como gasto. Se plantea la importancia de invertir en educación para aumentar la competitividad como generación y expansión de capacidades para producir y sostener el crecimiento económico y el desarrollo nacional (CEPAL, 1992).

El papel tradicional del Estado cambia y se inician procesos de descentralización que delegan el poder de toma de decisiones y acciones cada vez más cerca de los actores involucrados en las regiones. Surge el concepto de la «rendición de cuentas» como una responsabilidad de quienes gestionan una administración.

En el ámbito educacional la rendición de cuentas apunta a la importancia de controlar, midiendo y evaluando

externamente el Sistema Educativo Nacional, a través de la unidad gestora de servicios escolares: cuánto rinde, cuánto logran quienes transitan por él, para qué les sirven los aprendizajes, qué factores afectan positiva o negativamente, qué hace que el sistema cumpla lo que se ha propuesto y se justifique la inversión que el Estado hace. En suma, cuánto produce el sector educativo, los alumnos, los docentes, la administración como empresa pública que brinda servicios a la sociedad[6].

La medición y la evaluación de los sistemas educacionales entonces se constituyen en herramientas gerenciales que ayudan a la administración para estimar el cumplimiento de sus metas. Ambas forman parte de un proceso científico que ayudan a mirar y reflexionar retrospectivamente un camino hecho, con una visión prospectiva renovadora de cambio para mejorar. La evaluación entendida así aporta con explicaciones y nuevos conocimientos que hacen más comprensiva la realidad escolar del sistema.

De esta manera, los resultados de la medición y la evaluación motiva, en políticos y actores sociales, visiones que vinculan el análisis del pasado con el diseño del futuro. Nuevas políticas, programas y proyectos son delineados y construidos a la luz de lo que la sociedad concibe como una educación de calidad. De esta manera la información que aporta la medición y la evaluación con elementos de comprensión de los resultados permiten que, a su tiempo y en cada instancia comprometida con la educación formal, se planteen nuevas visiones, dentro de lo deseable, lo posible, lo significante, lo que falta para hacer una mejor educación, que compromete a una cadena de actores que se inicia en la familia y continúa durante toda la vida del sujeto.

La información sobre rendimientos escolares juega un rol determinante en la creación, desarrollo, conducción y, particularmente en el seguimiento y evaluación de programas y proyectos sectoriales.

Al hacerse aplicaciones periódicas, desde la línea de base o diagnóstico situacional, se podrá contar con información comparable y recurrente en el tiempo, que permita estimar y controlar la eficacia de las políticas públicas del sector, más aún cuando sus efectos expresados en rendimientos escolares son poco tangibles comparados con resultados de otras políticas sociales.

Por su parte, la gradualidad de la implementacion del PRE, como política de estado, no permite observar resultados inmediatos; sin embargo, con la vigencia del SIMECAL es factible monitorear los cambios, los logros y las dificultades que se operan, conforme se desarrollan y consolidan los diferentes componentes del programa (formación, capacitación, textos, infraestructura, metodologías, gestión administrativa, etc.) para apreciar su impacto en los rendimientos escolares, en años posteriores.

La inversión social en educación

Muchas son las definiciones al respecto, sin embargo, se trata de estimar la distancia existente entre una educación actual mejorable y el ofrecimiento del Estado de una educación mejor, competitiva, beneficiosa en el futuro, que satisfaga las crecientes necesidades vinculadas al desarrollo social y al crecimiento económico del país. Los indicadores mundiales demuestran que, en un país que cuenta con indicadores bajos en el nivel de educación de su población, éstos se asocian también a bajos indicadores de su desarrollo social y

(6) Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa: *Bases conceptuales del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad. SINEC. Educación Primaria y Media.* Argentina.

económico, porque afecta a la baja productividad, a la baja remuneración, a los bajos niveles de bienestar social y económico de la población, y por tanto, de su calidad de vida.

Los *costos de oportunidades* que invierte el Estado en el sector educación están proyectados para reportar *beneficios rentables* al mediano y largo plazo. Porque una población con mejor nivel de instrucción, calificada para las exigencias del mercado laboral, obtendrá una mejor remuneración y su estándar de vida también será mejor, contribuyendo a la equidad social y al desarrollo y crecimiento económico del país (CEPAL, 1992).

El papel de los gobiernos municipales con la calidad de la educación

En el nuevo marco político administrativo que acontece en el país, la descentralización juega un rol clave en la dinamización del cambio que implica la detección de las necesidades locales, la toma de decisiones, la búsqueda y asignación de recursos con equidad y la ejecución de estrategias de cambio en el sector educativo, como parte de un plan global de desarrollo municipal.

La posibilidad de ampliar las coberturas escolares y mejorar la calidad, si bien no deja de ser una responsabilidad del nivel central, respecto de delinear, orientar, normar y supervisar el cumplimiento de la política nacional, es también responsabilidad de los municipios, que se constituyen en gobiernos locales con amplias atribuciones y poder para incidir en el mejoramiento de las condiciones necesarias para desarrollar la tarea escolar.

Algunos compromisos potenciales de los municipios

Tareas comprometidas con la calidad de la educación y que pueden ser asumidas por los gobiernos municipales son:

- Utilizar los indicadores de rendimiento escolar por establecimiento para hacer un mapa de prioridades para aquellos con logro en riesgo.
- Identificar los factores asociables al rendimiento escolar de la localidad y canalizar institucionalmente los recursos específicos.
- Incluir en la planificación local tareas para las instituciones no gubernamentales para que sus líneas de trabajo y presupuestos, por delegación de funciones, los desarrollen en campos de intervención que apoyen y faciliten mejores logros escolares. Que ahí donde al municipio le es difícil intervenir, ya por falta de recursos o acceso exista una organización no gubernamental (ONG) trabajando por extensión del municipio. Por ejemplo: proyectos de huertos escolares y nutrición aplicada, proyectos de mantenimiento de infraestructura comunitaria, proyectos de almuerzos escolares, etc.
- Revisar el presupuesto disponible asignado por el gobierno central, aportes propios, por participación popular, por donaciones, etc., considerando el indicador de rendimiento promedio, en los municipios categorizados con rendimientos en riesgo, para considerar la inversión pública e incrementarla con equidad.
- Integrar los indicadores de rendimientos escolares a otros del departamento.
- Determinar metas a corto y mediano plazo respecto del mejoramiento de la infraestructura escolar.
- Dinamizar la organización de Juntas Escolares y la generación de proyectos escolares, basado en necesidades.

- Promover la matricula en la educación primaria, motivando a la comunidad.
- Identificar las escuelas que están señaladas con logro en riesgo y crear un programa con recursos permanentes.
- Determinar parámetros mínimos de control de calidad de los establecimientos, mobiliario y condiciones materiales aplicables a los establecimientos escolares de la jurisdicción.

¿Cómo sirve a la reforma educativa?

El PRE tiene como objetivos la *transformación y el fortalecimiento institucional del sistema y el mejoramiento de la calidad pedagógica,* donde el SIMECAL es parte integrante, aportando con información sistemática sobre indicadores de rendimiento escolar, logros de competencias básicas y diferencias entre estratos poblacionales escolares, que permiten estimar avances y dificultades, a través de un seguimiento sistemático del proceso seguido entre el sistema escolar, todavía vigente y los cambios que se operan con el programa.

La misión del PRE se orienta a proporcionar servicios de educación a todos los niños bolivianos en edad escolar, en calidad y cantidad necesaria para facilitar su inserción social y económica en la sociedad, acorde a sus potencialidades y habilidades, independientemente de su procedencia cultural y lingüística, a un costo accesible para la familia y sostenible para el Estado.

La instalación y funcionamiento del SIMECAL es de trascendental importancia, porque vincula los componentes de la reforma educativa con los indicadores de eficiencia y eficacia educacional.

En el proceso de reforma educativa que vive Bolivia, la producción y el uso de la información actualizada, válida y confiable sobre los rendimientos escolares para los programas de transformación y de mejoramiento derivará en la puesta en práctica de nuevos estilos organizativos y pedagógicos; todos los esfuerzos tenderán, además de garantizar la retención de los estudiantes en el sistema, a lograr que alcancen cada vez mejores niveles de rendimientos escolares.

¿Para qué sirve a las unidades educativas?

La entrega de extractos informativos a los establecimientos educativos muestreados permitirá, a los diferentes actores vinculados a la organización, administración y practica pedagógica, reflexionar a la luz de los datos globales de los cursos paralelos de cada grado/ciclo y la asignatura/área especifica; conocer los objetivos mejor y peor logrados y analizar las posibles causas que influyeron.

De esta manera directores y maestros podrán plantear alterativas para encarar los aspectos técnico-pedagógicos y de administración escolar que tiendan a mejorar los rendimientos académicos de los estudiantes en las siguientes gestiones. En otras palabras, esto supone que un conjunto de ideas orientadas a mejorar los actuales rendimientos escolares se transformaran en un proyecto de escuela.

La participación de las juntas de padres de familia y la comunidad organizada, las municipalidades y prefecturas jugaran un rol de apoyo en su consecución, porque aproxima a los actores que son corresponsables en la tarea educativa, por un lado, de los padres hacia sus hijos, y por otra, las entidades descentralizadas en el progreso de la educación local.

La gestión educacional

Con información actualizada y veraz es posible planificar localmente, asignar y

conseguir recursos complementarios para atender las necesidades de los establecimientos y de los involucrados en la labor pedagógica, en procura de optimizar los recursos para el mejoramiento de la calidad educacional.

Adicionalmente, la información servirá también para abrir nuevos campos de investigación y profundizar en la comprensión de la práctica educativa y su complejidad, especialmente a partir de resultados que plantean interrogantes que desafían dogmas y conjeturas empíricas.

Usuarios y tipos de información

Para efectos de difusión y utilidad de la información se clasifica según su detalle en agregada y desagregada, bajo el criterio darle a cada usuario lo que le interesa y necesita y en el lenguaje que entiende.

La información agregada es aquella que se agrupa por información nacional y departamentos, dependencia y ámbito geográfico, que se brinda a autoridades nacionales y departamentales y opinión pública en general.

La información desagregada esa aquella que se agrupa por establecimientos educativos, según los rendimientos escolares logrados por grados/ciclos y área curricular, los cursos paralelos aplicados, especificando por logro de objetivos educacionales. Se entrega en sobre cerrado y de manera confidencial a las direcciones de cada unidad escolar muestreada.

ALCANCES Y RESTRICCIONES DE LA INFORMACIÓN

La política de difusión de la información determina diferentes niveles de agregación de la información conforme los posibles usos a darle.

No es propósito crear tensiones, temores ni crear la desconfianza entre los actores sociales vinculados a la tarea escolar. Existe un espíritu colaborativo y constructivo hacia el mejoramiento de la calidad de la educación. Por esta razón, especialmente a la prensa se le hace claridad en el verdadero uso y finalidad de la información que produce el SIMECAL, especialmente al conocer los puntajes de la muestra aleatoria de Unidades Educativas participantes de los operativos.

En ese sentido SIMECAL puntualiza en la tabla que figura en la página siguiente.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

El SIMECAL desarrolla su trabajo por ciclos. Un ciclo va desde la definición de grados o términos de ciclo que se desea medir y evaluar, hasta la devolución de resultados a las diferentes audiencias usuarias; dura alrededor de 14 meses y compromete recursos técnicos de planta, consultores externos facilitadores del proceso y la contratación de servicios eventuales.

Un ciclo comprende varias fases como se puntualizan a continuación:

- Las *definiciones previas* supone la revisión documental y bibliográfica sobre medición y evaluación en las áreas curriculares seleccionadas, los planes y programas en vigencia y la elaboración del marco de trabajo.
- La *construcción de instrumentos* parte de un plan de evaluación del que se estructuran formatos de instrumentos con ítems preelaborados, que luego son probados y revisados en talleres con maestros de aula y comités consultivos.
- La *capacitación y logística* de los instrumentos asegura condiciones homogéneas de aplicación nacional, se apoya en manuales didácticos que explican paso a paso la administración de los instrumentos.

TABLA I

Lo que no se debe y lo que sí se debe hacer con la información

Lo SÍ SE DEBE HACER con la información del SIMECAL	**Lo que NO SE DEBE HACER con la información del SIMECAL**
Motivar la reflexión y el análisis en las escuelas y colegios.	Desencadenar competencia desleal con la información sobre rendimiento, entre escuelas y colegios.
Usarla como elementos de juicio para reflexionar sobre el tema de la calidad de la educación y crear corrientes de opinión favorable al uso de la información para mejorar.	Realizar un *ranking* de los establecimientos mediante los medios de comunicación.
Crear equipos técnicos y revisar los objetivos educacionales de menor logro escolar para asumir medidas pedagógicas remediales.	Buscar culpables. Culpar al maestro por los resultados del establecimiento.
Revisar las tareas de director como dinamizador del cambio dentro del establecimiento.	Despedir a los maestros por los bajos logros del establecimiento.
Proponerse metas al mediano plazo y crear mecanismos de seguimiento interno para evaluar los rendimientos por cursos paralelos.	Despedir a directores de establecimientos. Tachar a los establecimientos que están por debajo del promedio de 50 puntos.
Incluir los ítems de selección múltiple de opción única como una técnica más de evaluación curricular en aula.	Establecer categorías de establecimientos, ahondando diferencias sociales.
Crear equipos técnicos en los establecimientos para la planificación escolar.	Ponerle nota al establecimiento.
Proponer, elaborar y desarrollar proyectos educativos o iniciativas para el mejoramiento del colegio o escuela que involucren a todos los actores vinculados al escolar, a fin de incidir en mejores rendimientos escolares.	Pensar que los cambios van a depender sólo de la escuela y que van a ser rápidos y espectaculares.

- Las *aplicaciones,* tanto piloto como final nacional, se hacen en distintos momentos, se trata de una movilización nacional de recursos humanos que pone en acción los procedimientos de los manuales.
- El *análisis de datos* combina en fase previa la lectura óptica para las pruebas y el digitalizado manual para cuestionarios aplicados a diversos actores sociales.
- La *edición de resultados* se apoya en estrategias de difusión y comunicación de los resultados, a través de medios impresos y diversas actividades de concentración de audiencias y usuarios.
- Finalmente, el *uso de la información,* aunque está fuera del ámbito de competencia del SIMECAL, se encamina mediante el uso de guías que orientan el análisis y reflexión y guías metodológicas a maestros. La divulgación que se hace de la información tiene en sí misma un carácter de motivación del uso de los indicadores para la acción y el cambio.

Un ciclo del SIMECAL se cierra con la realización de un Seminario Nacional de Evaluación al que asisten los técnicos del Red Ejecutora y los técnicos del SIMECAL, se hace un balance crítico y se formulan recomendaciones para el siguiente ciclo.

Cobertura de los operativos nacionales muestrales

En el primer operativo nacional muestral a escolares de 30 y 60 de primaria, se administraron 29.401 y 27.908 pruebas, respectivamente y 56.264 cuestionarios a escolares, 45.398 a familias, 2.398 a maestros, 829 a directores y 767 a líderes comunales.

En el segundo operativo nacional muestral a escolares de 80 de primaria, se administraron 11.117 pruebas y 11.000 cuestionarios a escolares, 10.000 a familias, 600 a maestros y 159 a directores.

En el tercer operativo nacional muestral de 4.º de secundaria (22/10/98), se aplicarán instrumentos a 15.571 escolares y demás actores vinculados a las Unidades Educativas; a cerca de 3.500 escolares de la modalidad de EIB en quechua, aimará y guaraní.

LÍNEA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

Una consultora externa ha sistematizado la experiencia de medición y la evaluación de los rendimientos escolares en las escuelas de la ex-Corporación Minera de Bolivia de las décadas 50 a 70, realizada por la Dirección de Educación de dicha institución.

Su objetivo fue recuperar los elementos más exitosos para integrarlos al trabajo del SIMECAL.

Por otra parte, en coordinación con el Programa Mundial de Alimentos, se ha realizado un estudio para conocer la asociación entre los rendimientos escolares, la alimentación escolar y el estado nutricional (Zamora y Barrera, 1997). Por su parte algunos gobiernos municipales han solicitado indicadores para definir metas en los Programas de Desayunos Escolares. También se aplican instrumentos a escolares de escuelas con apoyo del Fondo de Inversión Social (FIS) para observar el impacto de las acciones. Son cada vez más las ONG que solicitan información al sistema.

Asimismo se está trabajando la base de datos del SIMECAL con universidades del país, mediante cartas acuerdo para apoyar tesis de pregrado y postgrado, en temas de interés común.

DEMANDAS SOBRE INDICADORES DE RENDIMIENTO ESCOLAR

El espacio ganado por el SIMECAL en el contexto nacional y en el marco del PRE, ha derivado en una demanda creciente de información sobre rendimiento escolar.

Desde el Instituto Nacional de Estadística (INE) que solicita las bases de datos para incluirla en sus reportes y alimentar sus sistemas, programas de gobierno, municipios, proyectos nacionales e internacionales que trabajan en el país, piden información para definir metas de impacto de sus intervenciones.

FINANCIACIÓN

Mediante convenio de préstamo con el gobierno boliviano, el SIMECAL cuenta con el soporte del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y de la contraparte nacional.

BALANCE DE ACCIONES

Acciones que han llevado al buen desarrollo del SIMECAL

Apoyo sostenido de las autoridades políticas y jerárquicas del Ministerio de Educación.

Visita a sistemas instalados y funcionando con diferentes grados de desarrollo; aprender de sus dificultades y éxitos.

Incluir una estrategia de viabilidad política, técnica e institucional en el diseño del sistema, con base en la interculturalidad y el bilingüismo y con soporte en la comunicación social.

Concebir un sistema como diseño metodológico participativo y abierto a las demandas y necesidades del Sistema Educativo Nacional.

Ejecutar la capacitación en servicio, paralelamente al desarrollo del sistema.

Formar equipo de trabajo estable, con fuerte identidad y compromiso de cambio de la realidad educacional boliviana.

La vinculación con UNESCO/ OREALC y la OEI como red conversacional y de aprendizaje continuo.

Principales desafíos para el desarrollo del SIMECAL

Armonizar los tiempos administrativos con los mismos tiempos técnicos.

Mejorar mecanismos para superar limitaciones de distancia, caminos y acceso a Unidades Educativas.

Racionalizar el uso de tecnologías caras, dependientes de monopolios y que requieren ser importadas.

La tendencia a objetar el procedimiento técnico de trabajo, cuando los puntajes son bajos o la tipificación del rendimiento es en riesgo.

La lentitud en comprender que el mejoramiento de la calidad de la educación compromete también acciones multisectoriales y variables estructurales.

Desencadenar compromisos de los gobiernos municipales. Prefecturales y de las direcciones departamentales y distritales para coordinar acciones convergentes a la transformación y mejoramiento del sistema educacional, fijándose metas compartidas.

La todavía restringida asignación presupuestaria al sector educacional en el presupuesto general de la nación, en la perspectiva de la sostenibilidad.

BIBLIOGRAFÍA

BARRERA, S.: *Diseño, implementacion e institucionalización del Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación, SIMECAL y Plan de Entrenamiento de Recursos Humanos y Asistencia Técnica.* La Paz, Bolivia, Secretaría Nacional de Educación, SIMECAL, octubre, 1995.

— *Rendimientos escolares de 3 y 6 de educación primaria en lenguaje y matemática y factores asociados.* La Paz, Bolivia, Secretaría Nacional de Educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, SIMECAL, junio, 1997.

CEPAL/UNESCO: *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad.* Santiago de Chile, 1992.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA: *Bases conceptuales del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad. SINEC. Educación primaria y media.* Argentina.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES, SIMECAL; CONSULTORA SCORPIO: *Sistematización de la experiencia de evaluación del rendimiento escolar en establecimientos educacionales de la ex-COMIBOL.* La Paz, Bolivia, junio, 1998.

NASSIF, R.; RAMA, G. W. y TEDESCO, J. C. (UNESCO, CEPAL, PNUD): *Educación y democracia. El sistema educativo en América Latina.* Editorial Kapeluz, Buenos Aires, 1994.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS: *Programa de Evaluación de la Calidad de la Educación. Memoria.* Madrid, España, noviembre, 1997.

SECRETARÍA NACIONAL DE EDUCACIÓN, SIMECAL: *Memoria Informe del Taller de Arranque.* La Paz, Bolivia, junio, 1996.

TEDESCO, J. C.: *El desafío educativo: calidad y democracia.* Grupo editor Latinoamericano, 1987.

UNESCO, OREALC: *Propuesta para la creación de un Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.* Ciudad de México, noviembre, 1994.

ZAMORA, A. y BARRERA, S.: *Rendimiento escolar, estado nutricional y alimentación escolar,* Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, SIMECAL, La Paz, Bolivia, noviembre, 1997.

estudios

PABLO SALVADOR CODERCH y JUAN ANTONIO RUIZ GARCÍA
La enseñanza universitaria del Derecho en España

JULIO FERNÁNDEZ GARRIDO y LUIS ARAMBURU-ZABALA HIGUERA
Inserción y preparación para el empleo: un estudio longitudinal

M.ª LUISA RODRÍGUEZ MORENO, M.ª PAZ SANDÍN ESTEBAN y C. BUISÁN SERRADELL
La conducta exploratoria: concepto y aplicaciones en orientación profesional

LUIZ ANTONIO GOMES SENNA
La educación en Brasil y sus múltiples supuestos: desafíos en la ecucación intercultural

VÍCTOR SANTIUSTE BERMEJO
Biología, lenguaje y dificultades de aprendizaje

LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DEL DERECHO EN ESPAÑA

PABLO SALVADOR CODERCH(*)
JUAN ANTONIO RUIZ GARCÍA(*)

RESUMEN. En 1998-99, 181.000 jóvenes españoles obtuvieron la licenciatura universitaria de derecho en casi setenta centros distintos, públicos en su mayor parte y organizados de acuerdo con la antigua tradición de los servicios públicos propia de la cultura latina. Más de 2.000 funcionarios públicos, catedráticos y titulares de universidad recitan prontuarios de derecho positivo, ordenado conforme a unas particiones académicas que ya sólo reflejan la estructura gremial de los escalafones de catedráticos y la demanda social de conocimientos de derecho de la España de la postguerra civil. La selección del profesorado y su carrera académica responde por su parte a modos de hacer muy alejados de los mejores modelos contemporáneos de enseñanza e investigación en economía y otras ciencias sociales. Mas los efectos del anquilosamiento y aislamiento de la cultura jurídica universitaria no se han hecho esperar y se suman a los que producen los cambios demográficos: aunque las tasas universitarias cubren menos del 20% del coste real del servicio, la demanda social de estudios de derecho declina desde hace algunos años sin que se haya observado hasta ahora ninguna iniciativa académica de reforma. Este trabajo propone dos medidas para mejorar la situación y afrontar la crisis: la supresión inmediata de las barreras que separan a los viejos gremios –las denominadas áreas de conocimiento– y una creciente incardinación de los estudios de derecho en las ciencias sociales.

EL DERECHO QUE SE ENSEÑA

LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE DERECHO EN ESPAÑA

España pertenece a la familia jurídica del *Civil Law* y su sistema universitario de enseñanza del derecho es congruente con las características de aquél. La mayor parte de las universidades españolas son públicas[1]: se organizan como *servicios públicos* conforme al modelo francés del *service public* y están por tanto servidas por profesores que son funcionarios públicos. Éstos enseñan las materias de diversas licenciaturas, de manera que tiende a ser uniforme,

(*) Universitat Pompeu Fabra.

(1) Según el Directorio de Centros Universitarios del Consejo de Universidades para el curso 1999/2000, que aparece en *http://www.mec.es/consejou/centros/centros.html*, en España existen 64 universidades, de las cuales 49 son públicas.

a estudiantes que acceden de forma masiva a la universidad de acuerdo con un principio de universalidad y que pagan una tasa reducida.

En particular, nuestra licenciatura universitaria en derecho responde al sistema latino de educación jurídica: en primer lugar, se trata de enseñanzas casi exclusivamente jurídicas, es decir, la mayor parte de su objeto está constituido por *derecho positivo,* que se estudia de acuerdo con métodos específicamente jurídicos y, en segundo término, las enseñanzas en cuestión se centran, también casi de forma predominante, en la profesión y en el papel social del *abogado,* que se conciben como objetivo básico de la licenciatura. Esto es así hasta el punto de que, en España y a diferencia de lo que sucede en Francia o Italia, el ingreso del recién licenciado en derecho en el Colegio de Abogados es más sencillo que en aquellos dos países, pues no requiere superar pruebas de selección ni período de aprendizaje alguno[2]: basta con que disponga de su título universitario y de una cantidad de dinero que no suele superar los 1.000 euros. De esta forma, en España, se puede ser abogado con 21 años y algunos meses de edad.

No se trata, con todo, de que el sistema universitario español prepare al estudiante para el ejercicio de la abogacía; simplemente, le ofrece la información legal y, secundariamente, jurisprudencial, que, tras un período de aprendizaje estrictamente privado, denominado *pasantía,* necesitará un abogado generalista tradicional –un solo *lawyer.*

El sistema español difiere sustancialmente de otros modelos comparados muy queridos y admirados por los profesores españoles de derecho. Así, contrasta con el *modelo alemán* de la licenciatura en derecho, que permanece centrada en el tipo ideal del *Volljurist* –literalmente «jurista completo»: el juez en lugar del abogado– y que se cursa en dos fases, una de facultad, que finaliza con un duro examen de estado, y otra, el *Referendariat,* esencialmente práctica, pero que resulta pagada y que finaliza con un examen oficial. También es muy distinto del *sistema universitario norteamericano,* en el cual la primera fase de la enseñanza universitaria –el *college*– tiene contenidos muy diversos y normalmente no jurídicos. Los estudios propios de derecho se cursan luego, durante sólo tres años, en una *Law School,* que viene a equivaler a un centro europeo de posgrado.

La legislación sobre el *título universitario* de la licenciatura en derecho es *competencia exclusiva del Estado,* pues, según el art. 149.1.30 de la Constitución Española de 1978, el Estado tiene competencia exclusiva sobre la

> Regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia.

---

(2) Salvo si quiere ejercer en el turno de oficio. En tal caso, la Orden del Ministerio de Justicia de 3 de junio de 1997, por la que se establecen los requisitos generales mínimos de formación y especialización necesarios para prestar los servicios de asistencia jurídica gratuita (BOE de 17 de junio de 1997, núm. 144), prevé en los apartados b) y c) de su art. 1, que los abogados deben:

b) Acreditar más de tres años en el ejercicio efectivo de la profesión.

c) Estar en posesión del diploma del curso de Escuela de Práctica Jurídica o de cursos equivalentes homologados por los Colegios de Abogados, o haber superado los cursos o pruebas de acceso a los servicios de turno de oficio y asistencia letrada al detenido establecidos por las Juntas de Gobierno de los Colegios de Abogados.

En su desarrollo, el art. 28.1 de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria[3], señala que:

> El Gobierno, a propuesta del Consejo de Universidades, establecerá los títulos que tengan carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, así como las directrices generales de los planes de estudio que deban cursarse para su obtención y homologación.

Por su parte, el art. 3.2 f) de la mencionada Ley incluye, entre las facultades que se derivan de la autonomía de las universidades,

> La elaboración y aprobación de planes de estudio e investigación.

En desarrollo de esta Ley, el Real Decreto 1424/1990, de 26 de octubre[4], establece el título universitario oficial de Licenciado en Derecho, así como las directrices generales a las que habrán de sujetarse los planes de estudios de las universidades que impartan enseñanzas jurídicas.

Las directrices gubernamentales sobre la enseñanza del derecho

Los planes españoles de derecho articulan su enseñanza en *dos ciclos,* con una duración de entre 4 y 5 años. La carga lectiva total oscila entre los 300 y los 350 créditos. El crédito es una unidad de cuenta que equivale a 10 horas lectivas aunque, en la práctica, pueden ser algunas menos.

Las directrices establecen que todos los planes de estudios deberán incluir obligatoriamente una serie de *materias,* denominadas *troncales* y por una duración *de 88 créditos en cada ciclo,* es decir, 166 en total:

- Durante el *primer ciclo,* predominan las materias de derecho público (administrativo, constitucional, internacional público, penal y comunitario, que suman un total de 48 créditos[5]); siguen las asignaturas histórico-formativas, como el derecho romano –que todavía hoy se concibe más como una introducción al derecho civil que como una materia histórica– y la historia del derecho –explicada con un enfoque marcadamente institucional y muy apegado a la historia de las fuentes– y las doctrinas generales del derecho (16 créditos). El derecho privado que se enseña durante este primer ciclo está muy sesgado a favor de la civilística tradicional (14 créditos)[6]. En cuanto al derecho procesal, tradicionalmente situado al final de los estudios de derecho, comparece ahora a su inicio[7] (4 créditos). Y, por último, una única asignatura no jurídica –la economía y hacienda pública[8]– tiene una presencia no desdeñable (6 créditos).

---

(3) Boletín Oficial del Estado (BOE) de 1 de septiembre de 1983, núm. 209.

(4) BOE de 20 de noviembre de 1990, núm. 278.

(5) Derecho administrativo: en el que se analiza el ordenamiento administrativo y la relación entre el administrado y la Administración –7 créditos–; constitucional: ordenamiento y la organización constitucional del Estado –14 créditos–; internacional público: analiza la comunidad internacional, competencias y normas internacionales, responsabilidad y controversias, y el estatuto jurídico de los sujetos –7 créditos–; penal: teoría del delito, responsabilidad criminal y los diferentes delitos –14 créditos–; comunitario: estructura y ordenamiento comunitario y sus relaciones con los ordenamientos de los estados miembros –6 créditos.

(6) Derecho de la persona, derecho patrimonial, propiedad y derechos reales, derecho inmobiliario y registral, obligaciones y contratos, y responsabilidad extracontractual.

(7) Se trata de la función jurisdiccional, la organización judicial, el proceso y sus principios rectores.

(8) Funcionamiento de los mercados, economía de la empresa, contabilidad, análisis económico del derecho y política económica.

• Durante el segundo ciclo, las directrices prevén una mayor presencia del derecho privado (civil[9], mercantil[10] e internacional privado[11]: 28 créditos en total), la continuidad del derecho público (destacan el derecho fiscal[12], con 14 créditos y, por razones distintas, el eclesiástico del Estado[13], con 4; el administrativo[14] dispone de 7; a estas materias cabe añadir el derecho del trabajo[15], que en España proviene del administrativo y no del civil, con 7 créditos, y el procesal[16], con 7). La asignatura de pensamiento sigue siendo la filosofía del derecho[17] (4 créditos). Por último, un *practicum* de perfiles poco definidos intenta reorientar los estudios hacia enseñanzas menos teóricas (14 créditos).

Las directrices dejan un margen tan amplio como el que cubren: hasta los 300 créditos –como mínimo– o 400 –como máximo– las universidades pueden incluir en sus planes de estudio un segundo grupo de *asignaturas obligatorias de universidad,* y un tercero y último, de *optativas.*

Las universidades pequeñas o, en todo caso, las que disponen de menos recursos suelen ser contrarias a la existencia de un grado elevado de optatividad, pues sus gestores consideran que la diferencia en las ofertas de asignaturas permite a los estudiantes diferenciar entre unas y otras universidades (y dirigir su demanda hacia aquéllas que ofrecen más diversidad de opciones). El igualitarista clásico ve así la red de universidades españolas como un servicio público que debería asemejarse, en el límite, a las estafetas de correos; el libertario dejaría, por el contrario, que el mercado diferenciara las universidades con criterios de eficiencia estricta: su lógica lleva a la privatización del sistema universitario, algo que no es de esperar por el momento.

Los planes de estudio

Hay una diversidad considerable entre los planes de estudio de derecho de las distintas universidades españolas. Aquí resumiremos cuatro, el de la *Universidad Complutense de Madrid,* el de la *Universitat de Barcelona,* el que ofrece la *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)* y el que rige en la *Universitat Pompeu Fabra.*

La primera es la facultad de derecho presencial española que contaba, en el curso 1995-96, con mayor número de alumnos: 23.700; la segunda es la mayor facultad de derecho catalana en número de alumnos (10.276); la UNED es la facultad no presencial con más alumnos (40.486); por último, la Facultad de Derecho de la Universitat Pompeu Fabra,

---

(9) Derecho de familia y sucesiones.

(10) Empresario, sociedades, títulos valores, contratación mercantil, derecho de la competencia, propiedad industrial y derecho concursal.

(11) Se trata la competencia judicial y el derecho aplicable a las relaciones privadas internacionales, así como la eficacia extraterritorial de actos y decisiones extranjeras.

(12) Se explica todo el sistema de presupuestos, gastos y financiación pública, y los distintos tributos que rigen en España.

(13) Que trata de la tutela de la libertad religiosa en España y de las relaciones entre el Estado y las Iglesias y confesiones religiosas.

(14) Trata de la actuación e intervención administrativa y de los bienes públicos.

(15) Que trata toda la relación laboral (contratos, convenios y jurisdicción), el derecho sindical y el de la Seguridad Social.

(16) Civil y penal, así como arbitraje.

(17) Estudio del fenómeno jurídico y de los problemas filosóficos básicos del derecho.

de Barcelona (1.015), es el centro en el que los autores de esta nota prestamos nuestros servicios.

La UNED y la Universidad Complutense de Madrid ofrecen el mismo *Plan de Estudios:* el establecido por Decreto de 11 de agosto de *1953*[18]. Prevé una duración de cinco cursos y 25 asignaturas, todas ellas obligatorias, que tienen carácter anual. En los tres primeros cursos predomina claramente el derecho público[19], mientras que, en cuarto curso y, sobre todo, en quinto, el derecho privado goza de más relevancia[20].

El Plan de 1953, que a su vez es una adaptación de otro anterior establecido por Decreto de 7 de julio de 1944[21], ha ejercido una influencia capital en la enseñanza del derecho en la España de la segunda mitad del siglo XX: en primer lugar, ha estabilizado durante décadas unas particiones históricas del derecho muy rígidas y cada vez más alejadas de las demandas de conocimientos jurídicos; en segundo término y como veremos en seguida, ha dividido a los profesores en gremios absolutamente cerrados cuyo único objetivo corporativo es la perpetuación de su propio status; por último, ha impedido el surgimiento de nuevas asignaturas interdisciplinares (derecho del medio ambiente) o formadas a partir de subespecialidades (derecho de familia). Aunque muchas facultades de derecho ya no organizan sus enseñanzas conforme al Plan de 1953, su sombra sigue presente en una universidad pública, como es la española, en la cual no se toca una asignatura si ello puede implicar el más mínimo riesgo de que un profesor funcionario se quede sin materia que enseñar. La política oficial de las facultades de derecho es siempre una política de oferta: para sus profesores, la oferta crea su propia demanda.

La Universitat de Barcelona y la Universitat Pompeu Fabra ofrecen planes de estudios distintos del de 1953, pero hijos suyos[22]. La duración de los estudios es de 4 años, estructurados en dos ciclos iguales. A cada asignatura se le asigna un número de créditos, en función del número de horas lectivas. Hay *asignaturas troncales, obligatorias, optativas* y *de libre elección.* Las dos primeras, que son la mayoría, están en

---

(18) BOE de 29 de agosto de 1953, núm. 241.

(19) Se estudia: derecho natural, derecho romano y historia del derecho español (en primer curso), todo el derecho político (en primer y segundo curso), derecho internacional público y derecho canónico (en segundo curso), todo el derecho penal (entre segundo y tercer curso), economía política y hacienda pública (segundo y tercer curso) y la parte general del derecho administrativo (tercer curso). De acuerdo con el Plan, y con la única excepción de derecho civil (parte general y derecho de persona, que se estudia en segundo curso, y obligaciones y contratos, en tercero), el derecho privado se empieza a estudiar en el cuarto curso.

(20) En cuarto curso los alumnos estudian la parte especial del derecho administrativo, derecho financiero y tributario, la parte general del derecho procesal, todo el derecho del trabajo, el tercer bloque en que se estructura el derecho civil (derechos reales y derecho hipotecario) y la primera parte de derecho mercantil. En el último curso de carrera se estudia la parte especial del derecho procesal (procesal civil y procesal penal), filosofía del derecho, derecho internacional privado, el cuarto bloque de derecho civil (familia y sucesiones) y la segunda parte de derecho mercantil.

(21) Decreto de 7 de julio de 1944, de Ordenación de la Facultad de Derecho (BOE de 4 agosto de 1944, núm. 217).

(22) El Plan de Estudios de la licenciatura en derecho de la Universitat de Barcelona es el previsto en la Resolución de 25 de mayo de 1993, del Rectorado de la Universitat de Barcelona (BOE de 17 de julio de 1993, núm. 170), y que puede verse en *http://www.ub.es/facdt.pla.htm.* Y el de la Universitat Pompeu Fabra es el contenido en la Resolución de 28 de junio de 1994, de la Presidencia de la Comisión Gestora de la Universitat Pompeu Fabra (BOE de 19 de julio de 1994, núm. 171), *http://www.upf.es/grec/estudiar/pedret.htm.*

torno a los doscientos cincuenta créditos, han de ser cursadas obligatoriamente por todo estudiante y forman el bloque básico de los estudios de derecho[23]: de hecho reproducen en escala reducida el Plan de 1953. Las terceras son también materias jurídicas y permiten al estudiante empezar a especializarse en ramas de su interés, pero exige de ellos la realización obligatoria de una veintena de créditos[24]. Las últimas son asignaturas de cualquier enseñanza universitaria que, hasta un límite de treinta créditos, el estudiante puede elegir a su gusto.

Las enseñanzas universitarias de derecho

Los estudiantes españoles de derecho reciben una enseñanza centrada en la *exposición magistral* (lección magistral: *lectio, lecture, Vorlesung*) cuyo objeto es el estudio de la *legislación*, la *doctrina* y, de forma secundaria, la *jurisprudencia* de los tribunales.

El alumno recibe alrededor de veinticinco horas semanales de clase. Cada clase dura unos 45 minutos, durante los cuales el profesor suele llevar a cabo un *análisis doctrinal, positivo y normativo* de los textos legales así como de su interpretación doctrinal canónica. El análisis positivo tiende a ser más doctrinal y sistemático que exegético, ordena el conjunto de enunciados legales y reglamentarios de forma tal que el estudiante recibe una información compendiada de su contenido. El análisis normativo consiste, en la mayor parte de los casos, en consideraciones críticas y de naturaleza predominantemente ideológica sobre los textos legales o sobre interpretaciones doctrinales alternativas a la favorecida por el exponente. Aunque los análisis y comentarios de sentencias judiciales ocupan cada vez más tiempo, siguen siendo subsidiarios del análisis doctrinal.

Hay asignaturas, como la historia del derecho, cuya naturaleza humanística está muy marcada, pero sólo en algunas el estudiante recibe una enseñanza que, más allá de la descripción y sistematización de las leyes y reglamentos, así como de su crítica ideológica, intente explicar la materia de que se trate con la ayuda de teorías tomadas en préstamo de las ciencias sociales o naturales. La excepción más notable es el análisis económico del derecho, pero éste se enseña sólo en algunas universidades[25]. Abundan, en cambio, explicaciones sociológicas o criptosociológicas, así como valoraciones varias tomadas de la filosofía moral y política.

El modelo positivista de enseñanza del derecho declina sin remedio –no lo es, desde luego, la corrección crítica que supone la introducción de valoraciones morales, ideológicas o políticas– y las causas de esta decadencia progresiva son conocidas.

En efecto, en España, como en el resto de Europa continental –es decir, en el *Civil Law*–, la enseñanza del derecho se edifica sobre el bachillerato (tradicional) de letras y la educación europea de segunda enseñanza que tiende a ser, de manera cada vez más acusada, universal y accesible a todos los escolares en edad de acceder a ella, pero también mucho más sencilla que el bachillerato de hace una o, sobre todo, dos generaciones. El estudiante de primer curso de derecho de hace medio siglo contaba con una base humanista sólida: no hablaba inglés, pero traducía,

(23) En la Universitat de Barcelona conforman un total de 250,5 créditos, y en la Universitat Pompeu Fabra, 246.

(24) Un total de 19,5 en la Universitat de Barcelona, y de 24 en la Universitat Pompeu Fabra.

(25) Como en la Universidad Autónoma de Madrid, en la Universidad Carlos III, en la Universidad Complutense de Madrid y en la Universitat Pompeu Fabra.

ayudado por un buen diccionario, a los clásicos griegos y latinos y, por supuesto, sus capacidades de expresión escrita eran razonables. Al menos, se daba por supuesto que no cometía faltas de ortografía (faltas ortográficas que hoy son moneda corriente hubieran supuesto un suspenso en cualquier examen). Hace ya muchos años que esto ha dejado de ser verdad, pero el problema de fondo es que el estudiante de derecho se ha alejado definitivamente de las humanidades de las que proviene sin que nunca haya acabado por acercarse a las ciencias sociales a las que la generación de 1968 dijo querer acercarse. Se ha quedado en el limbo de la crítica ideológica.

Uno de nosotros (Pablo Salvador) ronda ahora la cincuentena y tiene, si cuenta sus propios años de estudiante, experiencia directa con más de treinta promociones de licenciados en derecho: sus compañeros de hace treinta y tantos años ingresaban en la universidad de la mano de Virgilio, pero, si ahora quiere explicar la teoría de la donación y el tradicional recelo de los legisladores, ya no puede arrancar la clase recitando al poeta latino: «*Timeo Danaos et dona ferentis*»[26], pues nadie –absolutamente nadie– le entendería. El problema es que tampoco se puede comenzar aludiendo a la polémica –legendaria en el mundo de las ciencias sociales– entre Richard Titmuss[27] y Kenneth Arrow[28] sobre la donación, el altruismo y las «donaciones retribuidas» de sangre: entre las humanidades y las ciencias sociales, el estudiante de derecho se mueve en una tierra baldía.

De nuevo, el sistema norteamericano de enseñanzas jurídicas manifiesta su superioridad sobre el europeo: es cierto que el bachillerato americano democrático y universal –la *high school*– es menos sólido que el viejo *Gymnasium* alemán o que el *Lycée* francés de hace treinta o cuarenta años. Pero para nada se trata de volver a las *Grammar Schools* y al elitismo del bachillerato tradicional: bastaría con intercalar entre éste y la universidad un *college* de tres años de duración que permitiera al futuro estudiante de derecho armarse con los conocimientos humanísticos o matemático-naturales necesarios para explicar las leyes y sus consecuencias económicas y sociales.

Algunas universidades españolas públicas, como la Carlos III y la Pompeu Fabra, o privadas como San Pablo-CEU, han visto el problema y tratan de afrontarlo con una solución estimable: la doble licenciatura, por ejemplo, en derecho y ciencias económicas. Otra posibilidad es llevar algunos estudios de derecho al segundo y tercer ciclo de forma que nadie pudiera entrar en primero de derecho de tal o cual facultad sin contar, al menos, con una diplomatura: nadie se ha atrevido a plantearlo hasta ahora, pero siempre ha de haber una primera vez. Nuestra impresión es que, si las directrices gubernamentales se reformaran para permitir esta posibilidad, la universidad que diera el primer paso arrasaría.

Las pruebas de conocimiento consisten mayormente en *exámenes escritos,* que están en función de la duración de las asignaturas, que a su vez pueden ser trimestrales, cuatrimestrales o durar todo el curso académico. Aunque hay algunos exámenes orales, la regla es que el estudiante español se examina invariablemente por escrito y al final de cada curso o período de enseñanza: durante dos o tres horas, responde a un cuestionario o

(26) VIRGILIO: *Eneida,* 2, 49.

(27) R. M. TITMUSS: *The Gift Relationship: From Human Blood to Social Policy.* New York, Pantheon, 1971.

(28) K. J. ARROW: «Gifts and exchanges», en *Philosophy and Public Affairs,* 1972, pp. 343-362.

desarrolla algunos temas del programa de la asignatura que ha estudiado en un manual o en sus apuntes –tomados de nuevo por escrito– de las clases del profesor. Se espera que el examen privilegie la interpretación doctrinal expuesta en clase, pero no sería justo negar toda posibilidad de discrepancia al alumno aventajado.

Así, el estudiante trata de memorizar, a partir de sus apuntes y de un manual, temas de un programa, pero no aprende a comentar sistemáticamente una sentencia judicial, ni mucho menos a redactar un escrito de alegaciones de parte, una resolución judicial o un recurso contra ella; muy pocos estudiantes españoles de último curso de licenciatura podrían redactar un recurso de apelación contra una sentencia de un juzgado de primera instancia. En cambio, al finalizar el último año de la licenciatura, habrán leído –cuando menos, hojeado– entre diez y quince mil páginas de una veintena larga de manuales de las distintas materias.

LOS PROFESORES

En principio, en España, la carrera del profesor de universidad por antonomasia, es decir, del catedrático, es la de un *funcionario público*[29]: el candidato es contratado, justo después de licenciarse en derecho, como *ayudante* por la universidad y en un departamento universitario a instancias de alguno de sus miembros[30]. Cursa a continuación y durante unos dos años estudios de doctorado[31] y redacta durante algunos más una tesis doctoral que finalmente lee en un acto académico que reviste, sobre todo, mucha solemnidad. Ya doctor, puede optar a una plaza de *profesor titular* de universidad si una de éstas ha convocado una plaza de su especialidad, plaza a la que accede si gana el concurso. Tras un mínimo legal de tres años como profesor titular y, normalmente, después también de haber realizado un segundo trabajo de investigación, puede concursar a las plazas de *catedrático* de su especialidad que convoque cualquier universidad. Si finalmente ha conseguido llegar a catedrático de universidad –algo que hoy es raro antes de los 30 ó 35 años de edad, pero que garantiza empleo hasta los 70, edad actual de la jubilación–, nuestro profesor universitario podrá decidir continuar en la universidad con dedicación exclusiva, o pasar a hacerlo a tiempo parcial, simultaneando entonces su actividad universitaria con el ejercicio de una profesión privada.

Un joven profesor titular de universidad con dedicación exclusiva gana 26.239 euros anuales. Un catedrático reciente con igual dedicación ganará unos

---

(29) El número de profesores en las universidades públicas españolas es de 74.098, de los que el 55% son funcionarios, según *http://www.ine.es/prensa/np147.htm.*

(30) También es usual que el recién licenciado inicie su carrera universitaria gracias a una beca predoctoral o de investigación concedida por el Ministerio de Educación y Cultura del Estado Español (o por el departamento análogo de la Comunidad Autónoma correspondiente) y siempre avalado por un catedrático o profesor titular. De hecho, y aunque se tienen en cuenta los méritos del candidato a becario, en la mayor parte de los casos lo que se valora es la calidad del proyecto de investigación dirigido por el profesor que avala al candidato.

(31) Los estudios de doctorado tienen, por lo general, utilidad exclusivamente académica, aunque hay algunas excepciones. Las universidades españolas destinan muy pocos recursos al posgrado (en la Universitat Pompeu Fabra es el 7% de sus recursos humanos docentes, un porcentaje comparativamente elevado respecto del resto de universidades. Se observa, con todo, un cambio de tendencia); éste es uno de sus déficits principales, pero una modificación sustancial de la situación actual sería muy difícil, pues en pocos años llevaría a una diferenciación clara entre universidades.

32.394 euros[32], pero, si tiene dedicación parcial, sus ingresos procedentes de la universidad se reducirán a menos de la tercera parte.

Sin embargo, en los tres casos, su empleo es vitalicio y no le obliga a mucho: únicamente está sujeto al cumplimiento de sus obligaciones docentes –consistentes, en lo fundamental, en enseñar derecho por un número de horas anuales que, aunque suele estar situado en torno a las 120-150[33], presenta variaciones importantes según las universidades–. Debe además corregir los exámenes escritos y atender unas tutorías que, en la mayor parte de los casos, se reducen a discutir con los estudiantes la calificación obtenida en sus exámenes. Desde luego, muchos profesores hacen más, mucho más, pero únicamente por razones de autoexigencia moral o de labranza de una reputación académica y profesional: los incentivos estrictamente económicos son perversos, pues por hora trabajada gana más quien menos trabaja.

Además de los profesores en formación y de los profesores funcionarios (llamados en España *numerarios*), la Ley Orgánica de 1983, en su artículo 33.3, permite la contratación de *profesores asociados y visitantes:*

> ... las universidades podrán contratar, temporalmente,... Profesores Asociados, de entre especialistas de reconocida competencia que desarrollen normalmente su actividad profesional fuera de la universidad, y Profesores Visitantes. La contratación de estos profesores podrá realizarse a tiempo completo o parcial.

El modelo legal era confesadamente insincero, pues arrancaba con una contradicción que ha resultado fatal: partía de la idea de que el asociado es un profesional con bien ganado prestigio, pero luego permitía que fuera contratado a tiempo completo, algo incompatible (legalmente incluso) con el ejercicio de una profesión fuera de la universidad. En la práctica, la figura se ha distorsionado con demasiada frecuencia, y muchos de los casi 28.000 profesores asociados que enseñan en las universidades españolas no son los profesionales hechos y derechos, de reconocido y bien ganado prestigio, que muchos anhelábamos, sino profesores a tiempo completo, que no acceden a los cuerpos del funcionariado docente[34].

En una universidad tradicional, los profesores funcionarios pueden llegar a ser la mitad del total, pero en universidades de reciente creación, su número es inferior y predominan los jóvenes profesores en formación y los profesores asociados. En la práctica ello quiere decir que la mayor parte del peso de la impartición de la docencia recae sobre los jóvenes profesores y sobre los profesores asociados.

La Ley de 1983 y sus reglamentos permiten a las universidades españolas prácticas de contratación que las empresas privadas han tenido tradicionalmente prohibidas: contratos anuales de prestación de servicios cuya denuncia no exige indemnización

---

(32) Según las tablas retributivas docentes para el año 1999 de la Universitat Pompeu Fabra.

(33) En la Universitat Pompeu Fabra, un catedrático a tiempo completo debe impartir 120 horas de clase durante el curso académico; un profesor titular de universidad con igual dedicación, 120 horas en el mismo plazo, y un profesor ayudante, 60 horas.

(34) La Ley de Reforma Universitaria de 1983 limitaba su número al 20% del total de profesorado: «El número total de [Profesores Asociados y Visitantes]», continúa diciendo su frustrado art. 33.3, «no podrá superar el 20% de los Catedráticos y Profesores Titulares en cada Universidad, salvo en las Universidades Politécnicas, donde dicho número no podrá superar el 30%».

alguna[35]. El objetivo de fondo parece haber sido conseguir una universidad masificada, pero barata. Hoy es ambas cosas. Sin ninguna duda.

En las facultades de derecho, los profesores universitarios se agrupan en *áreas de conocimiento*[36], y éstas en *departamentos*[37]. La configuración de las áreas de conocimiento es un fenómeno que ha escapado históricamente del control de las universidades y –en derecho– la agrupación de áreas en departamentos ha sido más un amontonamiento que otra cosa: lo anterior es crucial para entender el funcionamiento de la universidad española y, en particular, el de las facultades de derecho.

El catálogo de áreas de conocimiento que figura en el anexo al Real Decreto 1888/1984 es, probablemente, la pieza fundamental del sistema universitario español, al menos en lo que se refiere a la enseñanza del derecho: la lista –que incluimos en nota[38]– ofrece una imagen fiel de los gremios de catedráticos de las distintas asignaturas y delimita con precisión el marco objetivo de su poder.

Pero si la división radical de los gremios de catedráticos y profesores de derecho en áreas de conocimiento establece las fronteras de su ámbito de influencia, también limita extraordinariamente la posibilidad de desarrollar muchas tareas de investigación realmente fecundas. En efecto, la solución de muchos problemas sociales suele ser abordada por los poderes públicos con conjuntos de actuaciones normativas y no normativas de todo orden. Si nos limitamos por un momento a considerar las actuaciones normativas dirigidas a resolver un problema social como, por ejemplo, la denominada feminización de la pobreza, es de esperar que la cuestión se aborde con cambios en el derecho civil, pero también en el derecho penal, laboral y de la seguridad social, administrativo y hasta fiscal. Sin embargo, sucede que la rígida división de los profesores en áreas estancas de conocimiento dificulta en gran medida la formación de equipos interdisciplinares que puedan analizar conjuntamente todas las facetas normativas de las soluciones propuestas. El resultado final suele ser una escolástica

---

(35) En cambio, en el ámbito laboral, la denuncia por el empresario de un contrato temporal antes de su finalización conlleva la obligación de indemnizar al trabajador (salvo que medie justa causa y así lo pruebe ante un juzgado o tribunal), de conformidad con lo indicado en el art. 56 del Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los trabajadores (BOE de 29 de marzo de 1995, núm. 75).

(36) El art. 2.2 del Real Decreto 1888/1984, de 26 de septiembre, por el que se regulan los concursos para la provisión de plazas de los cuerpos docentes universitarios (BOE de 26 de octubre de 1984, núm. 257; corrección de errores en BOE de 31 de diciembre de 1984, núm. 313) define las áreas de conocimiento de las universidades como «aquellos campos del saber caracterizados por la homogeneidad de su objeto de conocimiento, una común tradición histórica y la existencia de comunidades de investigadores, nacionales o internacionales».

(37) Así, el art. 8.2 de la Ley de Reforma Universitaria y el art. 1 del Real Decreto 2306/1984, de 12 de diciembre, de normas básicas sobre departamentos (BOE de 14 de enero de 1985, núm. 12) establecen que: «Los Departamentos se constituirán por áreas de conocimiento científico, técnico o artístico, y agruparán a todos los docentes e investigadores cuyas especialidades se correspondan con tales áreas».

(38) Derecho administrativo, derecho civil, derecho constitucional, derecho del trabajo y de la seguridad social, derecho eclesiástico del estado, derecho financiero y tributario, derecho internacional privado, derecho internacional público y relaciones internacionales, derecho mercantil, derecho penal, derecho procesal, derecho romano, historia del derecho y de las instituciones, filosofía del derecho, moral y política (dividida en filosofía del derecho –y filosofía moral–, por Resolución de 28 de noviembre de 1996, del Consejo de Universidades –BOE de 10 de diciembre de 1996, núm. 297).

en muchos casos estéril y, además, la compartimentación artificiosa de los problemas que son objeto de investigación y análisis por separado dificulta también la realización de estudios empíricos de campo, estudios que muy probablemente tendrían en cuenta la influencia real que tiene la aplicación de las distintas técnicas normativas y no normativas. Toda reforma sensata de la enseñanza del derecho y de la investigación jurídica debería comenzar dinamitando el decreto de áreas.

Resulta esencial para la *selección del profesorado* funcionario, ya que los miembros de las comisiones que juzgan los méritos de los candidatos en los concursos a profesores titulares y catedráticos deben pertenecer al área de conocimiento de la especialidad de que se trate. Los departamentos se limitan a proponer en abstracto si debe o no solicitarse de la universidad la convocatoria de la plaza al tiempo que proponen asimismo el nombramiento de dos vocales –siempre especialistas, es decir, miembros del área en cuestión– de la comisión que habrá de juzgar los méritos de los candidatos: de ahí que el poder de decisión sobre quién ha de ser o no catedrático de universidad quede en definitiva en manos de grupos de catedráticos de la misma área de conocimiento agrupados en las denominadas escuelas, grupos difusos de intereses académicos, políticos y profesionales.

El catedrático de derecho español no gana mucho dinero, pero dispone de un poder notable de selección de sus colaboradores que ejerce, primero individual y luego colectivamente, como miembro de un grupo o escuela: un joven licenciado en derecho tiene muy pocas probabilidades de incorporarse a un departamento, por grande que éste sea, si no cuenta con el apoyo de un catedrático del área específica de conocimiento de que se trate, que le ofrezca su respaldo y que proponga su nombramiento como profesor ayudante o que avale su solicitud de beca. Algunos años después, el mismo catedrático decidirá si sigue prestándole o no su apoyo. En su caso pedirá a aquéllos de sus colegas que formen parte de la comisión que ha de juzgar sobre los méritos del candidato que voten en su favor. Éstos, a su vez, así lo harán a cambio de reciprocidad, es decir, a cambio de que, llegado el caso, el catedrático solicitante del voto deba acudir a otra universidad como miembro de otra comisión y esté en condiciones de devolver el favor a costa del contribuyente.

En España, la Ley de Reforma Universitaria de 1983 premeditó un sistema de concursos estructurado para favorecer al candidato de la propia universidad convocante, es decir, a lo que los alemanes llaman la *Hausberufung:* las comisiones están compuestas por cinco miembros, dos designados por la universidad convocante de la plaza, y los otros tres por sorteo. Bajo esta legislación, lo usual es que el catedrático de la universidad convocante y un colega suyo –compañero de departamento o amigo– sean designados por la universidad, y así las cosas no es difícil conseguir un tercer voto favorable de entre los otros tres insaculados[39]. De este modo, el sistema permite que nuestro catedrático y la escuela a la que pertenece escojan candidatos más destacables por su lealtad personal y de grupo (académico, ideológico, profesional) que por la originalidad o profundidad de su tarea investigadora o por su brillantez expositiva. En definitiva, el método de selección del profesorado refuerza el poder de las escuelas y de quienes de hecho las dirigen, en detrimento de las universidades y del poder político formal.

---

(39) Según informaciones facilitadas por el Consejo de Universidades español, el 90% de los candidatos que provienen de la universidad convocante ganan el concurso.

El sistema ha sido puesto en cuestión recientemente, cuando la universidad española ya ha agotado su capacidad de crecimiento[40]. Según datos del Consejo de Universidades[41], en fecha de 17 de septiembre de 1999 en las universidades públicas españolas se cuentan 7.011 catedráticos de universidad, 21.627 profesores titulares de universidad, 1.873 catedráticos de escuela universitaria y 10.476 profesores titulares de escuela universitaria. *Más del 10% de los catedráticos españoles de universidad lo son de derecho:* 754. Luego, 1.403 juristas son profesores titulares de universidad; pero sólo 29 son catedráticos de escuela universitaria[42], y 354 son titulares de escuela universitaria. A su vez, *casi uno de cada ocho catedráticos de derecho lo es de derecho civil,* pues el 13% de aquéllos lo son (103), una proporción que algunos consideran excesiva y que refleja la posición de la asignatura en unos planes de estudio muy tradicionales, pensados, como hemos dicho, antes en la oferta de profesores que en la demanda de materia. Algo similar ocurre con los 199 profesores titulares de universidad que lo son de derecho civil, casi un 15% del total de titulares de derecho.

En número de catedráticos siguen derecho administrativo (78), mercantil (70), penal (65), constitucional (62), financiero (55), filosofía del derecho (53)[43], laboral (51), internacional público (46), historia del derecho (42), procesal (42), romano (36), eclesiástico (29) e internacional privado (22).

Los números permiten apreciaciones diversas, pero algunas saltan a la vista: una universidad cuyas facultades de derecho cuentan con más filósofos o historiadores que procesalistas es una universidad poco práctica; en el mismo sentido, la rigidez de las áreas favorece a los generalistas en detrimento de los especialistas: hay 100 catedráticos de derecho civil pero ninguno lo es de derecho de familia, de derecho de daños o de derecho inmobiliario registral; 81 lo son de derecho administrativo, pero tampoco hay cátedra alguna de derecho del medio ambiente, de derecho urbanístico o de función pública. Y ni civilistas ni administrativistas han conseguido romper las fronteras de sus áreas para crear cátedras interdisciplinares de derecho de la construcción, de la vivienda, de urbanismo, por no hablar de una alianza entre

---

(40) En un reciente artículo publicado en la revista *Nature* (vol. 396, 24/31 december 1998, p. 709) se decía que «Take the issue of university appointments. Current laws on universities, introduced in 1983, rightly give such institutions considerable freedom in appointing tenured faculty members (previously, these had been appointed centrally). But there is much evidence that the procedure under which such appointment are made, in particular the make-up of five-member appointments boards, two members of which come from the university involved, can remain excessively influenced by non-academic considerations. The concern is that the autonomy of universities has allowed the appointments process to become dominated by mutual self-interest operating through selfsustaining social networks-in other words, "cronyism". (...) «Social networks will always find ways to flourish, whatever is done to limit their effectiveness. And changing the appointments process on its own will not adress the second major problem facing universities in Spain (and elsewhere): the intellectual sclerosis created by a broad system of tenure that requires little accountability from researchers, after they have croassed initial hurdles, for the rest of their working lives. The trick is to find a way of improving the situation that does not undermine the commitment to long-term goals on which the health of a growing science base depends».

(41) *http://www.mec.es/consejou/Profesorado.html*

(42) La enseñanza del derecho se lleva a cabo en facultades, se acaba con el título de licenciado, y no en escuelas universitarias que ofrecen enseñanzas más breves de duración y que concluyen con el título de diplomado. Hay excepciones de nota, como las escuelas de relaciones laborales, pero no se analizan en este trabajo.

(43) La asignatura filosofía del derecho, moral y política cuenta con 1 catedrático de universidad y con 6 profesores titulares de universidad.

juristas, arquitectos y economistas que decidieran hacer lo propio. Nuestras facultades de derecho son prisioneras de sus áreas de conocimiento, es decir, de sus gremios.

La asignatura de derecho que cuenta con mayor número de titulares, después de derecho civil, es derecho administrativo (136). Siguen derecho mercantil (134), derecho constitucional (121), filosofía del derecho (110), derecho penal (96), derecho del trabajo y de la seguridad social (94), derecho procesal (83) derecho financiero (83), derecho internacional público (82), historia del derecho (76), derecho eclesiástico (72), derecho romano (71), y derecho internacional privado (45). En la universidad española, el sueño de un joven reformista radical es la pesadilla de sus mayores: *dinamitar las particiones jurídicas tradicionales.* A ello se opone la mayor parte del profesorado de todas las obediencias ideológicas.

Un fenómeno adicional lastra la carrera de los profesores de derecho y la aleja del mundo de las ciencias naturales, así como, crecientemente, del de las ciencias sociales: *el individualismo.* Aunque después de lo que acabamos de señalar sobre el peso de los gremios (áreas y escuelas) en la selección de los profesores puede parecer paradójico, lo cierto es que la carrera de nuestros jóvenes profesores se plantea como un auténtico esfuerzo individual: el joven profesor trabaja solo, durante muchos años, pero casi siempre solo. Redacta primero una tesina, luego una tesis, acaso también una segunda monografía y, claro está, media docena de artículos de revista, pero la regla es que todo eso lo hace (o, al menos, lo firma) solo: el sistema de formación del profesorado y los concursos de méritos están siempre pensados para valorar una carrera individual. Es más: los trabajos de equipo están desincentivados; basta hojear los catálogos de las editoriales jurídicas o las revistas también jurídicas más importantes para comprobar que los trabajos de auténtica investigación que son fruto de un esfuerzo colectivo son escasos.

En otros países de nuestra cultura el fenómeno del aislamiento individual de las carreras de los investigadores jurídicos también se presenta, pero está paliado por la influencia que otras fuerzas ejercen en sentido contrario: en Alemania, por ejemplo, existen empresas como la editorial Beck, que generan productos como *Neue Juristische Wochenschrift (NJW)* y una treintena de revistas más, así como bastantes de los comentarios a los grandes códigos y leyes más importantes: tareas todas ellas que se organizan empresarialmente, con criterios de organización de los recursos humanos que están muy lejos de nuestra práctica española: si el lector lo duda, puede tratar de responder a la pregunta siguiente: ¿qué revista jurídica española equivale a *NJW*? En segundo lugar, los Institutos Max Planck de investigación organizan sus trabajos de investigación como algo que sólo pueden llevar a cabo auténticos equipos dirigidos por investigadores experimentados cuyo programa ha sido aprobado con tales o cuales criterios de política científica. En España, la política de apoyo a los grupos de investigación que fomenta el Ministerio de Educación y Cultura o algunas comunidades autónomas ha contribuido también a contrarrestar el individualismo crónico de nuestros profesores, pero la política española de otorgar una subvención pequeña a más del 40% de los equipos que la solicitan en vez de actuar más selectivamente para subvencionar muy bien a pocos programas realmente buenos neutraliza gran parte del considerable esfuerzo que se lleva a cabo: ningún grupo universitario de derecho cuenta en 1999 con más de 60.101 euros de subvención anual por un solo programa de investigación.

LOS ESTUDIANTES

En España, hoy, la *Enseñanza Secundaria Obligatoria* finaliza a los 16 años de edad. Sigue un escuálido *Bachillerato* reducido ahora a dos años de duración[44], tras cuya finalización el joven que desea estudiar una carrera universitaria debe superar unas *pruebas de acceso a la universidad* (Selectividad). La calificación obtenida le posibilitará, si es muy buena, acceder a la carrera y facultad universitarias de su elección y, si no lo es tanto, a aquélla que le permita el resultado obtenido. Carreras como medicina y algunas ingenierías requieren una calificación muy alta de selectividad, mientras que para otras basta un simple aprobado. Derecho no es una carrera para cuyo ingreso se requiera una calificación muy elevada, con la salvedad de algunas facultades que cuentan con bastante más demanda que la mayoría.

Actualmente, las cohortes demográficas de jóvenes de dieciocho años, que es la edad de ingreso en la universidad, son cada vez menos nutridas, de forma que la oferta global de las universidades públicas cubre ya gran parte de la demanda potencial. En Cataluña, por ejemplo, en el curso 1998/1999 se ofrecieron 41.664 plazas para 48.111 solicitantes en primera preferencia[45]. Para la licenciatura en derecho[46], en ese mismo curso y en esta comunidad autónoma, las universidades públicas ofrecieron 2.501 plazas, y hubo 2.233 solicitantes en primera preferencia –finalmente se matricularon 2.374 alumnos–. Las universidades privadas ofrecieron 770 plazas, y 881 alumnos solicitaron como primera opción cursar derecho en alguna de ellas –pero sólo 466 se matricularon[47].

La prueba de acceso a la universidad consta de dos ejercicios:

El primero versa sobre las materias comunes del bachillerato y aprecia la formación general del alumno, pues evalúa destrezas académicas básicas, como la comprensión de conceptos, el manejo del lenguaje y las capacidades para analizar, relacionar y sintetizar. Consta de tres partes: análisis y comentario crítico de un texto en lengua española (y, en su caso, de la lengua cooficial de la comunidad autónoma), lo propio en una lengua extranjera y, por último, análisis y respuesta a cuestiones sobre un texto de filosofía o historia. La duración

---

(44) Véanse los arts. 17 y 25 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre de 1990, núm. 238).

(45) Antes de realizar las pruebas de acceso a la universidad, los futuros universitarios han de expresar por orden de interés sus preferencias, de forma tal que, si no pueden obtener plaza en la primera opción elegida, puedan cursar los estudios preferidos en segunda, tercera o ulteriores opciones, según sea la nota de corte de los estudios solicitados. De esta forma, el sistema garantiza al alumno una plaza en la universidad, aunque no siempre en la carrera que éste prefirió en primer lugar.

(46) Según datos proporcionados por la Oficina de Preinscripció del Consell Interuniversitari de Catalunya, dependiente de la Generalitat de Catalunya, el pasado 23 de abril de 1999.

(47) Ya hay dos universidades públicas (Universitat de Lleida –que ofreció 290 plazas y sólo cubrió 137– y Universitat de Girona –se matricularon 246 alumnos para un total de 260 plazas ofrecidas–) y tres privadas (Esade –centro universitario adscrito a la Universitat Ramón Llull– cubrió 85 de las 90 plazas ofertadas. La Universitat Internacional de Catalunya cubrió 38 de las 80 plazas que ofrecía, y la Universitat Oberta de Catalunya –no presencial– cubrió 343 plazas sobre un total de 600) en las cuales la oferta no ha sido cubierta por la demanda. Debe destacarse que la oferta pública se lleva a cabo a precios políticos muy bajos y en cambio, en la privada se formulan a precios de mercado. En el resto de universidades catalanas, la demanda superó a la oferta (a modo de ejemplo, hubo 1013 solicitantes para las 985 plazas que ofrecía la Universitat de Barcelona. La Universitat Pompeu Fabra ofertaba 330 plazas, y recogió 393 solicitudes. Finalmente, se matricularon 1.016 y 335 alumnos, respectivamente).

de cada ejercicio es de una hora y media por texto y, naturalmente, la prueba es escrita.

El segundo ejercicio versa sobre tres materias cursadas por el alumno y que dependen de la opción –de entre las cuatro posibles– escogida. El alumno elige uno de entre dos ejercicios y dispone de un mínimo de noventa minutos para desarrollar cada una de las materias.

Cada prueba parcial se califica entre cero y diez puntos. La calificación del primer ejercicio será la media aritmética de las tres partes que lo componen; y la del segundo, la de las notas obtenidas en cada materia. La calificación global de la prueba de acceso a la universidad es el promedio de las calificaciones obtenidas en los dos ejercicios. La media aritmética entre esta nota y la del expediente académico del alumno en el bachillerato constituye la calificación definitiva para el acceso a la universidad.

La nota de corte[48] para cursar la carrera de arquitectura en Cataluña en el curso 1998/1999 fue de 7,99. Para ingeniería de caminos, canales y puertos, se precisó más de un 7,62. Para cursar medicina, los estudiantes hubieron de sacar más de 7,40; en biología, las notas de corte se situaron entre el 6,30 de la Universitat de Girona y el 7,25 de la Universitat Pompeu Fabra; física precisó un mínimo de 5,52, y química de 5,66, mientras que las notas máximas de estos dos estudios se situaron en un 5,79 para el primero y un 6,44, para el segundo. Los futuros economistas hubieron de obtener más de un 5,48 –Centro de Enseñanza Superior Abat Oliba (adscrito a la Universitat de Barcelona)– y más de un 6,98 –Universitat Pompeu Fabra–. En gestión y administración pública los estudiantes precisaron más de un 7,10. Y para administración y dirección de empresas, se exigió un mínimo de 5,71 en la Universitat de Girona y de 7,38 en la Universitat Pompeu Fabra.

En el curso académico 1998/1999, y para los estudios de derecho que se imparten en España, sólo resultó precisa una nota de corte[49] superior a 7 para ingresar en tres facultades: Sevilla I (7,40), Pública de Navarra (7,10) y Zaragoza (7,04). Por encima de 6 y por debajo de 7 hubo algunas más: 10. Pero bastó con una nota igual o superior a 5 e inferior a 6 para ingresar en 46 facultades de derecho.

En Cataluña la nota de corte superior fue la exigida en la Universitat Pompeu Fabra –6,40–, y la inferior –5– se exigió en la Universitat de Lleida, en el Centro de Enseñanza Superior Abat Oliba y en la Universitat de Girona. Sólo en Cataluña dos facultades públicas de derecho se quedaron al final del proceso de selección con varias docenas de plazas vacante en primer curso.

Según datos publicados el 4 de mayo de 1999 por el Instituto Nacional de Estadística[50], en España, a inicios del presente curso académico 1998/1999, había alguno más de 181.000 estudiantes universitarios de derecho[51], es decir, uno por cada doscientos habitantes.

Si, sólo por un momento, imaginamos que durante los próximos 20 años

---

(48) Es una nota que establece el umbral mínimo para acceder a los estudios solicitados por el alumno. Esta nota varía cada año y depende del número de plazas ofertadas y solicitadas. Si hay más oferta que demanda, la nota de corte se suele situar en el 5. Si ocurre lo contrario, se admite a un número de alumnos que coincide con el número de plazas ofrecidas, y la nota definitiva para el acceso a la universidad más baja de todos los alumnos admitidos constituye la nota de corte para esos estudios durante ese curso.

(49) *http://www.mec.es/consejou/limites.html*

(50) *http://www.ine.es/prensa/np115.htm*

(51) Concretamente, 181.374.

todos los estudiantes de derecho llegaran a coronar con éxito y sin retrasos su respectiva licenciatura, entonces y en el año 2020, uno de cada 50 habitantes de este país sería licenciado en derecho, es decir, sería *rebus sic stantibus* un abogado real o potencial. Sin embargo, ello no va a llegar a ser así, pues la tasa de abandono entre el primero y el último curso de derecho es muy elevada en las universidades españolas y lo es, intolerablemente, en alguna de ellas: por sólo citar las universidades catalanas, la proporción de estudiantes que finaliza la carrera en el curso que le corresponde según su correspondiente plan de estudios oscila, según las facultades, entre algo menos del 4% y poco más del 60%.

En las universidades públicas, los *gastos de matrícula* en cada curso de licenciatura en derecho importan unos 500 euros[52]. Ulteriormente el estudiante habrá de adquirir libros y material docente por importe de unos 300 euros. Aunque la mayor parte de las universidades disponen de comedores universitarios, no abundan las residencias y colegios universitarios a un precio económico. Así, la universidad es barata pero la vida del estudiante, como la del resto del mundo, sigue siendo cara. Hay becas, pero su número, en proporción al de estudiantes, y sobre todo, su cuantía, son reducidos.

Según datos estimados proporcionados por la Subdirección General de Becas y Ayudas al Estudio, durante el curso 1998/1999 se concederán un total de 277.376 becas universitarias[53], por un importe total de 366.617.383 euros, de lo que resulta que el importe medio por beca concedida será de 1.321 euros[54]. Una de las condiciones necesarias para la concesión de la beca es que el nivel de ingresos familiares sea inferior a una determinada cantidad (que varía en función

---

(52) En las universidades privadas, esta cantidad puede oscilar entre los 1.887 euros –Universidad de Deusto– y los 6.460 euros –Esade, centro universitario adscrito a la Universitat Ramon Llull.

(53) Según el art. 3 de la Orden de 15 de junio de 1998, del Ministerio de Educación y Cultura (BOE de 2 de julio de 1998, núm. 157), la beca podrá comprender los siguientes componentes:

a) Ayuda compensatoria.

b) Ayuda para gastos determinados por razón de la distancia entre el domicilio familiar del becario y el centro docente que realice sus estudios, o el centro de trabajo en que realice sus prácticas.

c) Ayuda para gastos derivados de la residencia del alumno, durante el curso, fuera del domicilio familiar.

d) Ayuda para gastos determinados por razón del material escolar necesario para los estudios.

e) Ayuda para los gastos generados por los precios por servicios académicos, para la realización de estudios universitarios y para el resto de los alumnos que cursen estudios en centros estatales.

En el caso de los alumnos universitarios, la ayuda se sustanciará mediante el mecanismo de compensación de su importe a las universidades en los términos previstos en el artículo 55.5 de la presente Orden.

f) Ayuda para gastos determinados por razón de la condición jurídica del centro docente y de su régimen de financiación, en el nivel de enseñanzas medias.

2. (...) En ningún caso la cuantía de las ayudas será superior al coste real del servicio.

3. Además, podrán concederse ayudas para gastos derivados de la realización del proyecto Fin de Carrera y exención de los precios por servicios académicos para los alumnos de Enseñanzas Técnicas y Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos.

No procederá la concesión de las ayudas a que se refiere el párrafo anterior cuando el proyecto Fin de Carrera constituya una asignatura ordinaria del plan de estudios o cuando se realice simultáneamente con alguno de los cursos de la carrera.

(54) En el curso 1997/1998 se concedieron un total de 255.742 becas universitarias, por un importe global de 341.023.310 euros, de lo que resulta una media de 1.333 euros.

de la situación familiar del solicitante), y ello se comprueba mediante la presentación de la declaración del impuesto sobre la renta de las personas físicas. En algunas ocasiones se realiza una declaración de IRPF con unos datos falsos y luego, siempre dentro de plazo, se formula una declaración complementaria que subsana la primera, pero junto a la solicitud de beca se adjunta sólo la originaria, con los efectos de defraudación que ello conlleva.

El retrato robot de un estudiante español de derecho es el de una mujer de veinte años que se dedica exclusivamente a estudiar: en la Universitat Pompeu Fabra, y para el curso 1998/1999, el 70% de los estudiantes son mujeres. En otras facultades de derecho el porcentaje puede ser algo menor[55].

Otra característica del estudiante español de derecho es su escasa movilidad geográfica: prácticamente la totalidad de los estudiantes cursan la carrera en una universidad situada en la comunidad autónoma en que nacieron y residen.

Ello se ve favorecido porque la gran mayoría de ellos no trabaja y vive bajo el sustento paterno. Son los padres quienes sufragan la vida del estudiante hasta que éste deja de serlo y encuentra un trabajo, que, por lo menos, en un elevado porcentaje, está relacionado con los estudios a los que ha dedicado los mejores años de su juventud.

LAS UNIVERSIDADES

En España hay 44 facultades de derecho en universidades públicas[56], casi tantas, en efecto, como capitales de provincia (52). Cuatro cuentan con más de 10.000 alumnos (la Universidad Nacional de Educación a Distancia, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Valencia[57] y la Universitat de Barcelona[58]), pero 22 tienen menos de 2.000. Hay además algunas universidades privadas[59]. Las dos que cuentan con mayor tradición están relacionadas con la Iglesia Católica: una, la de la Universidad de Deusto, depende de la Compañía de Jesús; la otra, la de la Universidad de Navarra, del Opus Dei. Además y recientemente, se han fundado otras, como la Universidad San Pablo-CEU[60], Universitat Ramón Llull[61], Universidad Internacional de Cataluña, Universidad Europea de Madrid, Universidad Alfonso X el Sabio y Universidad Antonio de Nebrija.

La Ley de Reforma Universitaria de 1983 prevé que las universidades se

---

(55) En Esade, centro universitario adscrito a la Universitat Ramón Llull (privada), el 60% de estudiantes de derecho son mujeres. *http://www1.dices.com/dices/dices0.htm*

(56) Más 15 centros universitarios adscritos a algunas de ellas donde también se imparten los estudios de derecho. Todo ello configura un total de 59 facultades y centros públicos adscritos en los que un estudiante puede licenciarse en derecho.

(57) Número que incluye, además, a los estudiantes de criminología.

(58) Esta Facultad de Derecho engloba, además de futuros licenciados en derecho (unos 6.500), a los alumnos de la licenciatura en Ciencias Políticas y de la Administración, a los estudiantes de las diplomaturas en Gestión y Administración Pública y en Relaciones Laborales, y a los futuros graduados en Investigación Privada y en Criminología y Política Criminal.

(59) En España hay 15 universidades privadas, 9 de las cuales tienen facultad de derecho.

(60) Vinculada a la Asociación Católica Propagandista.

(61) Fundada en 1991 por la Facultat Eclesiàstica de Filosofia de Catalunya, el Instituto Químico de Sarrià, la Fundación Blanquerna e Ingeniería La Salle, con el apoyo de un cardenal y personalidades representativas de la sociedad civil catalana.

gobiernan de acuerdo con lo establecido en la propia ley y en los estatutos de la universidad (art. 12) de que se trate[62]. La mencionada ley establece en el art. 13, una estructura cuyas piezas fundamentales son las siguientes:

- *El claustro universitario* (art. 15) que, presidido por el rector, tiene a su cargo la elaboración de los estatutos, la elección del rector y la aprobación de las líneas generales de actuación de la universidad. La Ley establece que, como mínimo, el 60% de sus miembros deben ser profesores. En la práctica ello quiere decir que el 40% restante está compuesto por personal de administración y servicios y estudiantes. La competencia más importante del claustro es la elección del rector que, en muchos casos, es cautivo de las corrientes de opinión predominantes en cada momento.
- *El rector* (art. 17): una vez elegido, es efectivamente la máxima autoridad académica de la universidad (art. 18), autoridad que los rectores suelen reforzar pues son ellos quienes designan al gerente de la universidad (art. 20), su auténtico *CEO* e invariablemente el profesional mejor pagado de la universidad.
- *La junta de gobierno* (art.16) es el órgano ordinario de gobierno de la universidad y está presidida por el rector. Su composición y funciones varían según los estatutos de cada universidad, pero es usual que la candidatura ganadora en las elecciones a rector incluya a varios de sus miembros más influyentes, en todo caso, personas cercanas al rector.
- *El consejo social* (art. 14) es un órgano de participación social en la universidad y está compuesto en su 40% por miembros de la junta de gobierno de la propia universidad y, en el restante 60%, por representantes más o menos corporativos de los distintos intereses sociales de acuerdo con lo establecido por la ley de la comunidad autónoma en cuyo territorio radique la universidad. El consejo social ha visto incrementadas sus competencias en los últimos años. Sin embargo, su poder real no puede compararse todavía al de un *board of regents* de una universidad americana.
- *Las juntas de facultad y los consejos de departamento* (art. 17): la ley de 1983 creó una estructura dual pues superpuso los consejos de departamento a la figura tradicional de los claustros o juntas de facultad. Como los departamentos tienen competencias importantes en materia de profesorado, las juntas y, por tanto, los decanos, han perdido influencia efectiva.

Dentro de las universidades, las facultades de derecho suelen tener una posición de poder superior a la que se deduciría de su presupuesto, que suele ser más reducido por estudiante y profesor que el de facultades o centros que tienen carácter experimental. Ello se debe, quizás, a la versatilidad de los estudios jurídicos, pero

(62) Los estatutos de las universidades deben respetar esta estructura. Así puede observarse, por ejemplo, en los estatutos de la Universitat Pompeu Fabra, promulgados por Decret 225/1993, de 28 de setembre (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya de 4 de octubre de 1993, núm. 1804), o en los estatutos de la Universidad Complutense de Madrid, contenidos en el Real Decreto 1555/1991, de 11 de octubre (BOE de 4 de noviembre de 1991, núm. 264; rectificaciones en BOE de 30 de marzo de 1992, núm. 77).

también a la circunstancia de que las facultades de derecho han sido un centro poco afectado por los cambios en la legislación universitaria que se produjeron en España después de la transición política: como hemos visto en este breve informe, su configuración es hija del Plan de Estudios de 1953.

INSERCIÓN Y PREPARACIÓN PARA EL EMPLEO: UN ESTUDIO LONGITUDINAL[1]

JULIO FERNÁNDEZ GARRIDO(*)
LUIS ARAMBURU-ZABALA HIGUERA(**)

RESUMEN. La meta básica de un Taller de Entrenamiento en Búsqueda de Empleo es ayudar a los jóvenes a encontrar un trabajo adecuado en el menor tiempo posible. En el Taller SABE intentamos desarrollar la autoconfianza de los buscadores de empleo al tiempo que se mejoran las habilidades de tipo interpersonal. En este artículo describimos los efectos de un módulo formativo dirigido a estudiantes que están a punto de incorporarse al mercado de trabajo. Lo característico de este enfoque es que el monitor intenta reforzar las «creencias de control» y usa una orientación positiva hacia el demandante de empleo. En nuestro estudio longitudinal hemos comprobado que el Taller reduce la ansiedad e incrementa la autoconfianza de los participantes, en comparación con un grupo de control de similares características. Estos resultados apuntan a la utilidad de incorporar contenidos de orientación laboral en el currículum de los estudiantes que van a terminar los estudios universitarios.

INSERCIÓN LABORAL Y BÚSQUEDA DE EMPLEO

El entrenamiento en destrezas de búsqueda de empleo es una de las actividades características de los programas de orientación laboral con universitarios. Desde hace algunos años los COIE (Centro de Orientación e Información de Empleo) de las Universidades se encargan de programar regularmente estos talleres en el marco de iniciativas autónomas o de los Servicios Integrados de Promoción del Empleo. La importancia de manejarse bien con este tipo de destrezas parece estar fuera de toda duda para los demandantes de empleo, sobre todo en un momento de dificultades en el mercado de trabajo.

Todas esas habilidades pueden aprenderse. Según nuestra experiencia, el aprendizaje

(*) Universidad Complutense de Madrid.
(**) Universidad Carlos III de Madrid.

(1) Esta investigación ha sido subvencionada por el Programa de Ayudas a la Investigación Educativa del Centro de Investigación y Documentación Educativa (convocatoria BOE 16, 01, 95) con el número de proyecto PR30/95-5830, y se inscribe en el marco de las actividades de la Escuela de Relaciones Laborales de la Universidad Complutense de Madrid. Los autores desean dar las gracias a don José Luis Blas Catalán, del servicio de Alumnos de la Universidad Complutense de Alcalá de Henares, por su apoyo en la realización de este trabajo.

de las mismas es posible en el curso de talleres ad hoc o con ayuda de materiales autoinstruccionales. Los programas del tipo Taller de Búsqueda se han ensayado con éxito en muchos países y con distintos tipos de demandantes y futuros demandantes de empleo. Powell (1973), Shapiro (1978), Azrin y Besalel (1980) y otros investigadores han descrito el efecto de los talleres en grupos de desempleados, comparando los resultados con grupos de control que no reciben entrenamiento formal. En conjunto, estas investigaciones demuestran que es posible facilitar la Transición a la Vida Activa mediante el aprendizaje estructurado de destrezas de búsqueda y la reevaluación de las actitudes frente al trabajo. En este artículo vamos a presentar un programa de entrenamiento dirigido a estudiantes universitarios y la evaluación de sus efectos sobre la Transición a la Vida Activa en los meses posteriores a la finalización de los estudios. La importancia de estos programas es indudable si tenemos en cuenta los datos recientes hechos públicos por el INEM (1995; 1998) sobre las dificultades de empleo de los titulados jóvenes y el interés creciente de los Centros de Orientación Universitarios por este tipo de actividades.

EL ESTUDIO PSICOSOCIAL DE LAS «CONDUCTAS DE BÚSQUEDA DE EMPLEO»

Tradicionalmente, la investigación psicosocial sobre las conductas de búsqueda de empleo se ha enmarcado en el ámbito de los «estudios sobre Transición a la Vida Activa» (Clarke, 1980; Peiró, 1989), un campo emergente donde trabajan especialistas de distintas Ciencias Sociales y al cual no son ajenos, desde fechas recientes, los psicólogos. Por su parte, los Estudios sobre la Transición pertenecen al ámbito de las investigaciones sobre el Desarrollo de carrera. Los trabajos realizados hasta la fecha sobre las conductas de búsqueda de empleo pueden clasificarse en dos grupos:

- los modelos teóricos, que se proponen explicar y predecir las conductas de búsqueda de empleo en distintos contextos (por ejemplo, alto y bajo desempleo; demandantes de distintas edades, género y clase social, etc.).
- la investigación aplicada, que analiza cuál es el efecto de la intervención psicosocial sobre la actividad de búsqueda de empleo y los resultados finales de esa búsqueda.

Dentro del primer grupo, habría que destacar los estudios basados en el modelo motivacional de la Expectativa-valencia (Vroom, 1964; Porter y Lawler, 1968, etc.). En particular, en los últimos años se han realizado intentos sistemáticos de utilizar este modelo en el ámbito de la orientación laboral (Feather, 1982; 1986; 1992, etc.). En concreto, el psicólogo australiano Feather es autor de una teoría explicativa que hace depender la actividad de búsqueda de los desempleados de la Expectativa de resultados *(Job expectancy)* y de la Valencia del empleo *(Job valence)*. La teoría de la Expectativa-valencia referida al desempleo (Feather y Davenport, 1981; Feather, 1982; Feather y Barber, 1983; etc.) predice, asimismo, que la motivación de búsqueda será tanto mayor cuanto más elevadas sean la expectativa y la valencia o importancia del empleo. Recientemente (Aramburu-Zabala, 1998a; 1998b), se ha destacado la conexión de esta teoría en el ámbito de la búsqueda de empleo con la extensa línea de investigación (Heider, 1958; Rotter, 1966; Weiner, 1986, etc.) que analiza las modalidades de la noción de *creencias de control* (por ejemplo, a través de las nociones de controlabilidad percibida, locus de control, expectativas de control, estilo explicativo, autoeficacia, etc.).

En lo referente a los estudios aplicados, hay un interés destacado por conocer el efecto de ciertos tipos de intervención psicosocial sobre la inserción de los demandantes. Durante muchos años, los tratamientos grupales han estado dominados por la metodología conductista de los *Job-clubs* (Azrin y Besalel, 1980). Isaacson y Brown (1993) describen el *Job-club* de la siguiente manera:

> (Un *Job-club* es) un grupo que no sólo apoya y anima a sus miembros sino que también les ayuda a mejorar sus destrezas para la entrevista con ayuda del role-playing, clarifica y dilucida sus metas gracias a la discusión grupal, anima a compartir pistas e informaciones sobre el empleo, y busca soluciones grupales a problemas que afectan a cada uno de los miembros, como la atención a los niños, el transporte, etc. (Isaacson y Brown, 1993, 444).

El *Job-club* es, en esencia, un procedimiento altamente estructurado que se basa en la Psicología conductual y la Modificación de conducta (aplicación a la búsqueda de empleo de los principios del refuerzo, extinción y otros). Se han ensayado distintas versiones de la idea original de Azrin y otros (1975) y Azrin y Besalel (1980), que han tenido amplia difusión gracias a los programas del *United States Employment Service* (USES) y la *Canada Employment and Immigration Commission.* Hace algunos años, Chandler (1984) presentó una versión abreviada del *Job-club* destinada a las oficinas de empleo de los Estados Unidos. Con este motivo, se ha examinado la utilidad de su versión corta del *Job-club* en un programa de promoción del empleo dirigido a 30 sujetos. En el seguimiento, Chandler ha encontrado que un 48% de los sujetos habían conseguido empleo a tiempo completo después de una búsqueda donde se contaba con el respaldo de un grupo de apoyo. Si bien los resultados de Chandler pueden considerarse preliminares, sus datos sugieren que el programa es eficaz en situaciones donde no es posible impartir el *Job-club* completo.

Kimeldorf y Tornow (1984), por su parte, han elaborado un método de entrenamiento para jóvenes basado también en el *Job-club* para ser utilizado como «puente» hacia el empleo en las sucesivas transiciones de la carrera laboral. Este enfoque se conoce con los nombres de «grupo de autoayuda» o «método de búsqueda» y consiste de un conjunto de ejercicios activos para implementar las habilidades de búsqueda donde el grupo tiene un papel protagonista a la hora de dar respaldo y retroalimentación. En vista de la desaparición acelerada de empleos juveniles en Estados Unidos y otros países, los autores han destacado la necesidad de que estos módulos de preparación para la vida activa formen parte del currículum del sistema educativo reglado.

Finalmente, se han efectuado intentos para adaptar la metodología del *Job-club* a algunos programas norteamericanos de asistencia social que guardan cierta semejanza con las iniciativas europeas del «Ingreso Mínimo de Inserción» (Stidham y Remley, 1992). Estos autores evalúan la viabilidad y eficacia de los *Job-club* en programas que combinan los subsidios con la Formación Profesional y otras medidas de apoyo. La orientación de los talleres se basa estrictamente en tres principios de la modificación de conducta: el modelado de la conducta, la práctica intensiva y el refuerzo positivo. En esta experiencia, se contó con 116 beneficiarios de un programa de Ayuda Social que tomaron parte en talleres cuya duración oscilaba entre 15 y 20 días en sesiones diarias de dos horas y media. Los instructores tenían como misión la enseñanza de las principales técnicas de búsqueda y la supervisión de las prácticas. En conjunto, se logró una

tasa de colocación del 70,8% entre los participantes del *Job-club,* una proporción muy superior al 29% conseguido por la Oficina de Empleo local en el mismo año.

Un balance rápido de estas investigaciones, teóricas y aplicadas, nos llevaría a destacar el peso a menudo excesivo que algunos autores conceden a las variables estrictamente psicólogicas. Ciertamente, la tentación del *reduccionismo psicológico* está presente en muchos de estos trabajos (Schaufeli y Van Ypersen, 1993). En general, se detecta una tendencia a destacar la dimensión propositiva del sujeto que busca empleo, con lo que se minimizan los factores económicos, políticos y sociales que determinan objetivamente la *ocupabilidad* del sujeto (OIT, 1993). Es evidente que, cuando se pone el acento en las expectativas de control, las valencias, cogniciones e intenciones del individuo, existe el riesgo de convertir en problema personal un fenómeno como el paro, que ante todo es *un problema social* (Senior y Naylor, 1987).

Desde esta consideración, se podría concluir que las intervenciones psicológicas sobre el desempleo centradas principalmente en el desarrollo de las *creencias de control* sobre los resultados de la búsqueda (O'Brien, 1987) pueden tener el efecto negativo de «culpabilizar a la víctima» (Kieselbach, 1989). Esta hipótesis es coherente con la larga serie de investigaciones que demuestran que los sujetos más internalistas (Feather y Davenport, 1981; Feather y Barber, 1983; Blanch, 1986) y con mayor *work commitment* durante la búsqueda (Banks, 1989, etc.) sufren con más intensidad los efectos negativos del desempleo, por ejemplo, el estrés, depresión, etc. Una conclusión razonable de todo ello sería que ningún cambio *de naturaleza psicológica* puede sustituir a las políticas activas de creación de empleo.

UNA INVESTIGACIÓN CON UNIVERSITARIOS (1995/96)

Metas de la investigación

Desde este marco de investigación, los autores deseaban conocer el efecto de una intervención del tipo «Taller de búsqueda de empleo» sobre algunas variables psicológicas y conductuales de las que depende la inserción laboral de los universitarios. La investigación que presentamos en las páginas siguientes es un seguimiento longitudinal-transverso de los graduados universitarios que tomaron parte en un programa de intervención psicosocial como los que se han descrito más arriba. Esta investigación se realizó en el marco del Programa de Ayudas a la Investigación Educativa CIDE en 1995 y 1996. El objetivo de dicho trabajo era la exploración de los efectos de un Taller de Entrenamiento en Búsqueda de Empleo sobre las principales variables precursoras de la conducta de búsqueda tomando como referencia un grupo de control.

Método y diseño

La investigación se aborda con una metodología *comparativa* con la finalidad de *evaluar los posibles efectos del Taller* de Entrenamiento en las habilidades de búsqueda. A tal fin se comparan los resultados *pre* y *post* obtenidos por un grupo experimental y otro de control en las variables mediadoras de la búsqueda de empleo y la propia actividad de búsqueda. Teniendo en cuenta la forma de distribución asimétrica, característica de las variables que son objeto del estudio, las técnicas de análisis estadístico que usamos son de tipo no paramétrico (Estadístico *H* de Kruskal-Wallis, prueba de *Rangos Señalados* de Wilcoxon, etcétera).

Muestras e instrumentos

El estudio tiene por meta analizar los componentes de las conductas de búsqueda en los universitarios que están a punto de finalizar sus estudios. En este caso, hemos tomado como punto de partida para el estudio longitudinal-transverso dos subgrupos de universitarios madrileños de la Universidad Complutense de Alcalá de Henares reclutados con ayuda del Servicio de Alumnos de esa Universidad.

Ofrecemos a continuación un resumen del perfil del grupo experimental y del grupo de control. El grupo experimental se refiere a aquellos sujetos que toman parte en un Taller de dieciséis horas de duración repartidas en tres sesiones[2] que se impartieron mediante un acuerdo con el Centro de Orientación e Información de Empleos de la Universidad de Alcalá de Henares en el curso académico 1995-96; el grupo de control está formado por estudiantes elegidos aleatoriamente y que no toman parte en la experiencia.

FICHA-RESUMEN
(GRUPO EXPERIMENTAL)

Nuestro Grupo Experimental está compuesto por 145 sujetos en las etapas T1 y T2, y por 133 sujetos en T3. Los distintos Talleres de Entrenamiento en Búsqueda de Empleo tienen lugar de manera escalonada en el Segundo Trimestre de 1996. Durante e inmediatamente después del Taller se aplican los instrumentos siguientes: *Datos A, Edeca, ASQ* (en T1) y *Datos B* (en T2, una semana después). El Seguimiento tiene lugar, siempre a los seis meses de la finalización del Taller, en el Cuarto Trimestre de 1996 mediante una entrevista telefónica (protocolo *Result,* T3).

Historial

De los 200 sujetos que componían la muestra inicial se excluyen finalmente 67 por encontrarse en alguna de estas dos condiciones: (a) no rellenan la totalidad de los protocolos de T1 y T2 y (b) son individuos que ya habían completado los estudios en el momento de participar en el Taller. La muestra obtenida en T1 y T2 incluía por tanto a 145 estudiantes de la Universidad Complutense de Alcalá de Henares, 59 varones y 74 mujeres, que pasan por el Taller y rellenan los protocolos *Datos A, Edeca, ASQ* y *Datos B.* Por otro lado, entre T2 y T3 se registra una pérdida de 12 sujetos, por lo que la muestra finalmente examinada en T3 se compone de 133 sujetos. Los datos que se ofrecen a continuación se refieren al subgrupo de 133 sujetos que completan la totalidad de protocolos. Es preciso hacer notar, por otro lado, que alguno de los ítems sólo son contestados por una parte de los sujetos de la muestra (por ejemplo, los referidos a *quienes trabajan* o a *quienes no están trabajando,* etc.).

Género y edad

El 55%[3] de la muestra T1 son mujeres y el 45% varones. Las edades de los parti-

(2) El Taller y los materiales instruccionales SABE (Sesiones de Adiestramiento en Búsqueda de Empleo) han sido elaborados específicamente para poblaciones universitarias por Fernández y Aramburu-Zabala (1993) y se vienen aplicando con regularidad en programas implementados por los COIE de distintas universidades desde principios de los noventa (ver Bibliografía).

(3) Porcentajes redondeados a la cifra más próxima.

cipantes oscilan entre los 19 y 31 años, con una mediana de edad de 23 años. El intervalo 22-25 es el que concentra el mayor número de sujetos (80% del total), lo que es acorde con el objeto de la intervención: suministrar entrenamiento en Técnicas de Búsqueda a un grupo de jóvenes alumnos/as del último curso de diplomaturas y licenciaturas universitarias. Por otro lado, en cuanto al estado civil y situación familiar de los sujetos, se trata de un grupo compuesto mayoritariamente por personas solteras y sin cargas familiares.

FICHA-RESUMEN (GRUPO DE CONTROL)

Nuestro Grupo de control está compuesto por 133 sujetos, 59 varones y 74 mujeres, que completan la totalidad de los cuestionarios. Las medidas pre (T1, coincidiendo con la entrega del Cuaderno Autoinstruccional) y post (T2, una semana después) se aplican en el Segundo Trimestre de 1996 y comprenden los instrumentos siguientes: *Datos A, Edeca, ASQ* (en T1) y *Datos B* (en T2). El Seguimiento (T3) tiene lugar, siempre a los seis meses de la recogida de datos post, en el Cuarto Trimestre de 1996 mediante una entrevista telefónica (protocolo *Result,* T3).

Historial

De los casi 200 sujetos que componían la muestra inicial del grupo de control se excluyen aleatoriamente 60 sujetos para igualar el número de casos al del grupo experimental, manteniéndose el mismo número de varones y de mujeres que en aquél (ver *supra).* La muestra comprende por tanto a 133 estudiantes de la Universidad Complutense de Alcalá de Henares que pasan por el Taller y rellenan los protocolos *Datos A, Edeca, ASQ, Datos B y Resul.* Como en el caso anterior, los datos analizados se refieren por tanto a un subgrupo de 133 sujetos que completan la totalidad de protocolos. La composición por edades y carreras es similar a la del grupo experimental.

Sistemática

A comienzos del curso académico 1995-96, se realiza la selección de los candidatos a esta experiencia, universitarios de ambos sexos de último año de carreras universitarias medias y superiores que acuden a las oficinas del COIE de la Universidad de Alcalá de Henares a principios del curso académico 1995-96 y que se interesan por los programas de Transición a la Vida Activa organizados por el COIE de esta Universidad. El Taller de Búsqueda de Empleo tiene lugar en el segundo trimestre de ese mismo año académico e incluye una recogida de datos biográficos y actitudinales al comienzo (T1: *Datos-A)* y al fin de la intervención (T2: *Datos-B)* en el caso del grupo experimental y en dos períodos análogos en el grupo de control (T1 y T2). El seguimiento (T3: *Resul)* se realiza en el cuarto trimestre de 1996 a través de una encuesta telefónica a todos los sujetos. En T1, T2 y T3, la recogida de datos se realiza mediante sendos *cuestionarios* multitemáticos *(Datos-A, Datos-B* y *Resul,* respectivamente) que incluyen una serie de ítems cerrados relativos a proyectos y expectativas laborales y de búsqueda de empleo, centralidad del empleo, estrategias de búsqueda de empleo y otras variables significativas para la búsqueda. Igualmente, en T1 se aplicó una medida general de *expectativas de controlabilidad/optimismo,* la versión abreviada del ASQ elaborada por Seligman (1991), y la Escala de Desarrollo de Carrera *EDECA,*

un protocolo que explora las «metas de carrera» y los «medios» o estrategias que piensa utilizar el sujeto.

- *Estudio Transversal.* Con los recursos que se acaban de indicar pretendíamos evaluar algunos aspectos de la *personalidad laboral,* la disponibilidad para el trabajo y los comportamientos de búsqueda (T1, T2, T3) de los participantes en el Taller, comparándolos con el perfil de quienes, en situación análoga, son asignados a un grupo de control. Este análisis tiene por fin verificar la eficacia del Taller comparando la evolución de los participantes con un grupo análogo que no tomó parte en la experiencia.
- *Estudio Longitudinal.* Adicionalmente, parecía interesante realizar un seguimiento de ambos grupos de sujetos para comprobar la continuidad de los posibles efectos del Taller y observar si los niveles de Expectativas, Centralidad o Valencia positiva del empleo, etc. se mantienen en el período comprendido entre el Segundo Trimestre del año 1996 (o 2T96; curso académico 1995-1996) y el Cuarto Trimestre del mismo año (4T96), así como los eventuales efectos de la intervención sobre la intención y las conductas de búsqueda de empleo.

EL TRATAMIENTO: TALLER DE BÚSQUEDA DE EMPLEO

Las Sesiones de Adiestramiento en Búsqueda de Empleo SABE (Fernández y Aramburu-Zabala, 1993) son una modalidad de intervención psicosocial que se dirige a demandantes de empleo de nivel universitario que cursan o acaban de cursar distintas diplomaturas y licenciaturas. Se trata, por tanto, de una intervención grupal cuya meta es el aprendizaje de conductas de búsqueda efectivas, dentro de la tradición psicológica de diseño de intervenciones aplicables a la búsqueda de empleo (v.gr., Azrin y Besalel, 1980; Caplan y otros, 1989, etc.).

En general, el objeto del Taller de Búsqueda de Empleo es adiestrar a los demandantes en las conductas y habilidades necesarias para la inserción en la vida activa. En un sentido amplio, las habilidades que preparan para la vida activa van más allá del adiestramiento de destrezas para la selección. Por tanto, será necesario fijarse, adicionalmente, otros objetivos:

- Enseñar a definir y valorar el propio perfil (intereses, incentivos, posibilidades, «encaje» en el mercado), extinguiendo en lo posible actitudes negativas y ambivalencias respecto del trabajo.
- Animar y motivar a las personas, ayudando a delimitar una imagen positiva de sí mismos/as y de su cualificación.
- Preparar estrategias de afrontamiento de situaciones estresantes, aprendiendo a organizar la propia «agenda de búsqueda de empleo».
- Adiestrar en técnicas específicas para la superación de procesos de selección formales e informales, y para gestionar la fase de admisión y períodos de prueba.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos son de cuatro tipos:

- *Efectos sobre las «exigencias» o «condiciones» mantenidas respecto del empleo por los universitarios (disponibilidad frente al empleo).* Los datos obtenidos sugieren

un cierto efecto del Taller en el sentido de reducción de alguna de las exigencias iniciales con que los universitarios se aproximan al mercado de trabajo. Hemos podido apreciar que, en el grupo experimental, esta reducción se extiende a la mayoría de las condiciones que plantean los sujetos y alcanza a ambos sexos, si bien no siempre con niveles estadísticamente significativos. Con todo, no hay que perder de vista que en alguna de esas Condiciones hay una recuperación parcial o total al cabo de seis meses, lo que sugiere que esa *mejora de la disponibilidad* puede ser pasajera y en algunos casos ha desaparecido en la etapa del Seguimiento. En particular, son importantes los efectos del Taller sobre las demandas de *estabilidad en el trabajo* en las mujeres, la *libertad o autonomía laboral* en los varones y mujeres («ir a mi aire y sin horario fijo»), la posibilidad de *progresar* en las mujeres y la posibilidad de encontrar *trabajo cerca de casa* en los varones.

Finalmente, en el grupo de control también se advierte un descenso en un cierto número de exigencias entre el pretest y el Seguimiento y el postest y el Seguimiento, que seguramente se deben a la necesidad de afrontar de forma realista la ya próxima inserción laboral. En general, las diferencias entre el grupo experimental y el de control tienden a favorecer a los sujetos del primer grupo, en el sentido de un menor nivel de exigencias en relación con los trabajos que los sujetos del grupo experimental estarían dispuestos a aceptar. Esas diferencias son significativas en cinco de las comparaciones intergrupo o «transversales».

• *Efectos del Taller sobre los Temores asociados con la búsqueda de empleo (ansiedad).* Al igual que las *Condiciones,* los *Temores* de los universitarios en relación con la búsqueda de empleo experimentan fluctuaciones a menudo muy importantes. Se desprende de nuestros resultados que el Taller ha sido altamente eficaz para reducir o matizar esos *Temores.* Así, se aprecian diferencias significativas en el grupo experimental entre el pretest T1 y el postest T2 en la mayoría de los *Temores* estudiados y cuatro de esas diferencias alcanzan niveles de significación estadística. Por consiguiente, también los «miedos» manifestados por el grupo experimental se reducen entre el segundo trimestre de 1996 y el cuarto trimestre de 1996. Como en el caso de las Condiciones, se observa que la tendencia a la reducción de los *Temores* entre el momento anterior (segundo trimestre de 1996, T1) y el momento posterior (ídem, T2) al Taller puede ir seguida de una notable recuperación en el Seguimiento (cuarto trimestre de 1996, T3).

• *Efectos sobre las Expectativas de control y la Centralidad del empleo.* Sin duda, la mejora en las *Expectativas de resultado* (en concreto, las posibilidades percibidas de encontrar un empleo) es una de las dimensiones donde mejor se aprecia la eficacia del Taller de Búsqueda de Empleo. Se recordará que una de las metas del Taller era precisamente incrementar de forma razonable las «creencias de control» *(control beliefs)* sobre los resultados de la búsqueda como una manera de motivar a los sujetos a la acción. De acuerdo con nuestros datos, en el grupo experimental se advierte un aumento muy importante de las oportunidades percibidas a lo largo del Taller en los varones y las mujeres (diferencias pre-post significativas al NC del 1‰) mientras que en el grupo de control las expectativas se mantienen aproximadamente iguales entre el pretest T1 y el postest T2. Ese aumento del grupo experimental tiende a mantenerse hasta el Seguimiento, en el caso de las mujeres (con una diferencia significativa al NC del 1% entre T1 y T3). Sin embargo, en el grupo experimental no se aprecian diferencias sustanciales entre el pretest T1 y el postest T2 en cuanto a la demora estimada antes del primer empleo, pese al mayor «optimismo» con que parecen afrontar la situación después del Taller.

En cuanto a las Valencias (centralidad del empleo), la importancia de conseguir un empleo de forma inmediata tiende a descender tanto en el grupo experimental (seguramente por efecto del Taller, dadas las diferencias significativas que aparecen en el intervalo T1 a T2) como en el grupo de control, en particular en el período comprendido entre el final del Taller y el Seguimiento, lo que sugiere que una parte de quienes terminan los estudios no perciben una necesidad apremiante de encontrar empleo en seguida.

Las tablas I y II siguientes muestran las diferencias en el pretest T1, postest T2 y Seguimiento T3 entre el grupo experimental y el grupo de control. Como puede advertirse, no hay diferencias en Expectativas de resultados (a excepción de las *Posibilidades percibidas* después del Taller) mientras que los sujetos del grupo experimental tienden a manifestar un menor nivel de Valencia del empleo en las variables *RelaA, RelaB* (ocupaciones relacionadas con los estudios, antes y después del Taller) *y NorelaB* (ocupaciones no relacionadas con los estudios, después del Taller).

• *Efectos del Taller sobre la intensidad de búsqueda de empleo entre el postest y el seguimiento.* La tabla III resume las diferen-

TABLA I

Comparación Transversal Grupo Experimental-Grupo de Control. Expectativas de resultado. Estadístico H de Kruskal-Wallis [4]

Variable	Contenido	Estad. Valor	Probab.	Interpretación
PosibA	Posibilidad de encontrar empleo en T1			No se han encontrado diferencias significativas
PosibB	ídem (T2)	12,29	,0005	Mayor nivel de oportunidades percibidas en el grupo experimental
Posib2R	ídem (T3)			No se han encontrado diferencias
Tiempo2A	Tiempo estimado para encontrar empleo en T1			No se han encontrado diferencias
Tiempo2B	ídem (T2)			No se han encontrado diferencias
TiempoR	ídem (T3)			No se han encontrado diferencias
RmetaAC	Ajuste metas-expectativas en T1			No se han encontrado diferencias
TotalB	Estilo «optimista» T1			No se han encontrado diferencias
TotalM	Estilo «pesimista» T1			No se han encontrado diferencias
TotalB-M	Medida General de Optimismo en T1			No se han encontrado diferencias

(4) N=266. Grupo Experimental n=133. Grupo de control n=133. Grados de libertad = 1; T1= pretest; T2 = postest; T3 = seguimiento.

TABLA II

Comparación Transversal Grupo Experimental-Grupo de Control. Centralidad del empleo. Estadístico la de Kruskal-Wallis

Variable	Contenido	Estad. Valor	Probab.	Interpretación
RelaA	Importancia de lograr empleo pronto (en ocupaciones vinculadas a los estudios)	4,83	,0279	Menor nivel de Centralidad o urgencia en el grupo experimental
RelaB	ídem (T2)	10,36	,0013	Menor nivel de Centralidad o urgencia en el grupo experimental
RelaR	ídem (T3)			No se han encontrado diferencias
NorelaA	Importancia de lograr empleo pronto (en ocupaciones vinculadas y no vinculadas)			No se han encontrado diferencias
NorelaB	ídem (T2)	5,01	,0252	Menor nivel de Centralidad o urgencia en el grupo experimental
NorelaR	ídem (T3)			No se han encontrado diferencias

TABLA III

Comparación Transversal Grupo Experimental-Grupo de Control. Pautas de búsqueda de empleo-diferencias en número de buscadores en el pretest T1, postest T2 y seguimiento T3. Estadístico H de Kruskal-Wallis

Variable	Estadístico «H»	Probabilidad	Interpretación
OrganA			Historial de búsqueda previo a T1. No hay diferencias significativas.
OrganB			Intención de búsqueda a partir de T2. No hay diferencias.
Organ1R	25,28	,0000	Actividad de búsqueda entre T2 y T3. En el período T2-T3 (segundo a cuarto trimestre de 1996) han buscado empleo más sujetos en el grupo experimental que en el grupo de control.
Organ2R			Intención de búsqueda a partir de T3. No hay diferencias.

cias principales entre los sujetos que pasaron por el Taller de búsqueda de empleo y los sujetos del grupo de control.

La conclusión más evidente que podemos extraer de estos datos es que hay una diferencia muy significativa entre los niveles de búsqueda efectiva de empleo del grupo experimental y los del grupo de control en el período comprendido entre el postest y el Seguimiento (cfr. X^2 significativo al 1 por mil). Así pues, el Taller parece haber actua-

do como un elemento dinamizador en la búsqueda de empleo, aunque los niveles de búsqueda en el cuarto trimestre de 1996 todavía puedan parecer un tanto bajos. Por otro lado, hay que reconocer la dificultad evidente para identificar de manera precisa a los sujetos que buscan empleo de manera regular en el período T2-T3, o postest-Seguimiento, pese a distintas preguntas que formulamos al respecto.

Por otro lado, podríamos concluir que en el Seguimiento T3, esto es, varios meses después del Taller, en los dos grupos se detecta un número importante (si bien difícil de precisar con exactitud) de sujetos que no han buscado trabajo a los seis meses de finalizar el Taller. Así, en el grupo experimental, si tomamos como referencia las respuestas dadas a uno de los ítems, el porcentaje de sujetos que no han buscado empleo en el cuarto trimestre de 1996 alcanza al 44% del grupo y según otro ítem llegaría incluso al 62%. Una cifra intermedia tal vez sea la estimación más realista. Diremos para concluir este apartado que, en conjunto, más o menos la mitad de quienes pasaron por el Taller a principios de 1996 –y un número mucho mayor de quienes no asistieron a aquél– carecían de un proyecto sólido de búsqueda hacia el final de ese mismo año.

RESUMEN Y CONCLUSIONES

En este trabajo, se ha estudiado el efecto de determinadas variables psicosociales sobre la motivación y las conductas de búsqueda de empleo de un grupo de universitarios y universitarias de la Universidad Complutense de Alcalá de Henares en Transición a la Vida Activa. Sobre este tema existe un cuerpo de investigación psicológica relativamente reciente, una parte del cual ha tomado como referencia el modelo explicativo de la Expectativa-valencia. Al mismo tiempo, la novedad del campo ha estimulado la aparición de numerosas investigaciones de tipo empírico, que pretenden desvelar las complejas relaciones entre los posibles predictores de la actividad de búsqueda de empleo.

A la vista de estos antecedentes, nos parecía importante *explorar* los posibles efectos del Taller sobre alguna de las variables que pueden afectar a la conducta de búsqueda de empleo así como las diferencias por género en tales variables. En relación con los efectos del Taller sobre los sujetos del grupo experimental, podemos concluir lo siguiente:

- La participación en el Taller ayuda a «sacudir miedos» y reduce la ansiedad ante la búsqueda de empleo, lo cual es un estímulo para iniciar o intensificar la búsqueda.
- Los participantes ajustan sus exigencias a las ofertas existentes y mejoran su disponibilidad para el trabajo (lo que no significa caer en el «victimismo laboral»).
- Asimismo, se detecta un cambio en las creencias de control *(control beliefs)* de quienes tomaron parte en la experiencia, lo que se traduce en una mayor confianza en encontrar trabajo dentro de un plazo razonable.

Por otro lado, esos cambios apenas afectan a la tendencia general a demorar la búsqueda y en general los procesos de inserción laboral, un fenómeno conocido como «Transición demorada» (Casal, 1996, etc.). Por último, hemos constatado ciertas diferencias de género en algunas variables importantes para la inserción que parecen sugerir la conveniencia de intervenciones específicas o «acciones positivas» desde los Centros de Orientación. En particular, las estudiantes de último año de carrera experimentan más ansiedad ante la búsqueda que sus compañeros y sus expectativas de resultado son algo menores, seguramente como respuesta a las posibles discriminaciones en el acceso al empleo. Entre las medidas que parecen

útiles en relación con este grupo mencionamos las tres siguientes:

- Sería conveniente que las Universidades impartan programas que aborden de manera específica las dificultades de las jóvenes universitarias en su búsqueda de empleo.
- Especialmente, esos programas son muy necesarios en las carreras técnicas y en sectores «tradicionalmente masculinos».
- También parecen recomendables los módulos de «autoempleo» para las estudiantes que desean poner en marcha iniciativas empresariales o trabajar por cuenta propia.

Finalmente, el conjunto de resultados apunta a la necesidad de seguir estudiando los procesos de Transición a la Vida Activa de los universitarios y sus características particulares, haciendo hincapié en los *momentos críticos* que favorecen la eficacia de una intervención psicosocial. Por otro lado, esos mismos resultados ponen de manifiesto la necesidad de profundizar en el análisis de las diferencias individuales y grupales dentro de los universitarios para *taxonomizar perfiles* y diseñar tratamientos específicos para distintos subgrupos. En vista de ello, nos gustaría recordar la conveniencia de que los servicios de empleo y otros organismos interesados en la orientación laboral actualicen periódicamente los contenidos de sus Talleres de Búsqueda Activa de Empleo (BAE) y promuevan la investigación sobre el perfil diferencial de los universitarios. A fecha de hoy (febrero del 2000), los distintos trabajos emprendidos por la Escuela de Relaciones Laborales de la Universidad Complutense de Madrid nos permiten ser optimistas con respecto a este último objetivo.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,799[b]	1	,009		
Corrección de continuidad[a]	6,428	1	,011		
Razón de verosimilitud	7,166	1	,007		
Estadístico exacto de Fischer				,009	,005
Asociación lineal por lineal	6,797	1	,009		
N.º de casos válidos	3.025				

[a] Calculado sólo para una tabla de 2 × 2.
[b] 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada en 73,08.

TITULARIDAD DEL CENTRO * P22AR2

Tabla de contingencia

			PA22AR2		Total
			1 De a 4 veces	2 5 o más veces	
Titular Titularidad del Centro	1 Público	Recuento	1.471	501	1.972
		% de Titular Titularidad del Centro	74,6%	25,4%	100,0%
		Residuos corregidos	3,1	–3,1	
	2 Privado	Recuento	546	247	793
		% de Titular Titularidad del Centro	68,9%	31,1%	100,0%
		Residuos corregidos	–3,1	3,1	
Total		Recuento	2.017	748	2.765
		% de Titular Titularidad del Centro	72,9%	27,1%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,449[b]	1	,002		
Corrección de continuidad[a]	9,160	1	,002		
Razón de verosimilitud	9,289	1	,002		
Estadístico exacto de Fischer				,002	,001
Asociación lineal por lineal	9,445	1	,002		
N.º de casos válidos	2.765				

[a] Calculado sólo para una tabla de 2 × 2.
[b] 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada en 214,53.

BIBLIOGRAFÍA

ARAMBURU-ZABALA, L.: «La inserción social y laboral de las mujeres», en *Revista de Relaciones Laborales,* 6 (1995), pp. 9-10.

— *Transición a la vida activa: procesos de búsqueda de empleo en una muestra de universitarios madrileño.* Tesis doctoral. Madrid, 1998a.

— «Determinantes psicosociales de la búsqueda de empleo», en *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones,* 14-3 (1998b), pp. 315-331.

ARAMBURU-ZABALA, L.; FERNÁNDEZ, J.: *MABEM: Manual de Acción para la Búsqueda de Empleo de la Mujer.* Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales-Inem, 1987.

— *MOBILE: Módulos de Búsqueda, Información y Localización de Empleo.* Madrid, Fundación Formación y Empleo, 1994a.

— «¿De qué hablamos cuando hablamos de empleo?», en *Intervención Psicosocial,* 8 (1994b), pp. 9-26.

AZRIN, N. H.; BESALEL, V. A.: *Job Club Counselor's Manual: a Behavioral approach to vocational counseling.* Austin, Texas, PRO-ED, 1980.

AZRIN, N. H.; FLORES, T.; KAPLAN, S. J.: «Job-finding club: A group assissted program for btaining employment», en *Behavior Research and Therapy,* 13 (1975) pp. 17-27.

BANKS, M. H.: «La investigación psicológica sobre el desempleo juvenil», en J. R. TORREGROSA; J. B. BERGERE; J. L. ÁLVARO (eds.): *Juventud, trabajo y desempleo: un análisis psicosociológico.* Madrid. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1989, pp. 345-364.

BLANCH, J. M.: *Desempleo juvenil y salud psicosocial.* Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 1986.

CAPLAN, J. J.; VINOKUR, A. D.; PRICE, R. H.; VAN RYN, M.: «Job seeking, reemployment and mental health: A randomized field experiment in coping with job loss», en *Journal of Applied Psychology,* 74 (1989), pp. 759-769.

CHANDLER, A.: «Using an abbreviated Job Club program in a job service setting», en *Journal of Employment Counselin,* 21 (3) (1984), pp. 98-102.

CLARKE, L.: *The transition from school to work: a critical review of research in the United Kingdom.* Londres, HMSO, 1980.

FEATHER, N. T. (Ed.): *Expectations and actions: Expectancy-value models in Psychology.* Hillsdale, N.J. Erlbaum, 1982.

FEATHER, N. T.: «Employment importance and helplessness about potential unemployment among students in secondary schools», en *Australian Journal of Psychology,* 38 (1986), pp. 33-34.

— «Expectancy-value theory and unemployment effects», en *Journal of Occupational and Organizational Psycology,* 65 (1992), pp. 315-330.

FEATHER, N. T.; BARBER, J. G.: «Depresive reactions and unemployment», en *Journal of Abnormal Psycology,* 92 (1983), pp. 185-195.

FEATHER, N. T; DAVENPORT, P. R.: «Unemployment and depresive affect: A motivational and attributional analysis», en *Journal of Personality and Social Psycology,* 41 (1981), pp. 422-436.

FERNÁNDEZ, J.; ARAMBURU-ZABALA, L.: *Exploración de los itinerarios de inserción de los universitarios madrileños.* Investigación no publicada Programa de Ayudas a la Investigación educativa CIDE PR30/ 95-5830, 1997.

— *SABE. Sesiones de Adiestramiento en Búsqueda de Empleo.* COIE de la Universidad de Alcalá de Henares, *Material mimeografiado,* 1993.

HEIDER, F.: *The Psychology of interpersonal relations.* Nueva York, Wiley, 1958.

INEM (varios años): *Información sobre el mercado de trabajo. Resumen anual de datos del Observatorio Ocupacional.* Madrid, Subdirección General de Gestión de la Formación Ocupacional.

— *El mercado laboral de los titulados universitarios. Formación complementaria y salidas profesionales.* Madrid, Subdirección General de

Gestión de la Formación Ocupacional, 1995.

ISAACSON, L. E.; BROWN, D.: *Career información, career counseling, & career development.* Needham Heights, Massachusets, Allyn and Bacon, 1993.

KIESELBACH, T.: «El desempleo juvenil: consecuencias en la salud y recomendaciones para las intervenciones psicosociales», en J. R. TORREGROSA, J. BERGERE y J. L. ÁLVARO (Eds.): *Juventud, trabajo y desempleo.* Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1989, pp. 523-555.

KIMELDORF, M.; TORNOW, J.: «Job clubs: Getting into the hidden job market», en *Pointer,* 28 (3) (1984), pp. 29-32.

O'BRIEN, G. E.: *Psychology of work and unemployment.* Chichester, Reino Unido, John Wiley & Sons Ltd, 1987.

OIT: «Las políticas de mercado de trabajo activas en el contexto de unos planes de actuación más amplios». Documento GB.258/ESP/2/5. Ginebra, Comisión de Empleo y Política Social, 1993.

PEIRÓ, J. M.: «Desempleo juvenil y socialización para el trabajo», en J. R. TORREGROSA, J. BERGERE y J. L. ÁLVARO (Eds.): *Juventud, trabajo y desempleo.* Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1989, pp. 159-178.

PORTER, L. W.; LAWLER, E. E., III: *Managerial attitudes and performances.* Homewood, III, Dorsey Press, 1968.

POWELL, D. H.: «The effects of Job Strategy Seminars upon unemployed Engineers and Scientists», en *Journal of Social Psychology,* 91 (1) (1973), pp. 165-166.

SCHAUFELI, W. B.; VAN YPERSEN, N. W.: «Success and failure in the labour market», en *Jounal of Organizational Behavior,* 14 (1993), pp. 559-572.

SELIGMAN, M. E. P.: *Learned optimism.* Nueva York, Knopf, 1991.

SHAPIRO, B. A.: «Employment and self-steem: An evaluation of the Cambridge Job Factory, a Manpower Programme under the Comprehensive Employment Training Act», en *Dissertations Abstracts International* (setiembre) 39/3-A (1978), p. 1.852.

STIDHAM, H.; REMLEY, T.: «Job Club methodology applied in a workfare setting», en *Journal of Employment Counseling,* 29 (2) (1992), pp. 69-76.

VINOKUR, A. D.; VAN RYN, M.; GRAMUCH, E.; PRICE, R. H.: «A long term followup and costbenefit analysis of a successful preventive intervention for the unemployed», en *Journal of Applied Psychology,* 76 (1991), pp. 1-7.

VROOM, V. J.: *Work and motivation.* Nueva York, Wiley, 1964.

WEINER, B.: *An attributional theory of motivation and emotion.* Nueva York, Springer-Verlag, 1986.

LA CONDUCTA EXPLORATORIA: CONCEPTO Y APLICACIONES EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL

Mª. LUISA RODRÍGUEZ MORENO(*)
Mª. PAZ SANDÍN ESTEBAN(*)
CARMEN BUISÁN SERRADELL(*)

RESUMEN. El artículo se divide en cuatro partes bien diferenciadas. La primera explica los orígenes históricos y los actuales planteamientos del constructo «conducta exploratoria» *(exploratory behavior)* enmarcado en las teorías evolutivas del desarrollo vocacional de la escuela de D.E. Super. La segunda parte concreta los esfuerzos por trasladar las teorías de Super a términos de dimensiones de la conducta exploratoria, tales como las creencias, el proceso exploratorio, y las reacciones a la exploración. La tercera parte se centra en explicar cómo se han ido elaborando una serie de instrumentos diagnósticos que van a permitir medir las destrezas y actitudes exploratorias de los jóvenes. Se detallan las diferentes escalas existentes, su proceso de validación y su adaptación final a contextos portugueses y españoles. Por fin, las autoras describen someramente algunos modelos de intervención para compensar las deficiencias exploratorias detectadas en los jóvenes (fundamentalmente de la secundaria y de los ciclos formativos) por la Escala de Conducta Exploratoria (ESCE) experimentada en la Universidad do Mihno (Braga) y en el Departamento MIDE de la Universidad de Barcelona.

La Escala ESCE se presenta como un nuevo instrumento diagnóstico en nuestro país, muy útil para la acción tutorial.

INTRODUCCIÓN

La exploración vocacional es un proceso clave del desarrollo profesional y constituye un componente esencial de la intervención. Actualmente, la exploración profesional ha sido definida como el proceso psicológico que sustenta las actividades de búsqueda y procesamiento de la información o como la confirmación de la hipótesis acerca de uno mismo y de las relaciones del medio circundante, con el objeto de conseguir los objetivos vocacionales.

Hoy se acepta que el compromiso en la propia exploración vocacional es beneficioso para los orientados en términos de toma de decisiones y de desarrollo

(*) Universidad de Barcelona.

evolutivo vocacional. Lo que es más difícil de explicar es por qué ciertas personas se sumergen con relativa facilidad en las actividades de exploración vocacional y sacan beneficio de ellas y por qué otras personas no. Así, existe una tendencia en la mayoría de las teorías del desarrollo profesional que sugiere tener en consideración las características individuales de los futuros orientados, el estudio de su naturaleza y la investigación con detenimiento sobre sus aptitudes exploratorias.

Diversos estudios sobre la necesidad de desarrollar intervenciones vocacionales para apoyar la exploración crítica de opciones por parte de los alumnos (Campos, 1985; Azevedo, 1991; Taveira et al., 1994) concluyen que los jóvenes tienen interés por explorar el mundo profesional y que, de hecho, desarrollan actividades más o menos espontáneas de exploración vocacional. Sin embargo, la mayoría de sujetos manifiesta que siente necesidad de planificar racionalmente su futuro y que le gustaría recibir ayuda para aprender a explorar adecuadamente el mundo profesional, dos condiciones esenciales para que las intervenciones de orientación sean significativas y eficaces.

Por ello, en este artículo pretendemos recordar el concepto de conducta exploratoria, desbrozar algunos de los esfuerzos de validación y/o adaptación de instrumentos diagnósticos basados en ese constructo y describir someramente algunos de los intentos por crear modelos y actividades de intervención que fomenten la actividad exploratoria. De hecho se trata de iniciar estudios en nuestro país sobre este tema, de los que tan carentes estamos.

La conducta exploratoria en orientación profesional. Panorámica general

Los planteamientos pioneros

Tradicionalmente se ha concedido poca importancia a las actividades denominadas «exploratorias» –curriculares y extracurriculares– en orientación profesional y en metodología didáctica, en beneficio de las técnicas psicométricas y diagnósticas. Se han investigado mucho ciertos aspectos motivadores de la conducta animal (sexo, hambre, miedo, etc.) pero se han dejado en segundo término la curiosidad u otras fuentes de motivación. En los años cincuenta únicamente Ch. Buelher (1935) y Ausubel (1954) se plantean el constructo de «conducta exploratoria» con el propósito sistemático de usarlo como concepto unificador y organizador de la conducta. Veámos cómo lo plantean otros autores[1].

Los primeros estudios al respecto sobre el impulso exploratorio, dentro del ámbito de la psicología experimental, se deben a Berlyne (1960) y a Myers (1941) entre otros, que concluyeron que las personas lo mismo están motivadas para reducir la estimulación que para aumentarla y que la conducta exploratoria y manipulativa puede ser explicada en términos de refuerzo. Berlyne definió la conducta exploratoria como el proceso que afecta la naturaleza de la estimulación que llega a los órganos de los sentidos. La función principal de las respuestas obtenidas sería proporcionar información adicional de ciertos aspectos del medio.

Según estos autores, los procesos subyacentes en la conducta exploratoria son los de adquisición, almacenamiento,

(1) Cf. Rodríguez Moreno, M. L.: *Educación para la Carrera y diseño curricular.* Barcelona, Servei de Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1995.

recuperación y uso del conocimiento, estrechamente relacionados con los procesos simbólicos[2]. Berlyne distinguía entre respuestas exploratorias *per se* y respuestas a través de las que se adquieren los conocimientos y planteaba que se pueden proponer tres tipos de conducta exploratoria: a) Intrínseca *vs* extrínseca (los estímulos se ven por su inmediatez práctica o por su valor en sí mismos); b) Concreta *vs* diversificada (objetos claramente definidos frente a búsqueda de evasión, entretenimiento, excitación); c) Inspectora *vs* inquisitiva (limitada a los estímulos u objetos que aún no existen en el campo estimular).

Central a la teoría de Berlyne –y muy significativo para el orientador– es el constructo de emergencia, activación, despertar hacia la actividad, hacia los deseos de investigar *(arousal)*. Las respuestas exploratorias sirven para reducir la incertidumbre a través de la habituación (exposición continuada a los nuevos estímulos) o a través del reconocimiento (asignación del objeto explorado a categorías de alguna manera familiares). Jordaan (1963) resumió las ventajas de las aportaciones de Berlyne para la teoría de la conducta vocacional exploratoria. Destacamos tres:

- El concepto «exploración» es significativo y se podría estudiar experimentalmente;
- El término «conducta exploratoria» incluye variedad de conductas (inspección, manipulación, observación atenta, interés en evitar la monotonía y el aburrimiento, etcétera) que son de indudable interés para los orientadores profesionales; y
- La incertidumbre y el conflicto juegan un papel importante y encajan bien con la elección y la búsqueda de trabajo en jóvenes y adultos.

La primera conexión entre conducta exploratoria y desarrollo profesional, se rastrea ya en Frank Parsons cuando propone una serie de experiencias exploratorias. Para él, la motivación hacia la exploración ocupaba un puesto preeminente en las sugerencias a los orientadores a falta de técnicas psicométricas y de tests sobre información ocupacional a principios del siglo veinte. A medida que los tests cobran fuerza y se ponen de moda por el interés de los investigadores por medir y evaluar, las actividades exploratorias sufren un receso gradual a pesar de que algunos teóricos protestaron por ello (Brewer, 1942). Las discusiones respecto a las actividades exploratorias se limitaban a describir tipos de experiencias y técnicas para su uso. En raras ocasiones se planteó la exploración como un proceso psicológico, cuya dinámica precisaba ser entendida si se quería que el concepto tuviera alguna utilidad.

Brewer (1932) explica los esfuerzos muy antiguos ya (1895) de G. A. Merrill que introdujo, en escuelas de formación profesional californianas, programas instructivos de prácticas laborales reales según las ramas de especialización escogidas que incluían actividades de exploración. A través de estas actividades exploratorias se empezó a comprender que en la escuela secundaria los estudiantes podían probarse a sí mismos en una gran variedad de actividades y estar mejor informados sobre el mundo del trabajo y sobre las aptitudes e intereses relevantes para un oficio o profesión determinados[3].

---

(2) Este tipo de conducta tiene mucha relación con la recogida de información y datos en el más estricto sentido del proceso.

(3) Brewer enumera la lista de actividades que pueden ser utilizadas por los tutores y los orientadores para el descubrimiento de las propias aptitudes e intereses (ejecutar ejercicios relacionados con demandas industriales, hacer cosas que hacen profesionales que conoces, realizar trabajos de economía casera...).

Por su parte Myers (1941) enmarca las actividades exploratorias en lo que denomina «Servicio para el autoinventario» que ayuda al individuo a considerar su potencial personal (habilidades, aptitudes, intereses, limitaciones, rasgos personales y logros) y sus obligaciones y le permiten evaluar aquellas que debería tener en cuenta al planificar su futuro. Este servicio, según Myers, debería estar compuesto por dos elementos: a) Las experiencias exploratorias y de ensayo sobre el mundo del trabajo, y b) el autoanálisis o autoclasificación con respecto a otros que buscan ese mismo trabajo. Es uno de los primeros autores que especifica cómo hacer efectivos los cursos exploratorios desde la perspectiva del profesor, de los recursos y de las materias y cómo medir la efectividad de esos cursos. En esta obra se inicia el concepto de exploración a tiempo parcial, a través de formación ocupacional, la creación de cooperativas, el valor de los cursos de aprendizaje y de la experiencia a la hora de escoger un trabajo, etc. Myers plantea también los límites de la exploración para los alumnos[4] con lo que se nos presenta como un auténtico pionero de la motivación a la exploración.

Los trabajos de Harlow (1953), en cambio, asociaban la conducta exploratoria al concepto de motivación intrínseca: la persona explora motivada por la satisfacción de la actividad exploratoria en sí misma; no obstante, esa actividad no es azarosa, sino motivada intrínsecamente por una intencionalidad orientada a la adquisición de conocimientos y para el aprendizaje (que desembocará en una ampliación de las capacidades y desarrollo de las potencialidades humanas). La curiosidad y el interés satisfechos provocan sentimientos de competencia y de autonomía. La teoría de la motivación iba a contribuir así a la obtención de una visión más completa de los factores cognitivo-motivacionales de la exploración en el ámbito profesional.

Los planteamientos actuales

Una vez pasada la fiebre de la psicometría y del enfoque de rasgos y factores, los orientadores profesionales empezaron a volver la mirada a la psicología del desarrollo y a la sociología. Recordaron las aportaciones de Buehler de 1935 sobre los estadios vitales y las de Miller y Form de 1951, sobre las pautas profesionales y tiempo que dura el ensayo previo al establecimiento en una ocupación que iban a reintroducir el concepto de conducta exploratoria en la psicología del desarrollo profesional. Entre las realizaciones más recientes destacan las ya conocidas de Ginzberg y asociados en 1951 y de Super en 1957, que iban a lanzar el tratamiento comprehensivo de la exploración al asignarle un papel crucial en el proceso de elección y de toma de decisión.

Ginzberg proponía tres grandes períodos en el desarrollo vocacional: a) Elecciones fantasiosas; b) Elecciones tentativas; y c) Elecciones realistas (este último subdividido en otros tres: exploratorio, de cristalización y de especificación o concreción). El período exploratorio es aquel en que la persona quiere conocer cuanto más mejor a cerca de sí misma y del mundo externo; el momento en que se prueba a sí misma en un mundo de nuevas experiencias y va a la búsqueda de nuevas perspectivas y experiencias que le permitan aumentar su conocimiento de la realidad.

En sus trabajos Super (op. cit.) detalla las actividades exploratorias y su papel en

(4) Dificultades para ampliar el abanico de profesiones exploradas, horarios laborales de difícil acceso para un escolar, condiciones laborales no permitidas a ciertas edades y ciertos niveles de preparación, profesorado técnicamente mal preparado para guiar y supervisar esa exploración.

el desarrollo del propio conocimiento y del conocimiento del mundo del trabajo y define la exploración como el estadio en que un individuo estrecha su campo preferencial, se compromete con un tipo de trabajo concreto o un programa concreto de estudios y, finalmente, elige teniendo en cuenta la realidad[5].

Otros estudiosos, preocupados por definir la conducta exploratoria profesional, creen necesaria una discusión previa de varios conceptos prerrequeridos. Se preguntan si hay diferencia entre conducta exploratoria en general o la aplicada a la elección profesional; si es preciso hacerla consciente al explorador; si conducta exploratoria es el acto de explorar o incluye también los pasos previos; si explorarse a sí mismo o al ambiente; si explorar es sólo una actividad mental o comprende otro tipo de actividades; si la exploración debe dejarse al proceso de ensayo y error, etc. Responderse a estas preguntas supone que la conducta exploratoria es fundamentalmente el producto de la combinación de varias dimensiones más que de una sola.

A mediados de los años noventa se detecta bastante producción relacionada con los resultados de las actividades exploratorias y muy pocos escritos sobre la conducta exploratoria como proceso. En muchos trabajos se asumía ya que la conducta exploratoria podía ser activada, mantenida o desarrollada a partir de refuerzos externos. En los años noventa, Blustein incorporó la noción de estilos de interiorización de la motivación extrínseca (extraída de la teoría de la evaluación cognitiva) al estudio de los procesos motivadores de la exploración profesional (Blustein, 1992). La teoría unicista de Nuttin (1985) había contribuido también a tratar de explicar la conducta exploratoria, demostrando que los motivos para la acción deben ser definidos a partir de la relación entre el individuo y su mundo: las acciones humanas serán dirigidas por objetivos y no sólo por sus consecuencias como querían los conductistas.

Algunas teorías asociadas al estudio de la conducta exploratoria

La teoría de la vinculación

Piaget, Buehler, Ausubel y otros, se refirieron a la exploración en el campo del desarrollo infantil, como un estadio del mismo. En este aspecto cabe tener presente la teoría de la vinculación de Bowlby (1969) quien asegura que la vinculación a la madre se basa en un conjunto de comportamientos propios de la especie que, a su vez, van regulando la consecución de objetivos, entre ellos el de la lógica desvinculación de ella. Uno de esos comportamientos es la exploración o búsqueda de la propia identidad, que tiene como finalidad extraer información del ambiente y que puede ser reforzado o inhibido por factores situacionales. Bowlby señala las formas principales del comportamiento exploratorio siempre tendentes a obtener más y mejor información del medio: tanto más fuerte es la vinculación tanto menos clara es la conducta exploratoria del sujeto. Independencia y autonomía, bases de la conducta exploratoria eficaz, están en correlación directa con la desvinculación, a la que hay que llegar en los estadios de la adolescencia.

La identidad vocacional

En el marco conceptual de la noción de individuación y de desarrollo del *self,* la

(5) Super detalla las tareas de desarrollo del período exploratorio en tres subestadios: cristalizar una preferencia vocacional, concretar una preferencia vocacional, e implementar o poner en marcha una elección profesional.

exploración es concebida como el proceso de cuestionamiento de sí mismo en relación con el medio, a través del cual las personas procuran integrar y representar una experiencia interna de *self,* del que la individuación es un componente importante. La literatura sobre la formación de la identidad en la adolescencia se ha basado en las perspectivas psicodinámicas, muy especialmente en el desarrollo psicosocial de Erik Erikson, operativizado por Marcia (con el conocido modelo de los estatutos de identidad).

Erikson considera que el desarrollo humano no es automático ni fruto del azar: depende del proceso interactivo entre la persona y el ambiente y se da en estadios o fases. Los procesos que permiten conseguir la identidad entendida como un proceso que se inicia con la vida y que continúa a lo largo de toda la existencia, son la exploración y el compromiso ante las opciones o estilos de vida. Los jóvenes que se comprometen activamente en la exploración de opciones de identidad y que, como resultado de esa exploración, realizan decisiones firmes con un camino (por ejemplo, el vocacional) son descritos como personas que se enfrentan adecuadamente con la tarea de desarrollo de la identidad *(versus* confusión de papeles: separación-individuación). Desde esta perspectiva, la exploración constituye una de las dimensiones esenciales de la identidad. Es el proceso a través del cual el individuo se enfrenta cognitivamente con la dialéctica de la vida psicológica, y construye un carácter psíquico integrado y autodeterminado, basado en la realización personal y en percepciones más precisas sobre sus capacidades y competencias (Erikson, 1968).

En este sentido, la adolescencia se describe como un período excelente para la exploración personal, por la capacidad del joven de enfrentarse cognitivamente con las nuevas cuestiones de vida que le retan, entre ellas, precisamente, la elección profesional. Erikson considera que en la adolescencia la tarea evolutiva principal del proceso de individuación-separación se negocia por lo menos en tres dominios: el vocacional, el ideológico y el interpersonal. A la vez, tienen lugar importantes cambios en el medio. Aumentan los requisitos impuestos por la sociedad y las expectativas de los adolescentes van cambiando en la misma proporción. Las tareas que propuso Havighurst (1953) a este respecto son buenos ejemplos de lo dicho (iniciar nuevas relaciones, adquirir independencia afectiva, escoger una formación y una profesión, conquistar la independencia económica, prepararse para la vida en pareja y familiar, adquirir un conjunto de valores y un sistema ético de conducta, etc.).

Marcia (1980) siguiendo los planteamientos de Erikson, considera que el proceso de formación de la identidad incluye dos tareas relacionadas entre sí: la crisis –conceptualizada actualmente como el proceso de exploración– y el compromiso –o grado de entrega personal– en tres áreas principales: la vocacional, la ideológica y la interpersonal.

Conceptualización de la conducta exploratoria

Conceptos básicos acerca de ese constructo

El constructo «explorar» podría ser acotado con palabras como: experimentar, investigar, indagar, preguntarse por, tratar de demostrar, intentar, probar de primera mano, orientarse hacia, comprobar hipótesis, etc. (Jordaan, op. cit.) Así, podría admitirse que explorar sería una de las conductas previas al intento de resolver un problema. Los motivos que originan el deseo de encontrar una solución a un

problema son muchos, con un gran valor en la intervención psicopedagógica[6].

La mayoría de las motivaciones que inducen a la acción exploratoria son conscientes e intencionales, enfocadas hacia un propósito. Cuanto más conscientes son más se logrará el resultado deseado. El punto crucial en el proceso exploratorio es precisamente cómo se organiza ese proceso en el que se hallan incluidos la investigación, la heurística, el ensayo, la búsqueda y a través del cual una persona llega a descubrir un nuevo conocimiento, a probar una hipótesis, a resolver un problema. De hecho hay mucha diferencia entre encontrarse abocado a una situación o llegar a ella explorando el camino previamente. Siguiendo a Jordaan, podríamos intentar definir la conducta exploratoria como una exploración por medio de actividades (mentales o físicas) realizadas con un propósito plenamente admitido o inconsciente, o con el deseo de sacar a flote alguna información acerca de uno mismo o de su medio; o con el fin de verificar o de conseguir una base para tomar decisiones, solucionar, plantear hipótesis, o bien para cambiar, sentirse estimulado o dar respuesta a los retos.

Con respecto a la exploración del mundo profesional sólo se considerará propiamente conducta exploratoria aquella que –dentro de las características de una actividad exploratoria indagatoria– asuma propósitos con una finalidad vocacional, independientemente del medio o contexto en que realicen. Así pues, la definición anterior se ajustará a la exploración vocacional sólo cuando se refiera a los objetivos de recabar información y explorar con propósitos de escoger, prepararse para, ingresar en, adaptarse a o progresar en una profesión, ocupación u oficio.

La conducta exploratoria profesional arroja diferentes consecuencias. Admitiendo que la exploración va a producir una serie de cambios en el *modus operandi* del orientado (actitudes, conocimiento, percepciones, conducta), se podría formular la hipótesis de que tras una actividad exploratoria o después de una intervención psicopedagógica orientada hacia la exploración, van a tener lugar todos –o algún cambio– en ámbitos como: Incremento del conocimiento de uno mismo y del conocimiento específico de alternativas ocupacionales; cambios en la percepción de uno mismo (identidad, autoconcepto, autoestima, etc.), en cómo responde a las situaciones o cómo se comunica con los demás y cambios en el proceso decisorio ante situaciones académicas o profesionales; nuevas perspectivas en el significado e importancia de cosas y nueva visión y/o revisión de los objetivos planificados antes de la conducta exploratoria; confirmación o rechazo de valores o creencias previas a la conducta exploratoria; mejores destrezas para formular objetivos, implementar y más realismo a la hora de hacer planes profesionales; etc.

Los intentos definitorios de Jordaan y colaboradores desembocaron en un esfuerzo por delimitar las dimensiones de todo el espectro exploratorio. Cosa que ha sido crucial para facilitar la investigación y la creación de instrumentos diagnósticos.

---

(6) Algunos motivos son: dudas sobre la utilidad o posibilidad de que se realice un plan, una decisión, una actividad... y dudas al respecto de lo que alguien espera de uno mismo en la vida personal, académica y ocupacional; saber que se necesita recoger más información sobre uno mismo o sobre su circunstancia; carencia de una base sólida preparatoria para la elección; ansiedad ante la diversidad de alternativas por las que decidirse; necesidad de emular a otros considerados como modelos; necesidad de confirmar una sospecha, una hipótesis o una creencia acerca de uno mismo o de su circunstancia; etc.

Resumimos el continuum en diez dimensiones:

1.ª Intencional/Fortuita: Explorar de modo expreso para conocer más acerca de uno mismo o del medio. Actividad dirigida hacia un fin concreto, que dicta qué tipo de exploración se desea hacer, qué tipo de conductas hay que evitar o favorecer, etc. O, sin pretenderlo, verse introducido en una situación que, fortuitamente, puede desembocar en un deseo de explorar.

2.ª Sistemática/Al azar: Explorar con un plan previo, sistemáticamente y con una idea clara de lo que se desea, frente a explorar difusa, azarosamente, sin planes previos de ningún tipo. Es el caso de jóvenes que entran en un primer empleo sin prever, ni planificar, ni haber desarrollado un proyecto de vida, dificultando el desarrollo de destrezas exploratorias y actuando más por ensayo y error, muy poco recomendable a ciertas edades.

3.ª Exploración entendida por el orientado como exploración/o no entendida así: Una persona puede reconocer o no, de una manera consciente, que está desarrollando una actividad exploratoria. Proyectar la realización de actividades exploratorias implica consciencia exploratoria aunque no se suele explorar –sobre todo sobre sí mismo– después de un análisis concienzudo y una clara formulación de objetivos por parte del orientado.

4.ª Orientada hacia adentro/orientada hacia afuera: Dimensiones no separables, y sí complementarias. El medio y las circunstancias que un individuo desea explorar vienen influidos por lo que éste conoce de sí mismo de experiencias anteriores; a su vez, el medio alimenta al individuo no sólo con informaciones externas sino también con informaciones acerca de sí mismo. Es el caso de intentar relacionar la información profesional de las ocupaciones al alcance, con las aptitudes que uno posee, y viceversa.

5.ª Iniciada voluntariamente/Impuesta por otro: La exploración puede emanar de uno mismo, sujeto que desea organizar su propio conocimiento del mundo y de sí mismo. O puede venir impuesta desde fuera, instigada o planificada por gentes o fuerzas no controladas. Ésta es una actividad incluida en un continuum cuyos dos polos son difícilmente separables. De hecho, se mezclan en las actividades cotidianas.

6.ª Exploración contemporánea/y retrospectiva: El hombre puede almacenar sus experiencias pasadas y usarlas en el futuro. Reproduciendo estas experiencias, simbólicamente, lingüísticamente, el hombre puede examinar aspectos que antes no había explorado adecuadamente y verlos desde una perspectiva diferentes. En este análisis retrospectivo las experiencias y acontecimientos que no parecían relevantes, adquieren un nuevo y significativo sentido por diversas razones (interés, madurez personal, distintos objetivos, relajación de las defensas del yo, etc.) permitiendo una reorganización perceptiva que justifica la exploración.

7.ª Motriz/Mental: La exploración es un fenómeno exclusivamente mental. Lo que ocurre dentro de un individuo en el instante en que un hecho es realizado es lo que determina si éste es o no exploratorio. Sin embargo, en muchos casos, la conducta exploratoria tiende a definirse en términos de actividades físicas observables. No sólo somos capaces de reinterpretar o recrear experiencias pasadas, sino que además las podemos proyectar en el futuro (imaginar, colocarnos en el lugar de, ensayar, etc.). La actividad intelectual exploratoria comprende también la búsqueda del conocimiento por instigación de la curiosidad intelectual.

8.ª Intrínseca/Extrínseca: Las razones por las que una persona se lanza a explorar pueden ser intrínsecas, extrínsecas o una combinación de ambas. En general la conducta exploratoria viene motivada, en un principio, por otras personas que esperan algo de nosotros. No obstante, en muchos casos, conductas que se han puesto en marcha por razones extrínsecas pueden desembocar en un interés intrínseco y las compensaciones internas pasan a sustituir progresivamente a las externas.

9.ª Modificador de la conducta/infructuosa. Las conductas exploratorias pueden

tener consecuencias o, por el contrario, no producir cambios relevantes. Se observan grandes diferencias cuando evaluamos estas conductas. Unos individuos han conseguido mucho. Otros poco o nada.

10.ª Profesionalmente relevante/profesionalmente irrelevante: Puede darse el hecho de que actividades exploratorias hechas a lo largo de la vida, neutras o sin objetivos vocacionales, puedan tener trascendencia profesional.

La teoría de S.A. Stumpf y colaboradores

Stumpf et al. (1983) presentan un modelo integrador del proceso de exploración vocacional que permite operativizar muchos de los conceptos desarrollados por Jordaan. A pesar de que la conducta exploratoria se considera ya en los años sesenta un constructo clave en las teorías de la toma de decisión, del desarrollo vocacional, de la movilidad profesional y de la conducta psicológica vocacional, no se ha constatado en los años setenta ni ochenta una evolución significativa en el estudio teórico y empírico de esta problemática. Según Stumpf et al. este fenómeno se refleja en la metodología de la evaluación de la exploración vocacional. En efecto: al inicio de la década de los ochenta los métodos de diagnóstico de la conducta exploratoria que existían, apenas se basaban en la teoría, y en cambio seguían enfatizando las dimensiones más instrumentales del proceso de exploración, es decir, en los comportamientos de búsqueda de información.

Para colmar estas lagunas, Stumpf et al., desarrollan un modelo y una medida de exploración vocacional que acentúa no sólo los componentes comportamentales de ese proceso sino también sus dimensiones cognitivo-vocacionales. El modelo de Stumpf et al. es un modelo jerárquico compuesto por tres dimensiones principales: las creencias, los comportamientos y las reacciones frente a la exploración vocacional. Se basa en la teoría previa de Jordaan y los define según este esquema:

CREENCIAS

- **Mercado de trabajo**
  - *Estatuto del empleo:* Hasta qué punto parecen ser favorables las posibilidades de empleo en el área preferida.
  - *Certeza de los resultados de la exploración:* O grado de certeza de conseguir un puesto de trabajo favorable en el mercado laboral.
- **Instrumentalidad**
  - *Valor instrumental externo:* La probabilidad de que la exploración del mundo laboral tenga que ver con la consecución de los objetivos vocacionales.
  - *Valor instrumental interno:* La probabilidad de que la exploración de uno/a mismo/a tenga que ver con la consecución de los objetivos vocacionales.
  - *Valor instrumental del método:* La probabilidad de que la intencionalidad de la exploración tenga algo que ver con la consecución de los objetivos vocacionales.
- **Preferencia**
  - *Importancia de obtener el puesto de trabajo preferido:* O grado de importancia atribuido a la realización de la propia preferencia vocacional.

PROCESO EXPLORATORIO

- **Dónde**
  - *Exploración del medio:* grado de exploración de las profesiones, empleos u organizaciones revisadas en los últimos tres meses.
  - *Exploración de sí mismo/a:* O grado de exploración personal y de análisis retrospectivo realizado en los últimos tres meses.
- **Cómo**
  - *Exploración intencional y sistemática:* En qué medida la búsqueda de información sobre el medio y sobre uno mismo/a se realizó de una manera intencional y sistemática.
- **Cuánto**
  - *Frecuencia:* Promedio de veces por semana que se adquirió información sobre los empleos, organizaciones empresariales o sobre sí mismo/a.
  - *Cantidad de información:* Cantidad de información adquirida sobre las profesiones, los empleos y las organizaciones y sobre sí mismo/a.
- **Dirección o sentido de la exploración**
  - *Número de profesiones distintas consideradas:* Número de profesiones diferentes consideradas por el que está explorando.
  - *Foco o centro:* Hasta qué punto el explorador se siente seguro de su preferencia por una u otra profesión, empleo u organización empresarial.

REACCIONES A LA EXPLORACIÓN

- **Afecto**
  - *Satisfacción con la información:* La satisfacción sentida como una información obtenida sobre las profesiones, empleos y empresas más relacionados con sus intereses, capacidades y necesidades.
- **Estrés**
  - *Estrés en la exploración:* Cantidad de estrés o fatiga no deseados que cada uno siente por el hecho de explorar, en comparación con otros aspectos de la vida.
  - *Estrés en la decisión:* Cantidad de fatiga no deseada que cada uno siente en función del proceso de toma de decisión en comparación con otros acontecimientos vitales.

Fuente: STUMPF, S.A.; COLLARELI, S.M. y HARTMAN, K.: «Development of the Career Exploration Survey (CES)», en *Journal of Vocational Behaviour,* 22 (1983), p. 196.

En el modelo de Stumpf subyace una definición de exploración vocacional semejante a la de Jordaan, según la cual aquélla designa la conducta intencional y las cogniciones que permitirán el acceso a la información acerca de las profesiones de las tareas u de las organizaciones no contenidas previamente en el campo de los estímulos. De acuerdo con esta definición, se entiende la exploración profesional como un proceso consciente lo que –según los autores– implica que las personas, en un momento dado, van a actuar sobre un conjunto de creencias relacionadas

con la exploración. Veamos, sintéticamente, algunas de las características de cada dimensión.

Las creencias sobre la exploración profesional

Basándose en las contribuciones de Berlyne y de Jordaan y en la teoría de la investigación sobre la toma de decisiones (Vroom, 1964; Stumpf et al., op. cit.) identifican diversas creencias relacionadas con la exploración vocacional. En primer lugar, consideran que es importante evaluar las percepciones de las personas acerca del mercado de trabajo, teniendo en cuenta que el análisis de la naturaleza de estas expectativas permite estudiar el grado de incertidumbre experimentado frente a los objetivos vocacionales, uno de los factores teóricamente más relacionados con la activación del comportamiento de la exploración vocacional.

Basándose en los resultados de la investigación consideran que es importante analizar dos dimensiones de certidumbre: el *estatuto del empleo,* que designa las percepciones sobre las perspectivas de empleo en el área vocacional preferida y la certeza de *los resultados de la exploración,* que explicita aquellas expectativas de los resultados relacionadas con la exploración vocacional.

Dado que el valor instrumental atribuido a las actividades de exploración fue considerado por diversos autores como un factor motivacional importante, el modelo integra también las creencias de instrumentalidad relativas a la exploración profesional. Las creencias se refieren a la utilidad atribuida a las actividades de exploración vocacional relacionada con el logro de los objetivos vocacionales deseados. La investigación ha demostrado que este tipo de creencias puede influir sobre el grado de compromiso y sobre la persistencia en la exploración vocacional. Definen tres tipos de valor instrumental: a) la instrumentalidad de la exploración de uno mismo/a (interna); b) la del medio (externa); y c) la del propio método exploratorio (metodológica). Otras investigaciones han demostrado también que las creencias u opiniones acerca del valor de la exploración dependen de las características y de las experiencias previas en anteriores exploraciones hechas por los individuos (London y Stumpf, 1982).

La importancia que se atribuye al logro de un trabajo preferido constituye la sexta creencia en el modelo de Stumpf et al. Se comprobó que los individuos varían en el modo cómo valoran los diferentes objetos de exploración profesional. Y consideraron que los patrones exploratorios podían variar en función de la importancia de los objetos de exploración e incluso por el resultado de la propia experiencia exploratoria. En el modelo de Stumpf se incluyeron diferentes objetos de exploración tales como las profesiones, los empleos y las empresas u organizaciones específicas laborales. Dichas creencias u opiniones influirán directamente en el proceso de exploración profesional definido a partir de distintas dimensiones (cfr. más adelante).

El proceso de exploración vocacional

En el modelo de Stumpf el proceso exploratorio se operativiza a través de cuatro dimensiones: la fuente de la exploración (el medio o el sí mismo *–self–)*; la naturaleza sistemática de la exploración; la cantidad o frecuencia de los comportamientos exploratorios; y el foco o centro de la exploración. La importancia que este modelo atribuye al medio y a la persona misma como fuentes de información muy significativas en las actividades de exploración profesional es consistente con la posición de diferentes autores (Holland et al., 1980; O'Reilly y Caldwell, 1980, etc.).

Por lo que se refiere al método utilizado en la exploración profesional Stumpf

considera que las personas pueden explorarse a sí mismas y al medio de un modo intencional y sistemático o de un modo fortuito o azaroso. No obstante, esto no significa que no se puedan incluir en el modelo las variables cantidad y frecuencia de la exploración como indicadores válidos del proceso.

Las dos últimas dimensiones del proceso de exploración profesional representan la frecuencia y la dirección (el sentido) del comportamiento exploratorio (número de áreas profesionales exploradas) y la exploración de los objetos profesionales específicos (foco). La elección de estas dos últimas dimensiones se basó en la teoría y en los resultados de la investigación que evidenciaban la existencia de diferencias individuales en el hecho de explorar y en función de aquellas dimensiones.

Reacciones a la exploración

Las reacciones afectivas a la exploración profesional son otro componente del modelo. Incluyen las reacciones de satisfacción con la información obtenida a la hora de explorar y la fatiga o estrés relacionada no sólo con la exploración sino con ciertos elementos de la toma de decisiones. La investigación ha demostrado que estas dimensiones afectivas pueden constituir importantes factores motivadores de la exploración profesional. Más específicamente se ha constatado que tanto la cantidad como la calidad de la información obtenida pueden originar reacciones de satisfacción o de insatisfacción ante el esfuerzo de explorar.

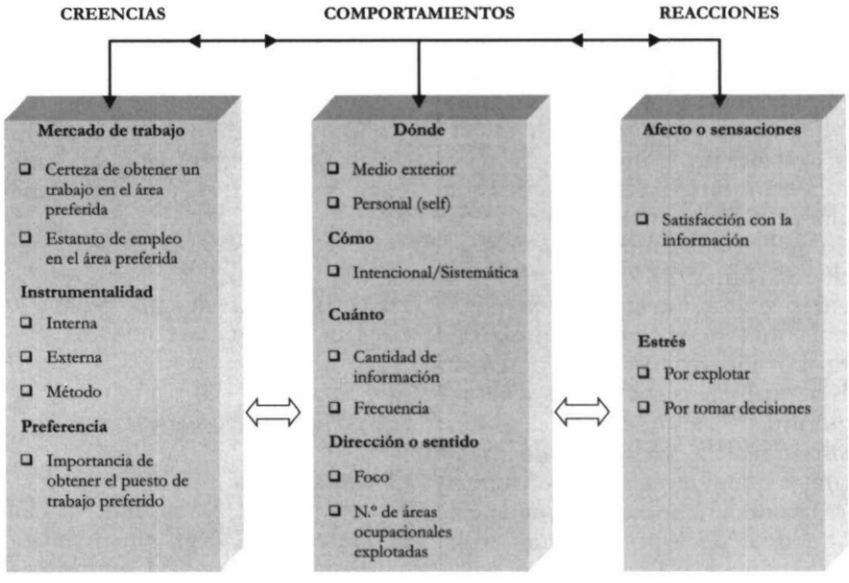
Los grados de satisfacción afectarán a compromisos futuros en la actividad exploratoria y en la naturaleza de la exploración, sea en el ámbito de las fuentes de información, de la cantidad, del método o del grado de focalización. Del mismo modo, cambios en el proceso exploratorio pueden afectar a las creencias y a las reacciones futuras de los individuos frente a este tipo de actividad (Greenhaus y Sklarew, 1981). La insatisfacción puede abocar a estados de ansiedad causados por la incertidumbre de los resultados de la acción exploratoria con lo cual, lógicamente, se tiende a estar menos motivado para explorar.

Stumpf et al. añaden que la ansiedad o el estrés ante la exploración profesional se pueden experimentar cuando el individuo siente incertidumbre ante los resultados de la exploración; algunas investigaciones han demostrado que este tipo de reacciones afectivas pueden desencadenar respuestas defensivas (por ejemplo: negación, abandono) ante la actividad exploratoria o decisoria. La fatiga puede afectar a comportamientos exploratorios futuros y a las creencias sobre la utilidad de esos comportamientos (Greenhaus y Sklarew, op. cit.). Creencias, efectos y reacciones de las actividades exploratorias son factores cognitivo-motivacionales que condicionarán exploraciones futuras. En la figura I, Stumpf et al. pretenden explicar las relaciones hipotéticas entre los diferentes componentes de su modelo.

Basándose en este modelo, se desarrolló el *CES (Career Exploration Survey)* inventario dirigido a investigar la conducta exploratoria. Este instrumento ha sido considerado como «(...) *one of the more pragmatic career outcome measures in use today*» (Spokane, 1991, p. 125).

FIGURA I

Modelo de exploración vocacional (Stumpf et al., 1993)



El modelo integrador de D. L. Blustein

Blustein afirma que en el proceso exploratorio se incluyen muchas más actividades que la de buscar información. Su definición de exploración profesional abarca todas aquellas «*activities, directed toward enhacing knowledge of the self and the external environment, that an individual engages in to foster progress in career development*» (Blustein, op. cit., p. 175). Aborda la exploración en términos de exploración de sí mismo y de los aspectos relevantes del medio, reconociendo que se trata de un proceso que engloba factores cognitivos relevantes (por ejemplo, las creencias sobre las actividades de exploración profesional) y factores de naturaleza más afectiva (como el estrés situacional asociado a la exploración y a la toma de decisiones). Este nuevo enfoque acentúa la valoración de los aspectos cognitivos intrapersonales del proceso exploratorio y permite a Blustein integrar las teorías del procesamiento de la información y del aprendizaje social.

En efecto, la actividad exploratoria puede surgir de un deseo natural de buscar nueva información y de experimentar nuevos contextos, deseo natural que, de alguna manera, representa la manifestación de fuentes intrínsecas de motivación. La importancia que este teórico le concede a la motivación correlaciona con la curiosidad natural de las personas y con su necesidad de autodeterminación. De ahí que, en su amplio abanico de investigaciones y de artículos, Blustein muestre el afán por analizar la actividad exploratoria autónoma.

Otra de las innovaciones introducidas por este profesor de la Universidad de Albany es la integración de la teoría de la formación de la identidad en el estudio de la exploración, con el objeto de demostrar

las estrechas relaciones entre los procesos de formación de la identidad y los procesos de desarrollo profesional en la adolescencia y al inicio de la vida adulta (Blustein, 1994). De sus estudios empíricos nace la idea de que la exploración profesional es un proceso evolutivo importante que implica que la exploración de las tareas y de los roles profesionales se relacionan con la exploración de otras tareas de desarrollo, principalmente con la de la exploración de la identidad personal (Super y Knasel, 1981, p. 199).

Blustein analiza asimismo la exploración desde una perspectiva contextual/evolutiva. Los individuos, en su tentativa de resolver problemas sociales, psicológicos y económicos a los que han de enfrentarse, realizan reciclajes a lo largo de los estadios vitales que, en realidad, son tareas de desarrollo de la planificación de la exploración y de la decisión que están en la base de la resolución de esos mismos problemas. Teniendo en cuenta que cada vez más se acepta la interrelación entre el papel de trabajador, o de profesional, y los restantes papeles de la vida sería importante contextualizar la exploración profesional como un medio a través del cual las personas devienen agentes responsables que actúan en medios dinámicos. O sea que, a medida que los individuos exploran, pueden aprender a negociar mejor los rápidos cambios de la vida postmoderna.

Taveira, investigando la adaptación de esas teorías al contexto portugués, comprueba que el resultado de esa exploración profesional, desde esa perspectiva, puede ser el reconocimiento de que el futuro es imprevisible y de que cada persona necesita acomodarse a lo que Gelatt, en 1989, designaba como «incertidumbre positiva». Dicho de otro modo, las actividades exploratorias permiten anticipar «lo desconocido» y contribuir a la reducción del estrés provocado por la rapidez de los cambios y por la incertidumbre del viaje a lo largo del arco iris de la carrera. Blustein comenta que lo interesante sería desarrollar no sólo competencias exploratorias ante las ocupaciones sino también actitudes exploratorias frente a la vida (Taveira, 1994 y 1997). Desde esa base, D. Blustein trabajó con el *CES* de S.A. Stumpf, adaptándolo, en 1988, a su perspectiva integradora y aplicándolo a los adolescentes. Su escala se denomina igualmente *Career Exploration Survey,* y fue experimentada a partir de 1988.

Instrumentos para diagnosticar la conducta exploratoria

El Career Exploratory Survey (CES) de S.A. Stumpf y distintas versiones

El cuestionario *CES (Career Exploratory Survey)* de S.A. Stumpf, S.M. Colarelli y K. Hartman (1983), en su versión original es un cuestionario multidimensional compuesto en la versión experimental por 92 ítems con los que intentaban evaluar creencias u opiniones acerca de la exploración, dimensiones del proceso exploratorio, reacciones a la exploración y dimensiones de expectativas profesionales. La definición de los constructos y la creación de los ítems se basaron en un estudio previo a partir de entrevistas con jóvenes y adultos (Stumpf y Collarelli, 1980). Una vez pasada la escala a la población experimental, y siguiendo el enfoque de Goldberg (1972), los autores redujeron el conjunto inicial de ítems partiendo del análisis de la teoría, de los resultados de las dimensiones de la exploración (Stumpf y Collareli, 1981), de los resultados del análisis factorial y del análisis de consistencia interna de los subsescalas propuestas en principio. La versión final terminó siendo de 57 ítems tras un análisis de componentes principales.

A partir de cuatro proyectos realizados con alumnado de secundaria la multidimensionalidad del constructo «exploración

profesional», y la validez y la fiabilidad de la escala, se explicaban porque de la escala emergían 12 factores distintos, de los cuales nueve eran simples. La consistencia interna del *CES* presentó valores aceptables (los coeficientes variaban entre 0,67 y 0,89). De acuerdo con las hipótesis de Stumpf et al., los resultados de la validez de la escala evidenciaron la existencia de relaciones entre las dimensiones específicas de la escala y las siguientes variables: tipo de carrera considerada, ámbito de los intereses profesionales, grado de semejanza del puesto laboral preferido por el sujeto y por las personas para él significativas y nivel de autoestima.

Estas investigaciones confirmaron la consistencia del instrumento para ser utilizado en la investigación sobre el desarrollo de la carrera. Concretamente, el cuestionario que se basa en un marco de referencia derivado de las teorías de la exploración, de las teorías del estrés, de la motivación y de las preferencias profesionales, pretende: facilitar más teoría y más investigación empírica sobre cómo la exploración profesional afecta a la toma de decisiones. Además intenta añadir más datos acerca del desarrollo y resultados del trabajo, tales como la satisfacción laboral, el compromiso y el rendimiento; proporcionar un conjunto de variables para investigar la dinámica del proceso exploratorio y proporcionar una serie de medidas criteriales para investigar los efectos de las características personales y los tratamientos educativos en la conducta exploratoria y en las creencias.

Posteriormente a los estudios citados, y dado que la escala había sido concebida para aplicarla a jóvenes, fue modificada y ampliada a 76 ítems por Blustein (1988) para adaptarla a la etapa de la adolescencia. Nuevos análisis de la escala mostraron otra vez su fiabilidad y consistencia para analizar el proceso de exploración profesional y las dimensiones asociadas al mismo.

Más recientemente, el cuestionario ha sido validado y adaptado por Taveira (1997) a partir de la adaptación de Blustein, en su tesis *doctoral «Exploraçao e desenvolvimento vocacional de jovens. Estudo sobre as relaçoes entre a exploraçao, a identidade e a indecisao vocacional»*, presentada en Braga, Universidade do Minho). En este trabajo, se tradujo el instrumento a la lengua portuguesa y se aplicó a una muestra de alumnado de los grados 9.º y 12.º (13 a 18 años). En la aplicación piloto la muestra se compuso de 650 personas y la aplicación definitiva se realizó en un total de 1.400. Sobre esta muestra se realizó un análisis de la dimensionalidad del *CES* a través de técnicas multivariadas (Taveira et al., 1998).

La escala de Conducta Exploratoria (ESCE) del Grup d'Orientació Diferencial

De estos estudios parecía deducirse la evidencia empírica de la validez del concepto, de constructo y de criterio de la escala *CES*. Por ello, un equipo de la Universidad de Barcelona (Grup d'Orientació Diferencial, *GOD)* creyó interesante adaptar la escala de D. Blustein al contexto juvenil español y empezó a trabajar en la que se denominó *Escala de Conducta Exploratoria (ESCE) (cf.* Donoso, Figuera y Rodríguez, 1994) reduciendo el número de original a 50 ítems. En el siguiente apartado se presenta una breve descripción de esa escala.

La escala y sus dimensiones

Donoso et al. (op. cit.) exponen en su trabajo el contenido de las dimensiones y subdimensiones que conforman la *Escala de Conducta Exploratoria (ESCE)* que son las siguientes:

TABLA I

Especificaciones de las dimensiones e ítems de la escala original y la adaptada

Dimensiones	Proceso de exploración								Reacciones a la exploración				Expectativas			
Subdimensiones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Ítems escala original	6	5	1	3	1	3	5	6	3	4	3	3	3	4	4	5
N.º ítems	18-	24-	29	15-	36	1-3	10-	4-9	53-	56-	30-	33-	45-	41-	37-	48-
Lugar	23	28		17			14		55	59	32	35	47	44	40	52
Subdimensiones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		12	13	14	15
Ítems escala adaptada	7	5	1	2	1	3	3	4	3	4	3		3	3	4	4
N.º ítems	13-	24-	25	11-	29		8-	4-7	44-	47-	26-		37-	34-	30-	40-
Lugar	19	28		12		1-3	10		46	50	28		39	36	33	43

Cf. Donoso et al., 1994.

Subdimensiones escala adaptada:

❑ Proceso de exploración	❑ Reacciones a la exploración	❑ Expectativas
1. Exploración ambiental	8. Satisfacción con la información	11. Perspectiva profesional
2. Auto-exploración	9. Tensión exploratoria	12. Instrumentalidad de la búsqueda externa
3. Número de ocupaciones consideradas	10. Perspectiva profesional	13. Instrumentalidad de la búsqueda interna
4. Exploración intencional y sistemática		14. Instrumentalidad del método
5. Frecuencia		15. Importancia de obtener un puesto de trabajo
6. Cantidad de información		
7. Foco		

Dimensión I: Proceso de Exploración

Referida a la dimensión conductual del constructo de exploración, concreta una serie de componentes esenciales del proceso: dónde se explora (ámbitos académicos, laborales, formales, no formales, etcétera); cómo se explora (de manera intencional y sistemática; de manera fortuita o azarosa, direccional, etc.); cuánto se explora (amplitud, abanico, frecuencia, cantidad de información conseguida, campos diferentes explorados, etc.); y qué se explora (foco de la exploración, si lo que se explora provoca alto grado de discusión o incentiva al sujeto, etc.).

Dimensión II: Reacciones a la exploración

Del proceso exploratorio se originan reacciones, sentimientos, vivencias que pueden tomar diversas formas y que median,

a su vez, las expectativas y la conducta de búsqueda posterior. De la satisfacción se deriva aumento o disminución de la conducta exploratoria. De la insatisfacción, se derivan ansiedad y/o estrés (incertidumbre acerca de los resultados obtenidos).

Dimensión III: Expectativas

Ya que la exploración implica un estado de incertidumbre, es importante conocer las percepciones que la persona posee sobre el mundo del trabajo y el mercado laboral y sus expectativas reales de alcanzar los objetivos profesionales planteados.

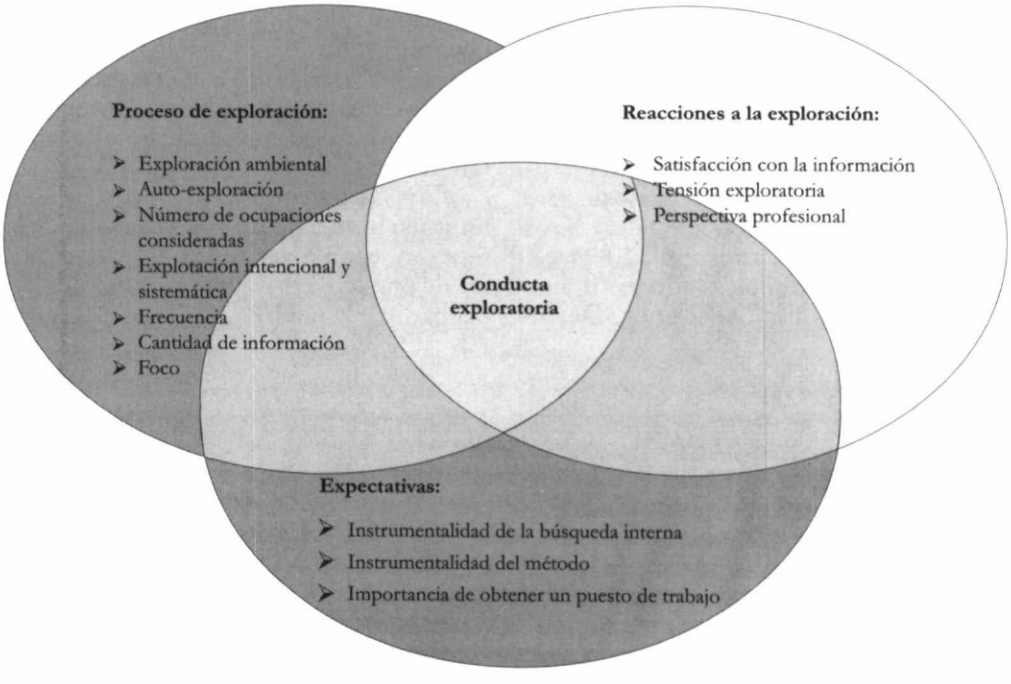
Los criterios que las autoras han adoptado para realizar la reducción de ítems, de la escala original a la escala adaptada, han sido, fundamentalmente, terminológicos y contextuales. En la siguiente tabla se pueden observar las diferencias entre la escala original y la adaptada en cuanto al número de ítems y al lugar que ocupa cada uno de ellos en la misma.

La dimensión de *exploración ambiental* ha aumentado en un ítem. La dimensión *foco* ha pasado de cinco ítems a tres. La dimensión *satisfacción con la información,* de seis a cuatro. *Instrumentalidad de la búsqueda interna* pasa de cuatro a tres ítems e *importancia de obtener un puesto de trabajo preferido* de cinco a cuatro ítems. Por otra parte, la dimensión *certeza de los resultados de la exploración profesional* queda subsumida en la de *perspectiva profesional.*

En el siguiente gráfico se presenta a modo de resumen la contribución de cada una de las subescalas al constructo conducta exploratoria:

FIGURA II

Síntesis de la dinámica exploratoria para la escala ESCE



Análisis de las variables nivel, sexo, trabajo, edad y estatus social, según los datos de una experiencia piloto de aplicación de la escala ESCE

El *GOD* antes citado ha realizado un *estudio piloto* para comprobar la adecuación de la escala adaptada y comprobar la eficacia de los ítems. El instrumento ha sido aplicado durante el curso académico 1997-98 a un total de 125 sujetos de Ciclos Formativos (CF) de Grado Medio, y de Grado Superior y Formación Profesional de segundo grado (FP II) de centros públicos de la ciudad de Barcelona y comarca, contando con la colaboración de los tutores responsables de los respectivos grupos.

A continuación se describe la muestra que ha participado en el estudio y la síntesis de los resultados obtenidos en la aplicación de la escala en función de las diversas dimensiones y subdimensiones. Se analiza también el resultado del cruzamiento entre las variables más relevantes. El análisis estadístico de la escala corre a cargo de Donoso, Figuera y Torrado del Grupo GOD (en proceso):

Grupo GOD (en proceso):
- Instrumentalidad de la búsqueda interna
- Instrumentalidad del método
- Importancia de obtener un puesto de trabajo

• *Características de la muestra:* De las 125 personas que cumplimentaron la escala, un 61,6% eran hombres y un 37,6% mujeres (1 *missing case).* La mayoría de estas personas pertenecen al nivel educativo de Ciclo Formativo de Grado Medio (46,4%), seguido de un 36% que cursan C.F. de Grado Superior y un 16,8% de FPII y una persona estudia en la Universidad. La edad de este grupo se sitúa en un 50,4% de los casos entre los 16 y los 18 años; un 32,8% tienen entre 19 y 21 años; y el resto tienen una edad superior a los 22 años. Detectamos que prácticamente un 60% de estas personas no trabajan en absoluto y, algunas, un 24%, lo hacen de tres a seis horas al día. Dado que estamos realizando un estudio previo, es obvio que hay que seguir trabajando con esta escala con una muestra mayor. Algún otro equipo investigador podrá replicar en esta línea tan atractiva.

En las siguientes tablas se presenta un resumen numérico de la distribución de la muestra según nivel de estudios, sexo, horas de empleo, edad, cualificación laboral del padre y la madre.

TABLA II
Nivel del grupo

	Frecuencia	Porcentaje
C.F. Grado Medio	58	46,4
C.F. Grado Superior	45	36
FP II	21	16,8
Universidad	1	0,8
Total	125	100

TABLA III
Sexo

	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	77	61,6
Mujer	47	37,6
Missing case	1	0,8
Total	125	100

TABLA IV
Trabajo

	Frecuencia	Porcentaje
No trabaja	74	59,2
3 o menos horas/día	7	5,6
3 a 6 horas al día	30	24
Más de 6 horas al día	9	7,2
Missing case	5	4
Total	125	100

TABLA V
Edad

	Frecuencia	Porcentaje
16 a 18 años	63	50,4
19 a 21 años	41	32,8
22 a 24 años	11	8,8
Más de 24 años	5	4
Missing case	5	4
Total	125	100
Missing case	1	0,8
Total	125	100

TABLA VI
Calificación laboral del padre

	Frecuencia	Porcentaje
No cualificado	2	1,6
Semi cualificado	17	13,6
Cualificado	21	16,8
Altamente cualificado	1	0,8
Parado	15	12
Jubilado	6	4,8
Otros	63	50,4
Total	125	100

TABLA VII
Calificación laboral de la madre

	Frecuencia	Porcentaje
No cualificada	7	5,6
Semi cualificada	7	5,6
Cualificada	6	4,8
Altamente cualificada	0	0
Parada	27	21,6
Jubilada	1	0,8
Otros	76	60,8
Missing case	1	0,8
Total	125	100

De los datos que aparecen en las tablas anteriores nos parece oportuno comentar el alto porcentaje de personas que quedan clasificadas en la categoría «otros» con relación a la calificación laboral del padre y la madre. Nos hace pensar que los jóvenes tienen un alto desconocimiento acerca del trabajo que desempeñan sus propios familiares. Se podrían inferir, además, que poseen un bajo conocimiento del mundo laboral, de su estructura y jerarquización y del valor del trabajo en su proyecto de futuro. En los niveles de formación profesionales y de ciclos formativos es patente que no existen servicios de orientación profesional desde los que se informa al alumnado de las salidas profesionales y del universo de ocupaciones que les esperan una vez terminados los estudios.

- *Puntuaciones medias generales en función de las tres dimensiones de la escala*

Las expectativas superan los resultados en la dimensión de *proceso exploratorio* y en las *reacciones a la exploración.* Trabajos hechos en Francia sobre las preferencias profesionales (Guichard, 1990; Muñoz, 1992) confirman la inclinación de los jóvenes por plantearse expectativas profesionales amplias, aunque la mayor parte de las veces, sesgadas o estereotipadas. La esterotipia es producto de una mala o escasa información profesional.

En la siguiente tabla se recogen las puntuaciones medias y las desviaciones típicas obtenidas para cada una de las subdimensiones de la escala.

TABLA VIII

Puntuaciones obtenidas en las diversas subdimensiones de la escala

Dimensiones	Subdimensiones	Media	Desviación
Proceso de exploración	1. Exploración ambiental	2,5	0,9
	2. Autoexploración	3,4	0,9
	3. Número de ocupaciones consideradas	3	1,2
	4. Exploración intencional y sistemática	2,8	0,8
	5. Frecuencia	3,2	0,9
	6. Cantidad de información		
	7. Foco		
Reacciones a la exploración	8. Satisfacción con la información	2,9	0,7
	9. Tensión exploratoria	3,5	0,9
	10. Tensión decisoria	3,5	1
Expectativas	11. Perspectiva profesional	3,1	0,9
	12. Instrumentalidad de la búsqueda externa	3,9	0,8
	13. Instrumentalidad de la búsqueda interna	3,4	1
	14. Instrumentalidad del método	3,7	0,9
	15. Importancia de obtener un puesto de trabajo	3,9	0,8

De forma gráfica presentamos a continuación las puntuaciones medias obtenidas en las diversas subdimensiones de la escala. De los resultados obtenidos destaca la subdimensión número cinco *«Frecuencia de la exploración»* (la más baja de la escala, con una media de 1,7 y una desviación de 0,9). Es decir, las veces que los jóvenes exploran el

GRÁFICO I

Puntuaciones medias obtenidas en las tres dimensiones de la escala

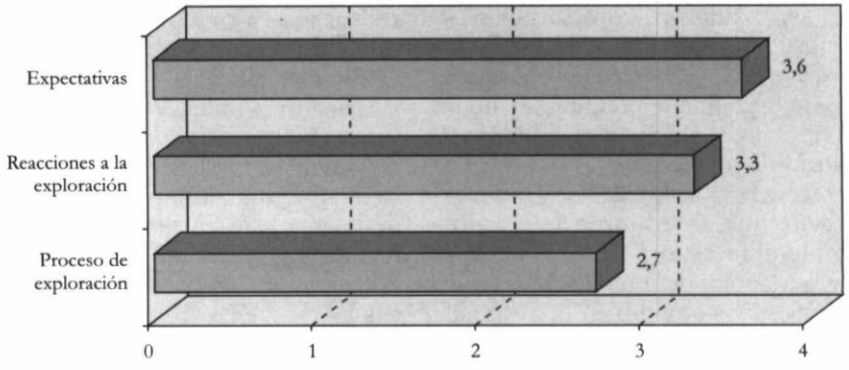
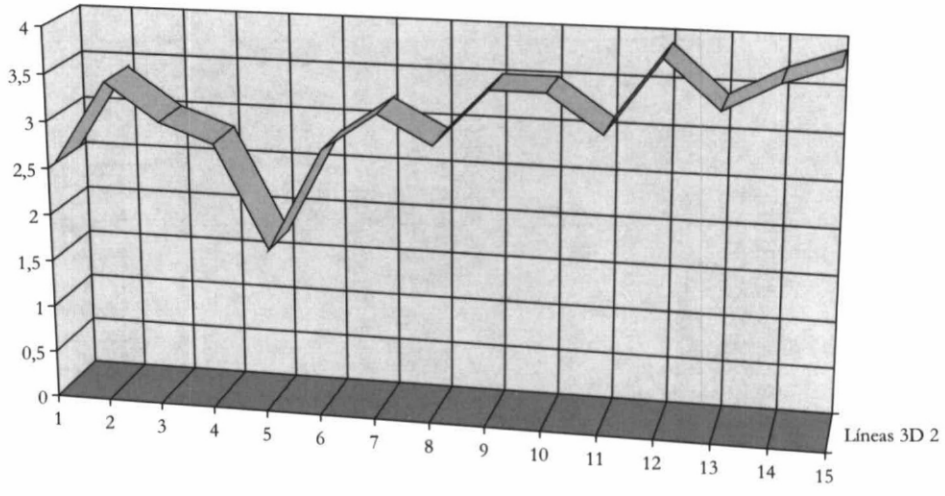


GRÁFICO II

Puntuaciones obtenidas en las diversas subdimensiones de la escala



1. Exploración ambiental
2. Auto-exploración
3. Número de ocupaciones consideradas
4. Exploración intencional y sistemática
5. Frecuencia
6. Cantidad de información
7. Foco
8. Satisfacción con la información
9. Tensión exploratoria
10. Tensión decisoria
11. Perspectiva profesional
12. Instrumentalidad de la búsqueda externa
13. Instrumentalidad de la búsqueda interna
14. Instrumentalidad del método
15. Importancia de obtener un puesto de trabajo

mundo del trabajo es muy limitada. Por una parte, y con relación al propio alumnado, existe cierta pasividad ante esta conducta. Además, poseen una visión muy lejana del mundo del trabajo, centrándose en objetivos más actuales como, por ejemplo, aprobar los estudios. Así el concepto de «tiempo» es relativo en las personas jóvenes; viven más el presente que el futuro y, por tanto, no están demasiado preocupadas por realizar incursiones exploratorias. Quizá la angustia que puede generar esta búsqueda conlleve cierta «ceguera» voluntaria y un no querer enfrentarse, todavía, a dicho proceso exploratorio de forma activa. No podemos argumentar la falta de frecuencia exploratoria de los jóvenes sólo en torno a sus actitudes y comportamientos. La falta de experiencia orientadora, de intervención, en los centros educativos es también una variable importante que debe considerarse para dar luz a esta situación.

- *Cruzamiento de variables*

Se ha realizado un análisis de la varianza y los resultados indican que sólo existen diferencias significativas en la dimensión «expectativas» en función del sexo, siendo la mujer la que presenta un nivel de expectativas mayor ($p = 0{,}003$). Resultados que quedaron confirmados en la tesis de Taveira antes citada.

Según el análisis de la varianza no ha resultado significativo ningún otro cruce de variables. No hay diferencia significativa en ninguna dimensión o subdimensión de la escala, ni en función de la edad, de realizar algún tipo de trabajo, del nivel de estudios, etc., tal como muestran los gráficos IV, V y VI.

GRÁFICO III

Puntuaciones obtenidas en las tres dimensiones de la escala en función del sexo

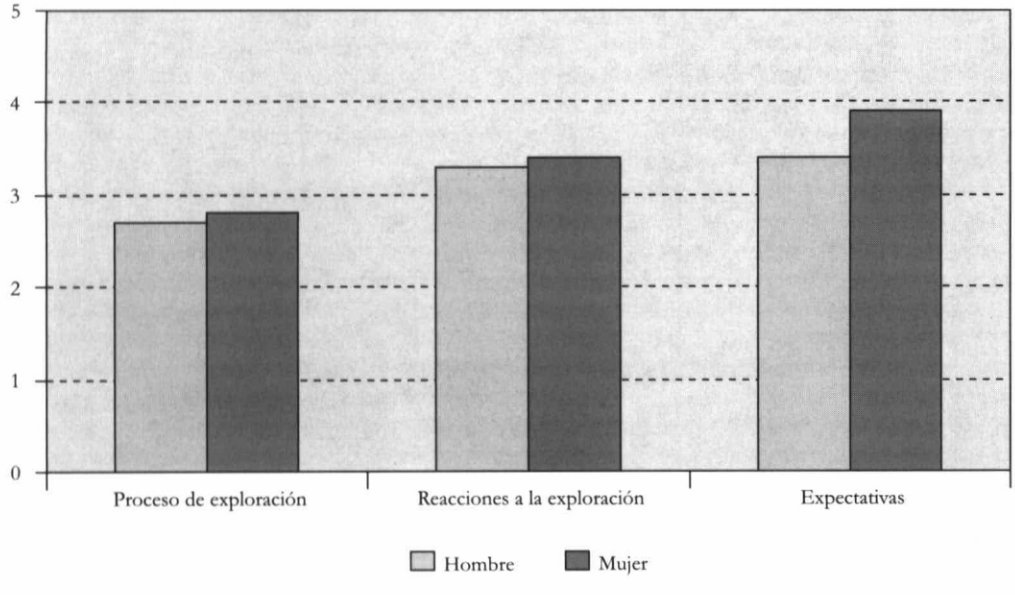


GRÁFICO IV

Puntuaciones obtenidas en las tres dimensiones de la escala en función del nivel educativo

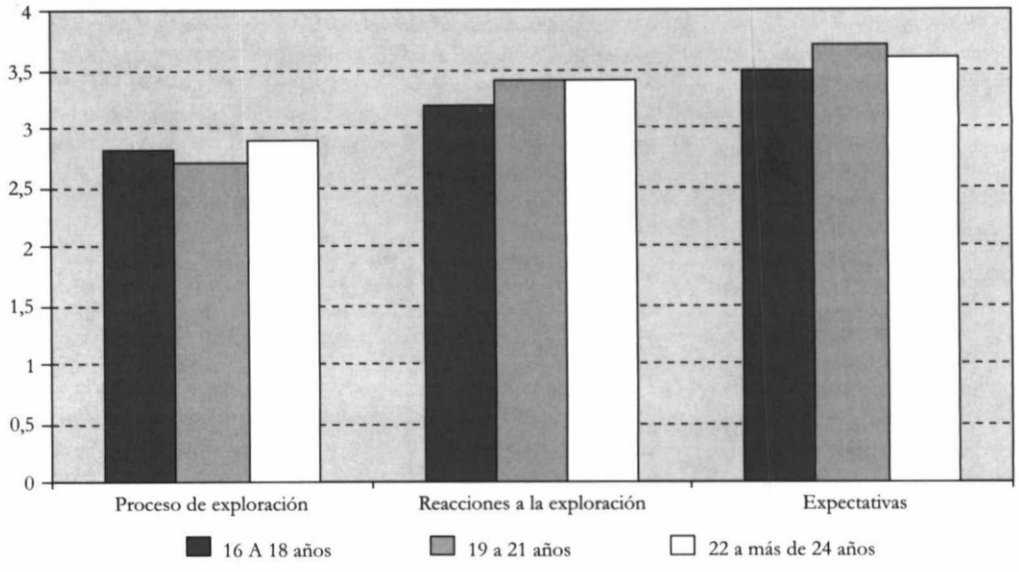


GRÁFICO V

Puntuaciones obtenidas en las tres dimensiones de la escala en función de la edad

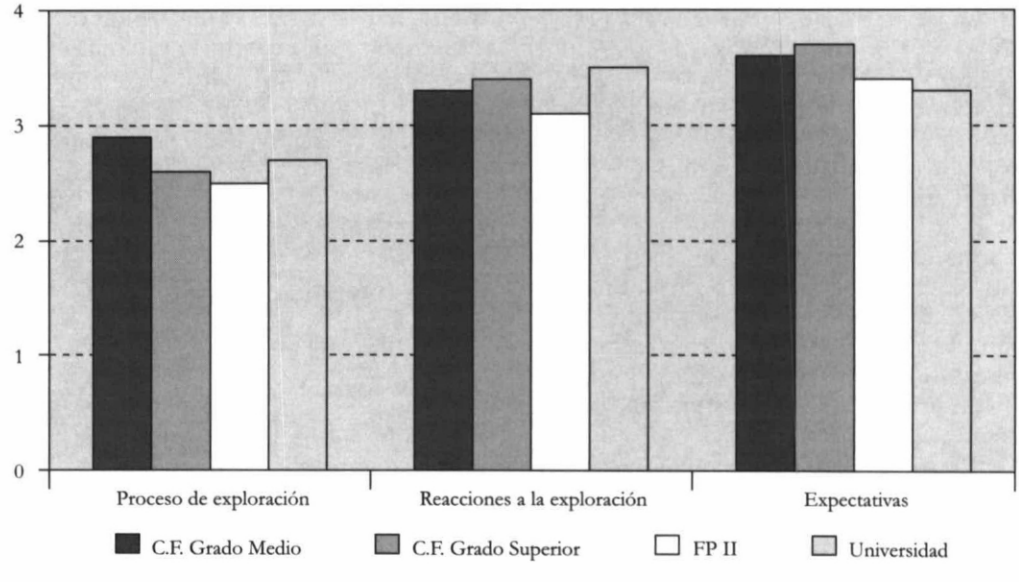
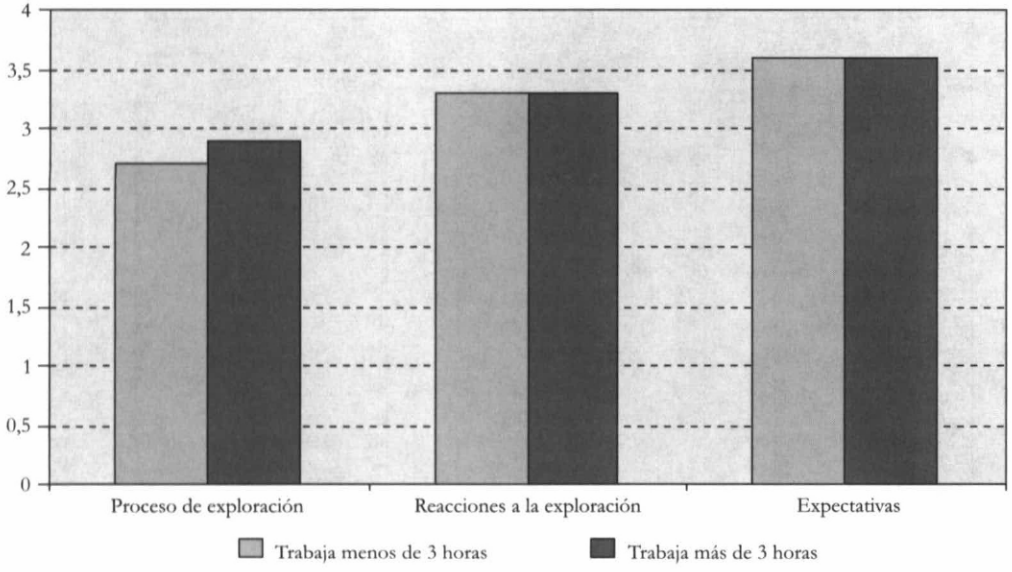


GRÁFICO VI

Puntuaciones obtenidas en las tres dimensiones de la escala en función de las horas de trabajo



El Career Development Inventory (CDI) adaptado, de M. Álvarez González y cols.

El *Career Development Inventory (CDI)* de Super y Forrest (1972), adaptado por Álvarez González y cols. (1995), es un cuestionario que evalúa el desarrollo de la madurez vocacional en las diferentes edades de la etapa exploratoria de desarrollo y diagnostica aquellas áreas o aspectos deficitarios. Permite también evaluar los programas de intervención y su efectividad a través del modelo pretest-postest. En definitiva, es un instrumento científico que permite apreciar la madurez vocacional de los adolescentes (14 a 18 años) y que se puede utilizar con adultos en proceso de orientación vocacional.

Este instrumento consta de tres factores. Los dos primeros *–planificación de la carrera, recursos para la exploración–* tienen una dimensión actitudinal y agrupan seis variables. Otras dos variables configuran el tercer factor *–información y toma de decisiones–* que tiene una dimensión competencial. En el cuadro siguiente presentamos los factores del *CDI* (forma I) que tienen más relación con la conducta exploratoria.

El equipo de investigadores, coordinado por M. Álvarez González, ha revisado la última versión de este cuestionario que próximamente se publicará en las cuatro lenguas del Estado español: castellano, catalán, eusquera y gallego (Álvarez González et al., en prensa).

Este cuestionario, junto con el CMI de J.O. Crites *(Career Madurity Inventory,* 1978) –del cual destacamos el factor «Información ocupacional» que específicamente evalúa el conocimiento del mundo del trabajo (tendencias, actitudes, oportunidades de empleo)–, es útil para realizar el diagnóstico y la predicción del consejo de ayuda del sujeto o del grupo. Permite evaluar las necesidades y

TABLA IX

Factores del CDI relacionados con la conducta exploratoria

Factores y variables	Descripción
Recursos para la exploración (17 ítems) – Calidad de las fuentes potenciales – Calidad de las fuentes utilizadas	Este factor evalúa la calidad y eficacia de las fuentes de recursos utilizadas
Información y toma de decisiones (17 ítems) – Información ocupacional (información sobre el mundo profesional – Conocimiento de los aspectos de la toma de decisiones	Este factor evalúa el conocimiento sobre la información educativa y profesional y sobre el conocimiento de los aspectos de la toma de decisiones

conocer en qué aspectos se ha de centrar la intervención (planificación, exploración, información, toma de decisiones).

Desde el punto de vista crítico, son instrumentos que no evalúan todas las dimensiones de la madurez vocacional y que deben ser utilizados con ciertas precauciones, contrastando la información obtenida con otros procedimientos con un planteamiento más cualitativo y procesual.

Programas de intervención promotores de la conducta exploratoria

De los estudios anteriormente citados, se han detectado varias circunstancias que frenan o facilitan a corto y medio plazo la actitud exploratoria. He aquí algunas de ellas, resumidas: habilidad para tolerar la tensión, la incertidumbre, la ambigüedad; habilidades para tolerar la frustración; objetividad, urgencia; habilidad para emitir juicios o hacer inferencias; confianza y sentimientos de suficiencia; independencia; conocimiento de que la exploración ha conseguido sus propósitos; demandas sociales conflictivas; soporte psicológico y motivación; identificación con el grupo de pares; facilidad para desempeñar los roles y para encontrar las oportunidades para explorar; madurez y apariencia de madurez; postura defensiva; desarrollo del autoconcepto. Y otras.

Las consecuencias para la práctica son obvias: se puede intervenir y ayudar en el proceso exploratorio. Queda claro que se puede plantear la hipótesis de que la exploración intencional, conducida cognitivamente, sistemática y del tipo «planteamiento de hipótesis» es la más indicada para aumentar el conocimiento de una persona sobre sí misma y/o sobre el mundo del trabajo que otro tipo de conducta exploratoria. Los orientadores pueden facilitar este tipo de exploración ayudando a sus alumnos o a sus orientados a formular hipótesis relevantes sobre sí mismos y sobre el mundo del trabajo. A devenir más conscientes de caminos apropiados para probar esas hipótesis, contrastando experiencias pasadas con experiencias nuevas; y a distinguir la relevancia vocacional de lo que ya sabe –o de lo que conoce por que se le ayudó en sus descubrimientos– acerca de sí mismo y acerca del mundo laboral. La aplicación práctica de los programas exploratorios deberá ir precedida por rigurosos estudios sobre los constructos «exploración

profesional», «conducta exploratoria», «motivación hacia la exploración», etc., que marcarán las pautas para la adaptación a diferentes tipos de personas en diferentes contextos (vid. Blustein, op. cit.; Donoso et al., op. cit.; Stumpf et al., 1983). Asimismo habrá que tener construido todo un marco de referencia sobre lo que se entienda por trabajo, mundo del trabajo y significado de la vida laboral. Véase a este respecto Peiró et al. (1993), una de las pocas obras que operativizan este tema en España.

También es interesante saber que –una vez diagnosticada la conducta exploratoria de los orientados y la capacidad decisoria– el orientador está en condiciones óptimas de aplicar los programas de intervención psicopedagógica oportunos (Rodríguez Moreno, 1998.) Proponemos algunos de los que, a nuestro entender, propician el deseo de indagar en el amplio espectro del mundo de las ocupaciones y desarrollan mejor el espíritu inquisitivo y heurístico.

El M92

La profesora María Teresa Muñoz Sastre, de la Universidad de Tours (Francia) creó el M92, herramienta de trabajo muy útil para los profesionales de la orientación. Tiene por objetivo valorar las ideas que los adolescentes poseen sobre las profesiones y, así, poder intervenir sobre posibles concepciones erróneas y estereotipadas de las mismas. Concretamente posibilita la toma de conciencia por parte del alumnado de:

- Las relaciones entre ciertos determinantes clásicos (prestigio, ingresos económicos, salidas profesionales...) y su sistema de aspiraciones (lo que se desea) o expectativas profesionales (lo que se considera más probable).
- Los puntos fuertes y débiles de su sistema de información sobre las profesiones.
- La estructura interna de sus representaciones profesionales.
- Los eventuales conflictos entre valores profesionales o desacuerdos entre aspiraciones y expectativas.

Este instrumento se basa en la teoría de los determinantes de las preferencias profesionales de Gottfredson (1981) y en la teoría del juicio social (Brehmer y Joyce, 1988; Einhorn, 1972; Hammond et al. 1988). Fue desarrollado según la técnica del banco de datos de expertos de Batchelder y Rommey (1990).

Para facilitar la exploración profesional contempla quince determinantes en cada grupo ocupacional distribuidos tal como indica la tabla X.

El material es sencillo: consta de dos hojas de respuesta y dos hojas de instrucciones «Aspiraciones» y «Expectaciones»; una hoja de respuesta aplicable a cualquiera de los determinantes; quince hojas de instrucciones y de interpretación correspondientes a los determinantes y diez hojas del banco de experto de datos. También circula en disquete para PC con sistema Windows 3.11 o equivalente. (Contactos con la autora: E-mail: munoz@balzac.univ-tours.fr.)

TABLA X

Determinantes que contempla el M92 en relación con la teoría de Gottfredson

Determinantes	Correspondencia con los determinantes de Gottfredson
Feminidad, Masculinidad	Género
Prestigio, Ingresos, Promoción, Accesibilidad en cuanto al éxito escolar, Accesibilidad en función del costo y duración de los estudios	Estatus social
Intelectual, Manual, Iniciativa-rutina, Tiempo libre, Encuentros-aislamiento, Interior-exterior, Moderna-antigua	Valores laborales
Salidas profesionales	Posibilidades reales de trabajo

Descubrimiento de Actividades Profesionales y Proyectos Personales (DAPP)

El *DAPP* es un método diseñado por el psicólogo francés Jean Guichard (1987, 1995) para permitir a los/las jóvenes descubrir: a) La realidad de las profesiones; b) Las actividades profesionales que les interesan; y c) Los medios que les permitirán adquirir las competencias necesarias para su inserción laboral. Se dirige a una población heterogénea, porque engloba a alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, de Bachillerato y de Formación Profesional. El sociólogo F. Muniesa lo está adaptando para personas españolas que se dirigen tanto a la educación superior y a la formación técnica como a las que están en situación de fracaso escolar (1997).

Es un material lúdico, atractivo, construido basándose en la observación de la inserción efectiva de varios jóvenes en diversos sectores de actividad. Se basa en las investigaciones teóricas llevadas a cabo en el Instituto Nacional de Estudios del Trabajo y de Orientación Profesional de París (Francia) y en una serie de estudios sobre la formación sobre las representaciones de futuro espontáneas en estudiantes de bachillerato, estudiantes de formación profesional y jóvenes con dificultades.

El sugerente conjunto de materiales ha de aplicarse a lo largo de cuatro secuencias de media jornada cada una con la mediación de animadores que organizan y dirigen las actividades del grupo. Según el método *DAPP*, la orientación vocacional: a) No se limita al problema de la elección de una profesión, sino que se sitúa en el marco de una reflexión sobre los proyectos de vida del adolescente; b) No se basa en el consejo de un especialista, apoyado en una evaluación psicotécnica, sino que es el propio interesado el que debe elaborar los proyectos que más le interesan, con un apoyo psicoeducativo por parte del orientador; c) No tiene la forma de un simple intercambio de información sino que es una actividad en pequeño grupo en la que la discusión y la puesta en común juegan un papel fundamental. Desde esta perspectiva, la exploración profesional es activa, signifcativa y garantiza la construcción de la propia información.

Los objetivos generales del *DAPP* se proponen ayudar a los jóvenes a: 1) Descubrir las actividades profesionales que les interesan; 2) Reflexionar sobre las estrategias a las que podrían recurrir para adquirir competencias personales y cualificaciones profesionales; y 3) Comprometerse con ciertas actividades y experiencias que deberían ayudarles a conseguir sus metas.

(Contactos con: VT Gestión, Departamento de Gestión y Evaluación Educativa. C/ Santísima Trinidad, 30, 7.ª planta. 28010-Madrid. Tel.: 91 445 07 49; Fax: 91 445 11 02. e-mail VTGEST@teleline.es)

El Programa de Orientación Profesional Autoaplicado (POPA)

Uno de los instrumentos que J.L. Holland propone para mejorar la madurez vocacional es el *Inventario o Escala de Investigación Autodirigida* (Holland, 1970). Esta escala, revisada por Harrigthon y O'Shea (1982) y por Holland y Rayman (1986), fue adaptada para nuestro país por el profesor gerundense E. Corominas (1989). Posteriormente, un equipo de investigación coordinado por él mismo, lo readapta con el nombre de *POPA (Programa de Orientación Profesional Autoaplicado)* y se publica en castellano y catalán (Corominas et al., 1999a y 1999b).

Este programa tiene como objetivo hacer reflexionar al sujeto sobre una serie de aspectos que le van a conducir a unos campos ocupaciones que guardarán congruencia con sus características personales. Además le ayuda en su proceso de autoconocimiento para delimitar las familias de profesiones de las cuales debe ampliar información. Es un recurso que puede ayudar a las personas a entender cómo son y a reflexionar sobre lo que quieren hacer, que permite identificar y/o clarificar la personalidad del adolescente y las orientaciones del ambiente, para que vayan delimitando su proyecto profesional y proyecto de vida.

El *POPA* está organizado en diez apartados. En el cuadro siguiente presentamos los cinco primeros, más relacionados con la conducta exploratoria.

Este instrumento, definido como una herramienta de asesoramiento vocacional autoadministrada y autointerpretada, ayuda a los sujetos a aprender los procesos de elección y decisión por encima de la efectividad de una adecuación correcta entre los tipos de personalidad y tipos de ambiente de trabajo. Además, puede ser un recurso de gran utilidad en la autoexploración vocacional porque permite adquirir conciencia de las posibilidades ocupacionales y de las características personales (intereses, personalidad, actitudes, habilidades, valores, ocupaciones,...) Otros aspectos a destacar son la simplicidad de puntuación del instrumento, su utilización sin la presencia obligada de un asesor y su compatibilidad con diferentes materiales de orientación profesional.

Posee sin embargo ciertas limitaciones. Con sujetos vocacionalmente inmaduros, con perfiles inconsistentes y poco diferenciados, el pase del *POPA* debe completarse con programas de intervención individuales que trabajen aspectos de planificación, exploración, información ocupacional, toma de decisiones y conocimiento de sí mismo (Corominas et al., op. cit.). Por otra parte, aunque es un instrumento autoaplicado, es recomendable la presencia y ayuda del orientador. Con la aplicación del programa, en una o dos sesiones, el sujeto consigue delimitar un par o tres de grupos ocupacionales de su interés. El proceso continúa con la ampliación de información sobre estos grupos ocupacionales. Además, se debe generar una entrevista personal con cada sujeto y estimular la comunicación con el entorno (familia y personas adultas).

TABLA XI

Contenidos del POPA relacionados con la conducta exploratoria

CONTENIDO	DESCRIPCIÓN
1. 14 GRUPOS OCUPACIONALES	Clarificación de las profesiones
2. MATERIAS O ASIGNATURAS ESCOLARES	Análisis y reflexión sobre las materias o asignaturas escolares que más te agradan
3. APTITUDES Y HABILIDADES	Análisis y reflexión de las aptitudes y habilidades que más posees
4. VALORES OCUPACIONALES	Análisis y reflexión sobre los valores ocupacionales que asumes de forma más destacada
5. INVENTARIO DE INTERESES	Se enumeran diversas actividades y ocupaciones y una lista de características personales

OTROS PROGRAMAS DE INTERÉS

DUPONT, J.B. (1975): *Sensibilization of adolescents to occupational choice procedure,* IAEVG, VIII Seminario Internacional, LISBOA, 1975. Policopiado.

Siguiendo la teoría ecléctica de D.E. Super, el psicólogo suizo Jean Dupont presenta una guía de sensibilización al mundo laboral elaborada según las líneas de la enseñanza programada ramificada de Crowder. Esa guía fue evaluada y adaptada a España por el profesor R. Bisquerra. Editada por Ediciones Don Bosco, tuvo un gran impacto en nuestro país.

JONES, L.K., BROOKS, N. (1985) OUTREACH: A career exploration kit in the university library, *The Vocational Guidance Quarterly,* 33, *4,* 324-330.

Presenta un paquete (kit) de exploración profesional autodirigida, para alumnos universitarios. El material *(Occ-U-Sort* kit, *OUS)* ha sido evaluado en las bibliotecas y centros de recursos públicos con éxito. Requería poco gasto, se centralizaba la información, exigía poco personal para la entrega y podía enviar a los alumnos a centros de orientación si era preciso. Se crearon cuestionarios de evaluación ad hoc.

HAGEMAN, M.B., y GLADDING, S.T. (1983): The art of career exploration: occupational sex-role stereotyping among elementary school children, *Elementary School Guidance and Counseling,* abril, 280-287.

Estudio que trata de obtener información sobre los estereotipos sexistas entre los alumnos de la escuela elemental (12/13 años). Se obtuvieron datos acerca de la voluntad de los niños de aceptar hombres y mujeres en varias ocupaciones y acerca de su actitud por aspirar a una ocupación no tradicional. Se usó una guía publicada por el Bureau of Statistics, US Department of Labor, en la que constaban los promedios anuales de personas empleadas, señalando su sexo. De esa guía se extrajo un listado de 50 ocupaciones, agrupadas por categorías que fuesen familiares a los alumnos de esa edad, y se eliminaron los datos relativos a los porcentajes por sexo. Una ocupación se considera no tradicional para mujeres si el 75% de los trabajadores que realizan esa ocupación son hombres. Los niños /niñas habían de señalar en cada una de las 50

ocupaciones si podían ser ejecutadas por hombres, por mujeres, por ambos o si no había ninguna diferencia.

KATZ, M. (1987): «Theory and practice: The rationale for a career guidance workbook», *The Career Development Quarterly,* 36, 1, 31-44.

Katz comenta el impacto del material pasado a más de un millón de estudiantes americanos, el *Exploring Careers: The ASVAB Workbook,* en soporte papel y lápiz. La premisa básica del cuaderno es ayudar a los estudiantes a tomar decisiones mejor informadas y más racionales y enseñarles a tomar decisiones en el futuro, desde el aprendizaje de esa habilidad decisoria previa. Se enseña a los estudiantes a estrechar el número y la variedad de trabajos en forma de un listado más compacto y manejable que lo haga útil para investigaciones posteriores. El proceso de trabajo consiste en ofrecer los atributos ocupacionales, mostrar dos aspectos – y negativo– de una ocupación concreta y evaluar las probabilidades de entrar en una ocupación elegida.

RODRÍGUEZ MORENO, M.L. et al. (1994): *Programa para enseñar a tomar decisiones vocacionales,* 2 vols. Barcelona, Laertes.

Guía didáctica para la tutoría y Cuaderno para el alumnado. Varias de sus unidades están dedicadas a enseñar a explorar el mundo académico y el mundo ocupacional. Otras enseñan a recoger datos sobre sí mismo (valores, intereses, aptitudes, personalidad, rendimiento escolar, etc.)

RODRÍGUEZ MORENO, M.L. et al. (1995): Educación para la carrera y diseño curricular. Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat de Barcelona.

En la parte III (p. 212 y ss.) se exponen numerosos ejemplos de programas, integrados en las materias de estudio, que enseñan a explorar. Se basan en actividades belgas, canadienses, españolas y de otros contextos.

ROMERO, S. (1996): *Un programa de orientación vocacional basado en el ADVP.*, Universidad de Sevilla: Departamento MIDE, Tesis doctoral inédita.

El motivo de la tesis ha sido presentar, experimentar y validar un programa titulado «De gira hacia el trabajo», conjunto de unidades didácticas para animar a los adolescentes a conocer el mundo académico y laboral del entorno. El programa está construido basándose en los principios de D. Pelletier.

SWAIN, E. (1971): «A Training Program for Career Exploration Teachers», *American Vocational Journal,* noviembre, pp. 81-82.

La profesora Emeliza presenta un programa de formación de orientadores para que sepan trabajar el tema de la exploración ocupacional con alumnos de la primaria y la secundaria obligatoria. Se basaba en la interdependencia de los objetivos cognitivos, psicomotores y afectivos.

WIGGINS, J. (1987): Effective Career Exploration Programs Revisited, The *Vocational Guidance Quarterly,* 35, 4, 297-303.

Wiggins presenta programas de exploración del mundo laboral algo más efectivos que el estudio de los racimos ocupacionales del *Occupational Outlook Handbook,* por ejemplo. El autor explica qué tres programas destacan:

1) El uso del *CMI (Career Maturity Inventory)* con una serie de ejercicios planificados alrededor de las cinco áreas de ese Inventario: a) Conocerse a sí mismo; b) Conocer las ocupaciones; c) Escoger un trabajo; d) Mirar hacia el futuro; y d) ¿Qué debería hacer? El desarrollo de este método exige un orientador muy bien preparado en cuestiones laborales.

2) El uso del *Careers Survey (CS)* del mismo Wiggins en combinación con el *Vocational Preference Inventory (VPI)* de Holland.

3) El uso del ya conocido *Self-Directed Search (SDS)* de Holland. El instrumento usado para evaluar los objetivos fue el *My*

vocational Situation de Holland, Daiger y Power, administrado como pretest-posttest, que medía la identidad vocacional, las necesidades de información ocupacional y las barreras contextuales o personales ante la elección profesional.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M.; BISQUERRA, R.; ESPÍN, J.V. y RODRÍGUEZ ESPINAR, S.: *Adaptación al contexto del Estado español de los cuestionarios de Madurez Vocacional: CDI y CMI. Actas del VII Seminario de Estudios de Investigación Psicopedagógica.* Valencia, AIDIPE, 1995.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M.; BISQUERRA, R.; ESPÍN, J.V. y RODRÍGUEZ ESPINAR, S.: *La madurez vocacional.* Barcelona, CEDECs (en prensa).

AUSUBEL, D.P.: *Theory and problems of adolescent development.* New York, Grune and Stratton, Inc., 1954.

AZEVEDO, J.: *Educação Tecnológica.* Porto, Edições Asa, 1991.

BATCHELDER, W.H. y ROMMEY, A.K.: New results in test theory without an answer key. En E.E.E. ROSKAM (Ed.): *Mathematical Psychology in progress.* New York, Springer Verlag, 1990.

BERLYNE, D.E.: *Conflict, arousal and curiosity.* New York, MacGraw-Hill Book Company, 1960.

BERLYNE, D.E.: *Structure and direction in thinking.* NY., Wiley, 1965.

BLUSTEIN, D.: «The relationship between motivational processes and career exploration», en *Journal of Vocational Behavior,* 32, 3 (1988), pp. 345-357.

BLUSTEIN, D.L.: «Applying current theory and research in career exploration to practice», en *Career Development Quarterly,* 41 (1992), pp. 174-184.

— «Who am I»: The question of self and identity in career development. En M.L. SAVICKAS y R.W. LENT (Eds.): *Convergence in career development theories: Implications for science and practice.* Palo Alto, CA.: CPP Books (pp. 139-154), 1994.

BOWLBY, J.: *Attachment and loss* (Vol. 1) Attachment. NY., Basic Books, 1969.

BREHMER, B. y JOYCE, C.R.B.: *Human judgment: The S.J.T. view.* Amsterdam, North Holland, 1988.

BREWER, J. M.: *Education as Guidance.* New York, MacMillan Co, 1932.

BREWER, J. M.: *History of Vocational Guidance: Origins and Early Development.* New York, Harper and Broters Pb, 1942.

BUEHLER, Ch.: *From birth to maturity.* Londres, Kegan and Paul, 1935.

CAMPOS, B.P.: «Projectos escolares e profissionais de jovens», en *Cadernos de Consulta Psicológica,* 1 (1985), pp. 25-39.

COROMINAS, E.: *Autoexploració i maduresa vocacional en la presa de decisions dels alumnes de BUP.* Tesis Doctoral inédita. Facultat de Pedagogia, Universitat de Barcelona, 1989.

COROMINAS, E.; ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y BISQUERRA, R.: *Programa Autoaplicat d'orientació professional (POPA).* Barcelona, Servei de publicacions de la Generalitat de Catalunya, 1999a. En soporte informático en el Cdrom «Sinera» de la misma Generalitat.

COROMINAS, E.; ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y BISQUERRA, R.: *Programa Autoaplicado de orientación profesional (POPA).* En M. ÁLVAREZ y R. BISQUERRA (Coords): *Manual de Orientación y Tutoría.* Barcelona, Praxis, 1999b.

CRITES, J.O.: *Career Madurity Inventory.* Monterrey, McGraw-Hill, 1978.

DONOSO, T.; FIGUERA, P. y RODRÍGUEZ, M.L.: «Un instrumento para evaluar la conducta exploratoria en el desarrollo de la carrera profesional», en *Revista de Investigación Educativa,* RIE, 23, 1.er semestre (1994), pp. 490-496.

EINHORN, H.J.: «Expert measurement and mechanical combination», en *Organizational Behavior and Human Performance, 7* (1972), pp. 86-106.

ERIKSON, E.: *Identity: Youth and crisis.* NY, Norton and Company, 1968.

GINZBERG, E. and ASSOCIATES: *Occupational Choice.* New York, Columbia University Press, 1951.

GOLDBERG, L.R.: «Parameters of personality inventory construction and utilization: a comparison of prediction strategies and tactics», en *Multivariate Behavioral Research Monograph,* 72, 2 (1972).

GOTTFREDSON, L.S.: «Circunscription and compromise: A developmental theory of occupational aspiration (Monográfico)», en *Journal of Counseling Psychology,* 28 (1981), pp. 545-579.

GREENHAUS, J.H. y SKLAREW, N.D.: «Some sources and consequences of career exploration», en *Journal of Vocational Behaviour,* 18 (1981), pp. 1-12.

GUICHARD, J.: *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes.* Barcelona, Laertes, 1995.

GUICHARD, J.: «La *DAPP:* nouvelle méthode pour aider lycéens et étudiants á construire leurs projets», en *L'Orientation Scolaire et Professionnelle,* 16, 4 (1987), pp. 347-355.

GUICHARD, J.: «Organisation scolaire et aspirations des lycéens français», en *Bulletin de l'Association des Conseillers d'Orientation de France,* 53, 1 (1990), pp. 52-63.

HAMMOND, K.R.; STEWARD, T.R.; BREHMER, B. y STEINMANN, D.O.: «Social judgment theory». En H.R. ARKES y K.R. HAMMOND, *Judgment and decision-making: An interdisciplinary reader.* Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

HARLOW, H.F.: «Motivation as a factor in the adquisition of new responses», en *Current Theory and research on motivation.* Lincoln, University of Nebraska Press, pp. 24-49, 1953.

HARRIGTHON, T.F. y O'SHEA, A.D.: «Manual de Harrigthon y O'Shea». *Career Decisions Making System.* Cide Pines, Minnesota, American Guidance Service, 1982.

HAVIGURST, R.J.: *Human development and education.* NY., Longmans, Green, 1953.

HOLLAND, J.L.: *The Self-Directed Search. A Guide educational and vocational planing.* Palo Alto, California, Consulting Psychologist Press, 1970.

HOLLAND, J.L. y RAYMAN, J.R.: «The Self-Directed Search», en N.H. WASCH y OSIPOW (Eds.) *Advances in Vocational Psychology.* Vol. I. London, Lea, 1986.

HOLLAND, J.L.; GOTTFREDSON, G. y POWER, P.: «Some diagnostic scales for research in decision making and personality: identity, information and barriers», en *Journal of Personality and Social Psychology,* 39, 6 (1980), pp. 1191-1200.

JORDAAN, J.P.: «Exploratory Behavior: The formation of self and occupational concepts», en D.E. SUPER: *Career development: Self-concept theory.* New York, College Entrance Examination Board, pp. 42-78, 1963.

LONDON, M. y STUMPF, S.A.: *Managing careers.* Reading, MA., Addison-Wesley, 1982.

MARCIA, J.E.: «Identity in adolescence», en J. ADELSON (Ed.): *Handbook of adolescent psychology.* NY, Wiley, pp. 159-187, 1980.

MILLER, D. C. y FORM, W. H.: *Industrial Sociology.* New York, Harper and Brothers, 1951.

MUNIESA CLÉMENT, F.: «El método *DAPP* de orientación vocacional y algunos nuevos marcos conceptuales para la orientación psicoeducativa», en *Bordón,* 49, 3 (1997), pp. 237-244.

MYERS, G. E.: *Principles and Techniques of Vocational Guidance.* N. York, MacGraw-Hill Book Co. Inc. 1941.

MUÑOZ SASTRE, M.T.: «Calidad de la información y disponibilidad de los índices sociales», en *Revista de Psicología General y Aplicada,* 45 (1992), pp. 161-167.

NUTTIN, J.: «Le fonctionnement de la motivation humaine», en *L'Orientation Scolaire et Professionnelle,* 14, 2 (1992), pp. 91-103.

O'REILLY, C.A. y CALDWELL, D.F.: «Job choice: The ipact of intrinsic and extrinsic factors on subsequent satisfaction and commitment», en *Journal of Applied Psychology,* 65 (1980), pp. 559-565.

PEIRÓ, J. M. et al.: *Los jóvenes ante el primer empleo. El significado del trabajo y su medida.* Valencia, Nau Llibres, 1993.

RODRÍGUEZ MORENO, M.L.: *La orientación Profesional (I) Teoría.* Barcelona, Ariel, 1988.

SPOKANE, A.R.: *Career intervention.* Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1991.

STUMPF, S.A. y Collarelli, S.M.: «Career exploration: development of dimensions and some preliminary findings», *Psychological Reports,* 47 (1980), pp. 979-988.

STUMPF, S.A. y COLLARELLI, S.M.: The effects of career education on exploratory behavior and job search outcomes, *Academy of Management Proceedings,* Wichita, pp. 76-80 KS, Academy of Management, 1981.

STUMPF, S.A.; COLARELLI, S.; HARTMAN, K.: «Development of Career Exploration Survey (CES)», en *Journal of Vocational Behavior,* 22 (1983), 191-226.

SUPER, D.E.: *Psicología de la vida profesional,* Madrid, Rialp, 1963 (La versión original americana, en 1957).

SUPER, D.E. y FORREST, D.J.: *Career Development Inventory.* Form I. New York, Teacher College Press, 1972.

SUPER, D.E. y KNASEL, E.G.: «Career development in adulthhood: some theoretical problems and a possible solution», en *British Journal of Guidance and Counseling,* 9 (1981), pp. 194-201.

TAVEIRA, M. C.; SILVA, M.C.; RODRÍGUEZ, M.L. y MAIA, J.: «Individual characteristics and career exploration in adolescence», en *British Journal of Guidance and Counseling,* 26, 1 (1988), pp. 89-104.

TAVEIRA, M. d. CÉU: *Exploraçao e desenvolvimento vocacional de jovens, Estudo sobre as relaçoes entre a exploraçao, a identidade e a indecisao vocacional.* Universidade do Minho, Braga. Portugal, Tesis Doctoral, 1997.

TAVEIRA, M.C.; NUNES, J.M.; MESQUITA, A.; RODRÍGUEZ-MORENO, M.L.; SILVA, M.C.; ALVES, C. y MILHAZES, G.: «Avaliação das necesidades de educação vocacional de jovens: Implicações para o desenvolvimento de programas de exploração vocacional», en *Avaliaçao psicológica: Formas e contextos,* 2 (1994), pp. 263-272.

VROOM, V.: *Work and motivation.* NY., Wiley, 1964.

LA EDUCACIÓN EN BRASIL Y SUS MÚLTIPLES SUPUESTOS: DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL[1]

LUIZ ANTONIO GOMES SENNA (*)

RESUMEN. El desarrollo de políticas de enseñanza intercultural exige la superación de diversos desafíos, dentro y fuera de la institución escolar. Las sociedades multiculturales –caracterizadas por la convergencia de sus múltiples representaciones y supuestos– tienden a generar la segregación de grupos culturalmente marginales, y que se ven ratificadas en los propios procesos escolares. Más allá de asegurar el simple acceso a la escolarización, las políticas públicas de educación intercultural deben integrarse en macropolíticas de inserción y legitimación de los grupos minoritarios, en el ámbito de los cuales se deben aplicar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los procesos sociales y educativos brasileños señalan aspectos interesantes que se deben considerar, atendiendo a las estrategias de educación intercultural de otros países, de entre las cuales cabe señalar: (i) la diversidad colectiva respecto a los fines de la educación; (ii) los conflictos derivados de las múltiples representaciones y los procesos de aprendizaje desarrollados en la escuela; (iii) las consecuencias de la ausencia de macropolíticas para el desarrollo de sociedades interculturales.

El concepto de educación intercultural[2] se convirtió en políticamente relevante en los estados europeos a partir de la década de los noventa, cuando los gobiernos miembros de la Comunidad Europea asumieron el peso de las comunidades inmigrantes de modo que el hecho se trató mediante políticas de integración e incorporación social. La multiculturalidad, que se convirtió en la marca característica en sociedades como la de Francia, Inglaterra o Alemania, especialmente, asociada a

(1) Estudio asociado al proyecto *Clasificando Texto e Imagen: aspectos cognitivos de la inter y transtextualidad*, desarrollado en el *Grupo de Investigación sobre Procesos Educativos y Cotidianos en la Escuela*, en el Programa de Magister en Educación de la Universidad del Estado de Río de Janeiro.

(*) Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil.

(2) Conf. SEDANO (1997, p. 11) «La educación multicultural pretende responder adecuadamente a las necesidades de formación humana de la sociedad multicultural. No se puede diseñar ni realizar sino en un contexto social determinado: en una sociedad múltiple, con unos pueblos en relación de convivencia pacífica en una situación política general y cultural determinada».

nuevos conceptos de ciudadanía[3] y de unidad nacional[4], dio como resultante la necesidad de que se establecieran estrategias de integración de grandes masas sociales que se veían marginadas del conjunto de la sociedad, las cuales fueron sintiendo los efectos de la equidad a partir de procesos educativos concretos. La gran novedad de este concepto formal de educación multicultural reside exactamente en el hecho de estar directamente asociado a la implementación de estrategias de estado, con el fin de asegurar el asentamiento de comunidades inmigrantes y el desarrollo social homogéneo.

A decir verdad, la educación multicultural se hizo posible mucho antes de que las iniciativas de los estados europeos se volviesen realidad. Surgió, eso sí, de la legitimación de principios innatos-interaccionistas aplicados para explicar los procesos de aprendizaje y de construcción del conocimiento. Éstos, que a su vez suponen la quiebra final del pensamiento estructuralista[5], se convirtieron en la base para afirmar que los procesos mentales no se subordinan a leyes exclusivamente innatistas o comportamentalistas, si no que integran a los estados potenciales del conocimiento factores representativos condicionados a la memoria antropológica legada a los individuos por sus grupos sociales reconocidos como legítimos.

El aprovechamiento de los procesos educativos de naturaleza multicultural depende, con todo, al mismo tiempo, de medidas del gobierno y de factores inherentes a cuestiones asociadas a la lengua adoptada en el medio en que se enseña. En la medida en que entre los procesos educativos formales y los alumnos existe una irremediable relación de naturaleza representacional, orquestada por la figura del profesor, por medio de un determinado lenguaje adoptado como estrategia de enseñanza, una acentuada pluriculturalidad entre las personas acogidas en tales procesos, resulta irremediablemente dificultosa en la elaboración de conocimientos comunes. Paralelamente, las mismas dificultades surgen en los estratos sociales, que derivan en:

- personas que construyen conocimientos a partir de la lengua empleada en la experiencia de la enseñanza y;
- personas que no construyen conocimientos a partir de la lengua empleada en la experiencia de la enseñanza.

Un sentimiento de marginalidad cultural –aquel que verdaderamente causa la segregación de los grupos sociales minoritarios– emerge, entonces, preferencialmente, en las relaciones entre los alumnos y sus profesores, no exactamente a partir de aprobados o suspensos, sino desde el propio extrañamiento de las lenguas. Este extrañamiento se observa, por ejemplo, en casos de niños que no consiguen desarrollar satisfactoriamente actividades propuestas por el profesor en el ámbito del raciocinio lógico-formal (incluso en situaciones lúdicas, como juegos de asociación de formas o palabras), al tiempo que muestran una dudosa destreza en la aplicación de tales operaciones mentales en situaciones cotidianas, siempre fuera de la escuela, dentro de su

---

(3) Se entiende como novedad en el concepto de ciudadanía la incorporación del principio de legitimación de los individuos –dejando de lado cualquier patrón de comportamiento– y sus derechos de representación por y para el Estado.

(4) Unidad nacional como concepto que traspasa las fronteras territoriales, ante la necesidad de hacer viable la consolidación del conjunto de naciones que se asocian, surgidos en este final de siglo.

(5) Cf. Dosse (1991, capítulo IV, pp. 303-474).

contexto de vida, de sus representaciones mentales más genuinas.

Las estrategias de educación intercultural tratan, sobre todo, de reducir los costes del aprendizaje surgidos del conflicto lingüístico y, también, de reducir (o eliminar) la acción marginalizadora ejercida por la escuela sobre los alumnos. La consideración de que la lengua causa exclusión en la escuela, dada su relación con los procesos interactivos propios del proceso enseñanza-aprendizaje, se torna más relevante aún que el de la simple garantía de acceso a los sistema de educación. Sin duda, las estrategias de gobierno destinadas a garantizar el acceso a la educación formal dependen tanto de las plazas en las escuelas, como de las investigaciones sobre medios y procesos educativos basados en diversas lenguas, pero más en este segundo aspecto que en cualquier otro. No se debe entender aquí la expresión «diversas lenguas» como un simple conjunto de medios de expresión, como diferentes idiomas, formas de expresión artística, etc. Lo que se entiende por lenguaje en el ámbito de los supuestos culturales consiste exactamente en las diferentes formas de representación y ordenación de hechos y conceptos, aunque a través de un mismo código de expresión.

En lo cotidiano, el profesorado brasileño aprendió –a base del ejercicio de enseñar y no a través de su formación profesional– tanto el sentido de los conflictos interculturales presentes en la escuela en todos los grados de enseñanza, como a hacer de ellos el objeto generador de individualidades. Los procesos de educación multicultural desarrollados hoy en Europa se pueden beneficiar de la experiencia brasileña en educación popular, especialmente en lo concerniente a los resultados de la escolarización iniciados tras la década de los setenta, e incluso durante el período del gobierno militar. Considerando la educación intercultural que se lleva a cabo actualmente en Europa como parte de una política de extensión del derecho a la plena ciudadanía para las comunidades inmigrantes –lo que en Brasil, en las tres últimas décadas, se tradujo en el intento de extensión del derecho a la ciudadanía a las comunidades marginales– es necesario evaluar el impacto de el proceso de democratización del acceso a la escolaridad, sea desde el punto de vista interno de la escuela, sea desde el punto de vista del conjunto de las políticas de desarrollo social. Si observamos, incluso, el proceso de formación de la sociedad brasileña, se pueden sacar conclusiones acerca del futuro de las sociedades con alto índice de afluencia de inmigrantes y las posibles consecuencias sobre la idea pública de la educación.

La finalidad de este trabajo es apuntar las cuestiones que puedan ser rescatadas como ayudas para la planificación de estrategias de educación intercultural, considerando los siguientes aspectos:

- Consecuencias de los procesos de formación de la sociedad brasileña en lo que concierne al aprovechamiento de la educación formal como herramienta de autorrealización y desarrollo de la población.
- Consecuencias socioculturales de los procesos educativos desarrollados en las décadas de los setenta y ochenta, tomados como marcos en las reformas de la enseñanza en Brasil.

La óptica preferente del estudio y la tensión entre las prácticas adoptadas en el proceso educativo y las múltiples diversidades que habitan la enseñanza pública, incluso en pequeñas esferas, como ciudades o barrios. Y por esta óptica, transito por medio de las lentes de Darcy Ribeiro, especialmente con la herramienta que nos legó en *El pueblo brasileño: la formación y*

el sentido de Brasil[6], su último libro y resumen de los planteamientos que experimentó en la educación pública, años antes, en el Estado de Río de Janeiro. Con el fin de trasladar con eficacia la antropología de Darcy Ribeiro a la educación, sin perder de vista el eje preferencial del análisis, llevo conmigo, también, a Lilian del Valle, con su *Escuela imaginaria*[7], un estudio memorable sobre el supuesto social de la educación brasileña, en contraposición con las líneas doctrinarias universales y políticas del desarrollo promulgadas por el Estado.

La tesis de que las lenguas en conflicto generan pérdidas de calidad en el aprendizaje se puede comprobar en *¿Entenderá el alumno lo que se dice en la escuela?,* de Elisabeth Silveira[8], dispensándome así, de dedicar espacio aquí en su defensa. En lo tocante a principios innato-interaccionistas de aprendizaje, me refiero a lo que se presenta sintetizado en *El currículo en la Escuela Básica: caminos para la formación de la ciudadanía*[9], resaltando un referencial epistemológico de base integradora entre el innatismo de J. Piaget[10] y la epistemología de cuño socio-interaccionista de Vygotsky[11], en la que se evidencia la participación del «lenguaje» como elemento intermediador entre la experiencia y el conocimiento resultante en el individuo.

LOS PROCESOS INTERCULTURALES EN LA FORMACIÓN DE LA SOCIEDAD BRASILEÑA

La formación de la sociedad brasileña sufrió la influencia de un conjunto de culturas que, sumadas, se pueden contar por cientos. El diverso granero de hábitos y valores circulantes por las calles y casas de todo el país es tan evidente que, aún en los comienzos de este siglo, los intelectuales brasileños considerados dentro de la vanguardia cultural latinoamericana, definían a Brasil como un país sin identidad. Si no fuera porque emergió la voz de Mario Andrade, en su epopeya *Macunaíma,* tendríamos todavía hoy en nuestra memoria que la intelectualidad modernista brasileña había despreciado la singularidad cultural del país como una visión única y característica de su identidad.

El hecho es que, como señala Darcy Ribeiro[12], Brasil no se formó por una coordinación de culturas distintas, algo que podría, por ejemplo, reducirse a una simple cuestión de territorialidad o localización simplista de cada segmento cultural de forma aislada. La cultura brasileña se formó a través de la síntesis de las culturas en histórico contacto de unas con otras. Las tolerancias e intolerancias que marcan el contacto entre grupos culturalmente distintos

---

(6) Cf. Ribeiro (1996).

(7) Cf. Valle (1997, p. 25), de donde se aprende: «... las preocupaciones por fechar el nacimiento de la escuela pública siempre surgieron de la intención de desvelar, desde los orígenes, su "verdadera naturaleza", que los discursos enmascaraban. Así, una vez probada, la distancia entre los ideales proclamados y la fisonomía empíricamente observable de la escuela, sólo serviría para confirmar la *impostura* de esos ideales: he aquí cómo todo interés testimoniado en el terreno de las representaciones escolares, acaba por disolverse enteramente en la conclusión de que un formidable arsenal de construcciones ideológicas, perfectamente ilusorias, se encaminaría a enmascarar los "verdaderos intereses", las "verdaderas finalidades" de la escuela y, por tanto, su "verdadera" naturaleza social».

(8) Cf. Silveira (1997).

(9) Cf. Senna (1997).

(10) Cf. Piaget (1970).

(11) Cf. Vygotsky.

(12) Cf. Ribeiro (1966, pp. 19-22).

no se manifiestan en Brasil del mismo modo que lo hacen en otros países. A pesar de existir fuertes indicios de racismo contra grupos minoritarios universales, como los negros, por ejemplo, los sistemas sociales brasileños son capaces de distinguir miembros más o menos tolerables por la mayoría cultural, en la medida en que el sumatorio de sus características socioculturales se aproximen más o menos a las características predominantes. En Brasil, ser negro, blanco o indígena, no significa necesariamente tener la piel de cierto color, sino poner en práctica rasgos típicos de cada una de estas etnias.

El fenómeno intercultural en Brasil derivó, por tanto, hacia patrones de comportamiento que, al ser adoptados, señalan un estado en la jerarquía social. Tales patrones son, todavía, graduales, en el sentido de que varían conforme al contexto en el que cada individuo se encuentre. La mayoría de los brasileños es bicultural, es decir, desarrolla una cultura de afinidad familiar –en la cual se inserta ante las situaciones de la vida en las que actúa informalmente– y una cultura social, construida por la fuerza de la necesidad de aparentar afinidad en relación con los patrones de comportamientos llamados dominantes. Tal biculturalidad brasileña es fruto de una historia de intelectualización muy particular, de la que trataré en la próxima sección. Es un hecho, por consiguiente, que entre los brasileños son raros aquellos que, en el ejercicio de acciones sociales, no permitan reducir ciertos rasgos de la cultura dominante a la forma de representación equivalente en su cultura familiar, resultando de este modo que las prácticas socialmente dominantes en Brasil generalmente están repletas de características de otras culturas no dominantes.

A pesar de que el número real de culturas con influencia en las prácticas sociales brasileñas es muy elevado, un amplio conjunto de rasgos culturales forman vectores antropológicos que permiten reducir el grueso cultural brasileño a cuatro o cinco. A saber:

- Vector indígena: congregando hábitos y valores comunes a las comunidades indígenas que habitaban el país, antes de su descubrimiento.
- Vector ibérico: congregando hábitos y valores comunes a los pueblos ibéricos, especialmente a los portugueses, que llegaron al país a partir del siglo XVI; más tarde, llegaron otros pueblos de origen romano y católico, los cuales, manteniendo las correspondientes proporciones, se alinearon culturalmente a los ibéricos.
- Vector anglo-germánico: congregando a los pueblos europeos de origen anglosajón y germánico (ingleses, holandeses, alemanes, etc.).
- Vector africano: congregando a los pueblos africanos traídos a Brasil como mano de obra esclava.
- Vector asiático y medio-oriental: reuniendo, especialmente, a japoneses, coreanos y chinos por un lado, y árabes y libaneses por otro, y que llegaron a Brasil ya en este siglo XX.

Cada uno de los respectivos vectores significa más que un conjunto de personas o hábitos aislados, al estar directamente relacionados a determinados modelos de representación del conocimiento y de las relaciones sociales[13]. Si al principio a cada uno de ellos se le relacionaba con determinados tipos étnicos, medios sociales o elementos afines, con el paso del tiempo se

(13) Cf. RIBEIRO (1996, pp. 269-272).

convirtió en un modelo de «existir», a condicionar, al mismo tiempo, el tipo de experiencia con preferencia a ser seleccionada como fuente de conocimiento, religión u ocio, y el tipo de actividades adoptadas como forma de planificación de la vida. En este esquema de pre-representaciones culturales, hacerse miembro de la sociedad dominante implica adoptar rasgos de uno de los vectores europeos, preferentemente el ibérico, el cual permite perpetuar las relaciones de servilismo y dominación con respecto a los demás vectores. Por otro lado, hasta hace muy poco tiempo, actuar explícitamente bajo la influencia de otros vectores implicaría la segregación social, independientemente de la etnia, apellido familiar o función social.

Un caso interesante de organización social al margen de los vectores culturales europeos puede observarse en las favelas. Vivir en las favelas es lo mismo que habitar una choza, en la cual todos se integran en un sistema cultural mantenido al margen de los patrones dominantes de la ciudadanía occidental. La escolarización es apenas necesaria, en la medida en que las manifestaciones culturales legitimadas en las actuaciones colectivas son predominantemente orales y/o corpóreas. La ley vigente se sucede a sí misma mediante pactos oralmente definidos por personas representativas, muchas veces de forma independiente de los códigos legales oficiales. El Estado, históricamente, se ha mostrado muy reacio a actuar en la favelas, siendo muy recientes (menos de veinte años) las inversiones públicas en saneamiento y otras facilidades urbanas. Ser de las favelas es ser «negro» y esto, independientemente del prejuicio implícito, significa desarrollarse culturalmente en el modelo africano de cultura. El propio término «favela» se emplea hoy como alegoría aplicada a barrios y poblaciones urbanas donde predominan habitantes no blancos.

La migración interna en Brasil –acentuada a partir de mediados de los años cincuenta, bajo el incentivo de las recientes facilidades de locomoción entre regiones del país y de la falla en los planes de desarrollo regional trazados por el Estado– derivó en un nuevo proceso cultural en Brasil, a pesar de no interferir sustantivamente en las características de los vectores ya construidos anteriormente. Con todo, el impacto de choque entre brasileños de grandes centros con los del interior sacó a la luz una realidad: el país estaba dividido en dos. Uno avanzaba en el sentido del modelo de desarrollo norteamericano, con una sociedad ágil, abierta a transformaciones en el ámbito de sus propios valores, sintonizada con los cambios en los medios de producción, que demandaban sistemática actualización y presteza intelectual. El otro (el país emigrante) traía consigo hacia las grandes aglomeraciones una población que solamente podía establecerse en servicios no especializados, en su mayoría en la construcción civil y en las casas de familias de clase media[14]. Debe añadirse a esto, además, el hecho de que la distancia entre los dos países se mostraba hasta tal punto tan acentuada, que los que migrados no conseguían adecuarse definitivamente al modelo de vida que llevaban los brasileños urbanos, segregándose en guetos propios, en los cuales el sentimiento común de encontrarse fuera de su tierra natal, desarraigados, era el que imperaba. Los brasileños urbanos, a su vez, se ocupaban de segregar a los migrados, sobre todo los «nordestinos» (oriundos de la región nordeste del país), cuyo acento en seguida los identificaba como ciudadanos de segunda clase, nacidos para servir.

(14) Cf. Ribeiro (1996, pp. 193-207).

En síntesis, por tanto, la sociedad brasileña está hoy basada en dos ejes generadores de procesos interculturales. A saber:

- El eje transcultural, resultante de la confluencia de vectores culturales diversos, interferentes en el proceso de construcción de la sociedad brasileña.
- El eje intracultural, formado a partir de los mismos vectores, resultante, con todo, de desniveles en el proceso de desarrollo interno de las regiones de Brasil, ahora en contacto, por vía de migraciones internas.

La tensión entre todas las peculiaridades culturales presentes en la sociedad brasileña se hará sentir más hondamente en los procesos formales de educación, toda vez que en la escuela todos los supuestos subyacentes a cada modelo de comportamiento social convergirán en un solo deseo: *garantizar el acceso a la ciudadanía*[15].

LA INTELECTUALIZACIÓN Y LOS VECTORES CULTURALES EN BRASIL

A imagen de lo que se observa en todos los países del nuevo mundo, la intelectualización brasileña se dio de fuera hacia dentro, creándose, desde el siglo XVII, una aristocracia de intelectuales cuya escolarización tuvo lugar en Europa, especialmente en Portugal y Francia. La europeización de la intelectualidad brasileña derivó no solamente en un distanciamiento inmenso entre el aspecto académico y la realidad cultural del país, sino también en un sentimiento de ilegitimidad en relación con las prácticas generales de la cultura nacional. Paralelamente, con todo, dada la situación dominante de los agentes de intelectualización brasileña en la sociedad, resultó que el modelo aristocrático de intelectualidad no tardó en consolidarse como ideal en la diversidad colectiva[16].

En un contexto en el que «ser intelectualizado» significaría necesariamente despreciar la legitimidad de la cultura nacional, se formó en Brasil un supuesto propio acerca de la escolarización, en el ámbito del cual se anhelaba principalmente dominar el conjunto de contenidos y comportamientos que asegurase a las personas actuar conforme a los patrones dominantes en la sociedad. El distanciamiento entre el discurso académico y las prácticas sociales desembocó, a su vez, en dos sentimientos encontrados:

- el sentimiento de auto-rechazo, surgido en la medida en que se tomaba consciencia del hiato entre el modelo de pensamiento académico europeo y los modelos interculturales vigente en Brasil;
- el sentimiento de que la intelectualización apenas sería utilizada más que con el fin de construir ciertos patrones artificiales de comportamiento, llamados a ser usados como meros instrumentos que atendieran a una especie de rito de socialización.

Los sentimientos alrededor de la intelectualización brasileña tendrán efectos desastrosos en la formación de la sociedad brasileña, pues, además de derivar hacia personas interesadas en desnaturalizar la cultura nacional, a favor de la construcción de una «nueva Europa tropical», determinan la elitización de los medios educativos, no exactamente a través de la

(15) Cf. VALLE (1997, pp. 118-123).

(16) Cf. VALLE (1997, pp. 33-36, 123-128).

restricción del acceso a la escolarización, sino a través de la adopción de una perspectiva de arrogancia y desprecio respecto de los rasgos culturales brasileños.

Cuando en el siglo XIX el estado brasileño acometió medidas para la creación de escuelas, con el fin de generar mano de obra cualificada para los nuevos medios de producción urbanos, se pretendió, en realidad, generar nuevos «intelectuales», tendiendo a interferir en la formación cultural del brasileño. En el fondo, se deseaba construir una sociedad de «blancos» con una sola cultura (europea), en perjuicio de los rasgos culturales sincréticos de la población, formados ya a lo largo de los tres siglos anteriores.

La escuela brasileña surge, entonces, como una aberración instalada en la sociedad y violentando su fisonomía cultural. Apoyada en la legitimidad, así surgió la escuela, tal como se ha explicado y tal como la propia formación de la intelectualidad nacional se había formado y queda descrita. Dicha situación permaneció inalterable hasta el tercer cuarto de este siglo, momento en que se dan circunstancias externas y prácticas de enseñanza que trajeron modificaciones sustanciosas en la diversidad pública de la educación brasileña.

LOS SUPUESTOS DE LA EDUCACIÓN Y EL PROCESO DE GENERACIÓN DE IDENTIDADES

Atrapada entre un supuesto intelectual y una serie de supuestos culturales no reconocidos, la educación brasileña terminó convirtiéndose en un espacio de *selección a priori* entre aquellos que obtendrían, o no, algún certificado de escolarización y, consecuentemente, algún tipo de carta de identidad ciudadana, o, dicho de otro modo, una especie de pasaporte para el ejercicio profesional. Había, por tanto, una especie de consenso entre todos los segmentos culturales del país, en lo que se refiere al papel de la escolarización como etapa necesaria previa al proceso de construcción de la ciudadanía individual, entendiéndose como parte de las funciones paternas promover el ingreso de los hijos en la escuela. El consenso colectivo en cuanto al papel del Estado en la formación individual implica un macroconcepto de la escolarización, asentado en la legitimidad del supuesto intelectual y en la legitimidad de las culturas subyacentes a la formación social del país.

Sucedía, además, que –también debido a la ausencia de políticas públicas que garantizaran la escolarización– las prácticas de la educación nacional preconcebían un perfil ideal del estudiante, en el cual ciertos márgenes de tolerancia dentro de la cultura nacional eran admitidos, mientras que otros, no. Naturalmente, estos márgenes de tolerancia se ceñían a rasgos culturales derivados de los ejes o pautas europeos (predominantemente ibéricos hasta los años setenta y, a partir de ahí, ibéricos y anglosajones), anulando aquellos rasgos culturales marcadamente africanos o indígenas en un grado de extrañamiento en el lenguaje escolar de tal índole, que los empujaba precozmente a escoger otras formas de inserción social independientes de la escolarización, incluso so pena de permanecer al margen de los segmentos sociales dominantes. Por esta causa, los índices de analfabetismo en el país hasta la década de los años setenta eran sorprendentemente elevados.

Bien fuera por los acogidos en la escuela, bien por los excluidos de ella, la educación nunca consiguió alcanzar el deseable objetivo de ser una realidad necesaria tendente a cumplir expectativas personales, ya que ninguno de los supuestos culturales del país conseguía ser contemplado por el supuesto intelectual de la

escuela. Esto llevó a un sentimiento anárquico[17] en relación con la escolarización, hasta el punto que el proceso se convirtió en casi irrelevante ante la importancia de poder obtener un certificado final. Una parte insignificante de la cultura blanca brasileña alimentaba un secreto deseo de formarse para dar forma a una cierta aristocracia intelectual. La aplastante mayoría de la población, por otro lado, deseaba tan sólo cumplir el rito de la escolarización y establecerse en el mercado de trabajo, valiéndose del macroconcepto de educación para el hecho de la enseñanza.

Al comienzo de los años setenta, el Estado promulga de la ley sobre la obligatoriedad de la enseñanza para niños desde los 7 hasta los 14 años, obligando así a la escuela a mantener matriculados a todos los niños del país. Esta medida no tardó en convertirse en un escándalo público, en la medida en que obligaba a permanecer en proceso de escolarización a todos los alumnos y, obviamente, todos ellos eran portadores de la diversidad cultural que traían a la escuela[18]. De este modo se implantaba una verdadera crisis en las relaciones escolares, en la medida en que la gran masa de no blancos excluidos era obligada a permanecer en la escuela, lo que mostraba la incapacidad real de asistir al pueblo brasileño. Se generaba así una primera conmoción en el supuesto intelectual brasileño, que tendría sus efectos en relación con el alumnado solamente a partir de la década siguiente.

Atónitos y dándole vueltas a un claro sentimiento de incapacidad, propia de los alumnos, los profesores, incentivados por el proceso de transición política entre los gobiernos militar y civil, se permiten por primera vez en la historia de la educación brasileña, abrir la mano del supuesto intelectual, a fin de permitir que los supuestos no blancos tuviesen cabida en la escuela. A lo largo de los años ochenta, arrancó un fenómeno educativo de proporciones inimaginables, apoyado por los movimientos de reforma social, derivados de los movimientos contraculturales, incentivados tanto por los medios de comunicación de masas, como por la consciencia colectiva devenida por el fracaso del pensamiento estructuralista. En la medida en que la televisión presentaba modelos alternativos de organización social (especialmente en lo que concierne al modelo de familia, sexualidad y religión), la escuela daba voz a los alumnos, permitiendo que éstos exteriorizaran en situaciones formales de aprendizaje sus respectivos supuestos culturales. Se iniciaba así un proceso de legitimación de culturas propias, a través del cual se comenzaron a desarrollar autoidentidades.

A pesar de la enorme resistencia de los segmentos más conservadores de la escuela, la enseñanza pública invirtió, de manera inédita, en el desarrollo de conceptos de liberación social y de ciudadanía, basándose en el principio de que cada segmento cultural podía organizarse políticamente, en el caso en que, por ejemplo, emergieran sus deseos y valores (sus supuestos culturales, por tanto) y se fijasen estrategias que conjugaran esfuerzos colectivos a favor del bien común. La politización de los procesos educativos generó la legitimación de las culturas del país y, consecuentemente, permitió que las representaciones sociales en los medios públicos dominantes pasaran a incluir los respectivos supuestos «imbricados» en las culturas marginales.

Ya en el primer cuarto de la década de los noventa, los grupos marginales de la

(17) Cf. Ribeiro (1996, pp. 245-267).

(18) La misma reacción aún está presente en la actualidad, cuando los sistemas oficiales de enseñanza intentan fijar estrategias de promoción automática en la enseñanza básica.

cultura no blanca brasileña ganaban espacio en la media, logrando así el derecho a legitimar sus formas de representación a través de los medios más considerados por la sociedad brasileña: las redes de televisión. No tardaron, además, en construir un mercado de consumos propio, incluyendo arte, moda, nuevas formas de ocio, etc., con los cuales consagraron la posibilidad de vivir al margen del supuesto intelectual, sin perder calidad de vida.

La legitimación cultural brasileña, en un principio circunscrita al medio no blanco, pronto llegó a los ejes blancos y, eso sí, puso al descubierto un curiosísimo fenómeno que reveló rasgos no blancos implícitos en sus propias representaciones culturales. Donde pesaban las acentuadísimas disputas sociales existentes en Brasil –las cuales desencadenaban verdaderas guerras civiles en las grandes urbes– el supuesto intelectual brasileño dejó de ser el parámetro de formación preferente de la población brasileña, que comenzó a buscar su propia identidad en las formas de representación social.

Evidentemente, esta revolución cultural viene a interferir directamente en el macroconcepto de educación, no exactamente en cuanto a la búsqueda de la ciudadanía, tanto como a través de la absorción del supuesto intelectual implícito a la formación de la escuela brasileña. Se produce así una pérdida en la legitimidad pública de la educación, si atendemos al hecho de que ésta aún no ha conseguido hasta hoy definir y legitimar públicamente procesos educativos a través de los cuales se pueda asegurar la ciudadanía al margen de los modelos convencionales del pasado[19].

Con todo, curiosamente el proceso de generación de identidades gracias a la liberación de los supuestos subyacentes a las representaciones nacionales no parece acabar de generar hasta el presente una esperada síntesis de la población brasileña. En la medida en que los diferentes supuestos se confrontan, parece ir en aumento un sentimiento de rivalidad entre ellos, por lo que vienen acentuándose las diferencias sociales y las estratificaciones públicas. Como en el caso de los inmigrantes internos, cuyo acento determina su situación social, los demás segmentos culturales del país tienden a estratificarse a partir de «acentos» expresos en sus representaciones sociales, surgiendo por ello un nuevo desafío para la educación brasileña: *la integración de la sociedad en un solo sentimiento de acogida pública al derecho de ciudadanía.*

DESAFÍOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Ante lo expuesto en este trabajo, la implementación de estrategias de educación intercultural se condiciona a la observancia de dos aspectos fundamentales:

- en primer lugar, la legitimación pública de los supuestos implícitos en las representaciones sociales que reflejen diferentes naturalezas culturales, mediante la estimulación de las autoidentidades;
- en segundo lugar, la reintegración de los distintos segmentos de la sociedad, a través del desarrollo de estrategias de tolerancia en las diferencias representativas y, especialmente, en los valores implícitos a los diversos supuestos en contacto.

La experiencia brasileña con la educación intercultural demuestra que la

(19) Sobre las transformaciones en el supuesto de la educación. Ver VALLE (1997, pp. 151-164).

mera aplicación de estrategias de enseñanza capaces de respetar las identidades y los supuestos culturales en contacto, no generan necesariamente la integración de la sociedad. Al contrario, la legitimación de las múltiples identidades deriva hacia la perpetuación de los estratos sociales y, muchas veces, incita a disputas y conflictos.

El significado pleno de la interculturalidad vendrá dado por medio de experiencias sociales que no precalifiquen a los segmentos públicos según los vestigios de sus culturas, lo que se conseguirá en la medida en que se democraticen los instrumentos de apropiación del poder social. Para que esto se dé, no obstante, es necesario antes de nada, dotar a la escuela de herramientas y lenguajes capaces de generar una escolarización plural, abierta a los múltiples supuestos, sin que, además, perpetúe condiciones de poder o sumisión.

En gran parte, la deficiencia funcional e institucional del Estado –evidente en este fin de siglo brasileño– concurre en el fracaso de políticas de enseñanza intercultural, en la medida en que se dejan de lado parámetros que dirijan los caminos de los diversos supuestos en torno a un ideal de proyección social al que todos pueden aspirar a alcanzar. De este modo, al obtener la legitimidad –o, al construir su autoidentidad– los grupos culturales inmediatamente se dispersan, retornando a aquellos espacios predesignados, sin construir el sentido de la colectividad social, básico en la formación de la ciudadanía.

Políticas públicas de inserción social de las minorías en la sociedad, entendidas como de génesis de ideales de vida, deben preceder a las prácticas de educación intercultural (o coexistir con ellas), so pena de generarse sentimientos de insurrección y choque entre los grupos culturalmente diferentes.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INSERCIÓN Y DE EDUCACIÓN

El caso de la educación en Brasil pone sobre aviso de un fenómeno que parece aumentar de forma alarmante en todo el mundo. Aislados entre sí y portando cierto grado de organización, los grupos sociales se enzarzan en graves disputas, generando desde conflictos étnico-religiosos o movimientos de exclusión, hasta guerras civiles, que ilustran la legitimación de estados independientes. El elemento común a todos estos hechos sociales es, desgraciadamente, el mismo: el sentimiento de odio con relación al «otro».

Sucede que, por la falta de una planificación de una macropolítica de inserción social, las escuelas acaban volviéndose, ellas mismas, objeto de selección, de modo que cada grupo en conflicto elige la institución en que colocará a sus hijos. Así, incluso superando los problemas internos que la escuela ha de encarar para lidiar con la diversidad cultural, los problemas externos no llegan a sufrir alteración alguna, pues cada grupo social construye su formación para actuar dentro de su seno. No hay como construir, verdaderamente, hábitos de ciudadanía, a través de un sistema de enseñanza que la propia sociedad –por medio de mecanismos ajenos a las políticas públicas de educación– se encarga de marcar mediante la segregación. En Brasil, por ejemplo, son raras las escuelas públicas que la clase media frecuenta, pues en el supuesto de las clases dominantes la escuela pública es para los pobres de las clases marginales.

Las estrategias para solucionar el problema de la educación intercultural demandan, por tanto, unas dotaciones del poder público que asistan el proceso global de formación de sociedades interculturales. Desde el punto de vista exclusivo del sistema de enseñanza, como ya se ha dicho aquí anteriormente, las medidas que se deben adoptar consisten en (1) la

apertura de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las múltiples representaciones y lenguajes inherentes a cada grupo social y (2) promoción de actividades de integración de los distintos segmentos sociales. Para que esto pueda sufrir el efecto deseado es, no obstante, necesario que el Estado intervenga en el conjunto de la sociedad con una política de integración social, la cual se puede definir, en principio, como el deseo sincero de legitimación pública de los diversos segmentos sociales.

El primer paso, en el sentido de una macropolítica de integración social, consiste en la erradicación de barreras legales en las representaciones sociales y culturales de los segmentos marginalizados, garantizándose así el pleno derecho a la ciudadanía de todos. El segundo paso, consiste en la erradicación de los guetos culturales, promoviéndose el mutuo conocimiento y el mestizaje de representaciones culturales. Y el tercer paso, garantizar el acceso común e indiscriminado al bienestar social. La escuela intercultural –y todo el aparato didáctico-pedagógico desarrollado para atender la pluralidad– no puede ser concebida al margen del resto de iniciativas a favor de una sociedad intercultural.

Los resultados del proceso de democratización de la enseñanza básica en Brasil en los últimos treinta años deben servir de alerta a los países que, apenas desde los años noventa, comenzaron a incorporar la enseñanza intercultural a las políticas oficiales de educación. En el caso europeo, donde además de un complejo proceso migratorio –del cual resultan sociedades que congregan supuestos y representaciones más plurales– aún persisten conflictos étnico-religiosos seculares, la observancia de un proyecto educativo intercultural asociado a programas oficiales de formación de sociedades interculturales se puede entender como imperativamente necesario.

Superado el aislamiento de la escuela mediante la adopción de medidas efectivas de formación de una sociedad intercultural, le corresponde a ella promover su propia capacitación para el desarrollo de la enseñanza en clases interculturales. La cuestión de los múltiples supuestos en la sociedad brasileña alerta hacia el hecho de que el conocimiento acuñado en la escuela no se quede en una mera vinculación al derecho de acceso a la escolarización y a las prácticas sociales. Más allá de esto, que son factores indiscutiblemente relevantes y necesarios, queda otro desafío mayor dentro de la educación intercultural: el estímulo en la construcción de conocimientos que impidan generar barreras derivadas del conflicto entre el supuesto académico-cartesiano (modelo tradicionalmente vinculado al pensamiento de privilegio en la escuela) y los supuestos no cartesianos, propios de las culturas no formadas bajo el modelo cultural europeo.

BIBLIOGRAFÍA

ANDRADE, O.: *Macunaíma.* Reedición: São Paulo, Martins Fontes, 1922.

DOSSE, F.: *Histoire du structuralisme. II Le chant du cigne, de 1967 a nos jours.* Trad. port.: São Paulo, Ensayo, 1991.

PIAGET, J.: *Epistemología genética.* Trad. port.: São Paulo, abril, 1970.

RIBEIRO, D.: *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.* São Paulo, Cía. Das Letras, 1996.

MUÑOZ SEDANO, A.: *Educación intercultural: teoría y práctica.* Madrid, Escuela Española, 1997.

SENNA, Luiz A. G.: *O currículo na Escola Básica: caminhos para a formação da cidadania.* Rio de Janeiro, Dunya, 1997.

SILVEIRA, E.: *Será que o aluno entende o que se diz na Escola?* Rio de Janeiro, Dunya, 1997.

VALLE, L. do: *A Escola imaginária.* Rio de Janeiro, DP&A, 1997.

VYGOTSKY, L. S.: *Pensamento e linguagem.* São Paulo, Martins Fontes, 1991.

BIOLOGÍA, LENGUAJE Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

VÍCTOR SANTIUSTE BERMEJO(*)

RESUMEN. En este artículo se ponen en relación los conceptos de biología, lingüística y ciencia educativa a partir de un componente esencial de la psicología educativa, el aprendizaje; tal relación está basada en el estudio del síndrome de dificultades de aprendizaje enunciada y definida por Kirk en los Estados Unidos en 1963. La base fundamental es la relación entre el lenguaje y el aprendizaje y por consiguiente en los trastornos lingüísticos con las dificultades de aprendizaje. La teoría lingüística que puede predecir una explicación más plausible es la teoría de la gramática generativa, enunciada por N. Chomsky en 1957 y que a través de sus continuos desarrollos doctrinales contempla la referencia explicativa de análisis de procesos cognitivos y lingüísticos y la referencia al localizacionismo cortical y al funcionamiento neuronal de la corteza cerebral. Los métodos y técnicas de acercamiento y de interpretación conceptual de las dificultades de aprendizaje son la descripción de modelos cognitivos de procesamiento lingüístico y las técnicas de imagen cerebral.

La psicología cognitiva y las técnicas de imagen cerebral, a su vez combinadas en su diversidad y en busca de la mayor precisión, nos permitirá observar cómo el aprendizaje establece unos circuitos neurales-procesos cognitivos y cómo los sujetos afectados por el síndrome de dificultades de aprendizaje presentan deficiencias en esos circuitos neurológicos-procesos cognitivos.

INTRODUCCIÓN

La relación científica entre los conceptos de biología, lingüística y pedagogía (educación) es un tema recurrente y repetitivo en el ámbito de la investigación. Las ciencias pedagógica y psicopedagógica han establecido como objeto prioritario de estudio empírico el proceso de aprendizaje, fenómeno que consiste básicamente en cambios biológicos y que se lleva a efecto a través de la comunicación lingüística educativa formal y espontánea. Existe una relación íntima entre lenguaje y educación que se fundamenta en la interacción educación-comunicación. En 1996 las describimos como realidades complementarías e interreferidas: no se puede dar la una sin la otra. Desde una perspectiva teórica inicial racionalista chomskyana el salto al ámbito biológico resulta no sólo coherente sino imprescindible. En este

(*) Universidad Complutense de Madrid.

artículo se pretende reunir lo básico del pensamiento relativo a las tres realidades científicas en homenaje a los científicos generativos que desde el ámbito lingüístico han guiado parte de la especulación científica y psicolingüística con sus modelos cognitivos; los empírico-conductistas que nos hacen poner en juicio las realidades no refrendadas por la observación (neopositivista) y, por fin, los intentos y ensayos científicos biológicos que nos refieren a la realidad en sí misma: localizaciones cerebrales, mapas cerebrales, técnicas de visionado cerebral y también, fracasos lingüísticos y de aprendizaje, dificultades de lenguaje generales y lecto-escritoras y, por consiguiente, dificultades de aprendizaje y fracaso escolar. El punto de vista de la psicología del lenguaje debe considerar las raíces básicas: la psicología y la lingüística que aún hoy continúan siendo el substrato de la psicología del lenguaje o psicolingüística. Pero es necesario subrayar las aportaciones de otras disciplinas: filosofía, lógica, semiótica, teoría de la comunicación, biología, neurología, sociología, antropología, teoría de la información y cibernética.

A primera vista parece que la psicología del lenguaje debiera constituirse como una rama de la psicología; bien en exclusiva, como opinan los conductistas radicales (Skinner), bien de manera parcial, al decir de Ch. Osgood; aunque como dice Pollio, «el título mismo –con la psicología precediendo a la lingüística– indica que la psicolingüística es una especialidad más cultivada por psicólogos que por lingüistas». Pero también podría considerarse como una especialidad de las disciplinas lingüísticas, la lingüística psicológica en el sentido de Ginneken (1909), pero no en el que expresa Kantor (1977).

La teoría lingüística pretende construir modelos formalizados de competencia lingüística, empleando para tal fin sus elementos cuantitativos propios, que se sitúan dentro de un modelo concreto (saussuriano, generativo, etc.). Por otra, la psicología se ocupa de la construcción del modelo psicológico de la actuación. Tal modelo intenta dar cuenta de los procesos que utiliza el hablante-oyente en su conducta lingüística.

El punto de referencia entre estos dos componentes de la psicolingüística se establece en dos niveles: un primer nivel superficial se manifiesta en la referencia que la lingüística proporciona a la psicología en sus investigaciones sobre procesamiento lingüístico. Así, las investigaciones en este campo han sido guiadas principalmente por los modelos propuestos por la teoría de la gramática generativa (TGG) (Chomsky, 1957, 1965, 1968, 1975, 1981). Un segundo nivel referencial lo constituye el desarrollo de una variedad de modelos de procesamiento que partiendo de la base común de que el sistema de procesamiento está organizado secuencialmente, tal organización difiere en las diferentes maneras de interacción que se dan entre los distintos niveles de representación que propone las interpretaciones concretas de la teoría de la gramática generativa.

La realidad lingüística refiere básicamente a la ciencia biológica en su aspecto entitativo y a la pedagogía en su actividad de comunicación educativa. El fenómeno adaptativo y de asimilación y procesamiento de la información que es el aprendizaje en su acción deficitaria, dificultades de aprendizaje, remite necesariamente a la actividad lingüística y a su explicación biológica.

CARACTERIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD LINGÜÍSTICA

Según Carroll un lenguaje es un sistema de signos socialmente institucionalizados expresado por la lingüística descriptiva que trata de mostrar la correspondencia existente entre el sistema de contenidos de un

lenguaje y su sistema de expresión o significación. La actividad lingüística ha sido enfocada, debido a su intrínseca complejidad, desde diversas perspectivas científicas. La ciencia lingüística la ha caracterizado como *sistema* (Herriot, 1977) que ha de poner en relación los sonidos y los símbolos significantes. Este sistema supone el conjunto de todas sus manifestaciones incluyendo, según Saussure (1916), lo que se escucha, lo que se dice y lo que se piensa. Abarca fenómenos fisiológicos, biológicos y psicológicos y hace descripciones fonéticas, sintácticas, semánticas y pragmáticas, discursivas y metalingüísticas (Rondal, 1996).

Esta sistemática ha sido estructurada históricamente por cuatro grandes construcciones que representan los principales paradigmas científicos: el estructuralismo (Saussure), el empirismo (Bloomfield), el racionalismo (Chomsky) y el conexionismo (Rumelhart, McClelland). La complejidad del sistema se traduce en diversos otros enfoques complementarios: el lenguaje puede considerarse como *conducta personal.* Este enfoque es característico de la psicolingüística y estudia los recursos que emplea el sujeto para su actividad de hablar y comprender. Este estudio lo realiza básicamente haciendo inferencias desde la conducta observable hasta llegar a la función psicológica. Otro importante enfoque del lenguaje se efectúa desde la filosofía y cabe denominarlo *simbólico.* El lenguaje es una forma de simbolizar, categorizar y ordenar lo que hay en el universo y no es posible explicarlo sin estudiar las relaciones con otras formas de simbolización (Cassirer, 1929). Sapir (1951) dice que «la función primaria del lenguaje es la comunicación, pero además el lenguaje es una actualización vocal de la tendencia a ver la realidad simbólicamente». El lenguaje hace posible que el hombre maneje un infinito número de categorías de la realidad, como por ejemplo, las categorías de significado, oposición, generalización o jerarquía. Por fin, se puede establecer otro enfoque en consideración del lenguaje como *conducta interpersonal.* Este es un enfoque educativo que propugna la tesis de que el lenguaje es un medio de comunicación en una situación social determinada. En esta situación el lenguaje desempeñaría un papel múltiple (Hockett, 1960).

Según Williams (1970), que sigue en sus reflexiones a A. Luria:

- Sin el lenguaje el sujeto estaría limitado a su entorno inmediato. A través del lenguaje el sujeto asimila conocimientos y experiencias para regular su conducta y planifica y organiza su pensamiento y su acción.
- El lenguaje es un instrumento para el pensamiento. Con el lenguaje el niño, es capaz de:
  - Organizar sus percepciones y memoria.
  - Formular conclusiones a partir de observaciones.
  - Clasificar y entender las relaciones entre los hechos.
- El lenguaje es un medio de expresión a través del cual los niños experimentan satisfacción emocional, se desarrollan y crecen. Los psicólogos del desarrollo han descrito con bastante precisión las etapas por las que discurre este aprendizaje que comienza con un lenguaje egocéntrico y termina en un lenguaje social (Vygostsky).
- El lenguaje es esencial para establecer relaciones humanas normales, como lo demuestra la existencia de una correlación positiva entre el nivel de conversación y la aceptación en el grupo. El aislamiento a que se ven abocados los sujetos afectados por dificultades de aprendizaje está basado en un uso lingüístico pobre o limitado y en el no entendimiento de las leyes de los juegos infantiles.

- El lenguaje en su adquisición y desarrollo normalizado es una función preliminar para acceder a la lectura y es necesario para todas las demás actividades escolares (rimas, juego, poesías y literatura) así como para la adquisición y entendimiento de todas las demás materias curriculares.

EL LENGUAJE Y LA MENTE

El enfoque de las relaciones entre lenguaje y mente es múltiple. Desde los primeros años de la vida los seres humanos desarrollan procesos internos que representan sensaciones y percepciones de tal forma que pueden ser internalizadas, convertidas en imágenes y memorizadas. El proceso de pensar es una manipulación consciente o inconsciente de esos materiales efectuada para la solución de problemas. La comunicación, ya sea hecha a través del lenguaje o de otros medios (música, pintura) es una conducta de relación con el entorno con la cual se cumple una necesidad socio-cultural. Los símbolos lingüísticos son material imprescindible del pensamiento y frecuentemente determinan su dirección. Los conceptos o procesos verbales mediadores son herramientas del pensamiento en dos sentidos: 1) proveen los estímulos para el trabajo constructivo de la mente que elabora una respuesta y 2) representan organizaciones en los procesos internos que condicionan respuestas abiertas constitutivas del pensamiento creativo. Muchos de estos conceptos, identidad, similaridad, comparación de magnitudes, causalidad, secuencia temporal, son codificados en el léxico y en la estructura gramatical del lenguaje natural.

Desde la perspectiva racionalista que representa la gramática generativa se parte de la base de que el hombre es un animal sintáctico, a quien pertenece específicamente la actividad lingüística (Chomsky, 1955). Subyacente a esta actividad está el concepto de mente. Una de las claves fundamentales del funcionamiento de la mente es la observación y descripción de las tareas que realiza. La tarea más importante es la adquisición de conocimientos y una parte fundamental de esta función es la adquisición del lenguaje.

Para Chomsky la adquisición del lenguaje es una parte muy importante de la característica más general de la mente humana que es la de adquirir conocimientos.

En este contexto Chomsky (1968) se refiere en primer lugar el *proceso perceptivo* como algo innato ya que «se ha comprobado que hay sistemas perceptivos altamente organizados y determinados innatamente que se adaptan al espacio vital del animal y que proporcionan la base para la adquisición del conocimiento». Entre los ejemplos citados por Chomsky figuran los estudios acerca del sistema visual de la rana, el descubrimiento de células especializadas que responden al ángulo y al movimiento en los centros corticales inferiores de gatos y conejos, etc. Entiéndase, pues, que este planteamiento es un ir más allá neurológico que es, como dirá Katz, la proyección positivista de la hipótesis chomskyana. Este ir más allá pretende la confirmación científica biológica de la hipótesis del subjetivismo perceptivo, por otra parte admitido, de una manera o de otra, por la psicología moderna en los fenómenos psíquicos tales como el de la constancia o el de la filtración perceptiva, cuyo punto de vista es la admisión de lo subjetivo en combinación con lo que B. Russell llama los *hard data* (datos brutos o de primera mano) y con el fin de interpretar y organizar estos datos primarios que son las impresiones sensoriales y las experiencias.

Así pues parece que habríamos de admitir un proceso evolutivo en la formación de la percepción que está en relación con la maduración neurológica que, a su vez, se combina con el descubrimiento del

ambiente sobre el que el niño reacciona ordenando y clasificando los estímulos que recibe. La consideración de estas realidades hace que Chomsky se plantee la influencia que «las estructuras intelectuales complejas del hombre reciben de lo innato»; «lo que se percibe puede estar determinado por procesos mentales de profundidad considerable», afirma Chomsky en *La lengua y la mente.* Corresponde a las psicólogos descubrir el esquema innato que caracteriza la clase de los idiomas potenciales (que define la esencia del lenguaje humano). O bien «el organismo está dotado de una estructura primaria altamente complicada y especializada» *(Explanatory Models in Linguistic,* 1960, p. 40). El problema será, pues, tratar de trasladar esta primera e importante consecuencia al aprendizaje de la lengua. La aplicación de esta primera hipótesis de Chomsky cristaliza en la propuesta de un esquema o modelo perceptivo que recoge lo principal del generativismo, es decir, parte de datos lingüísticos primarios que se transforman, a través de su paso por las estructuras mentales innatas que sean (Chomsky propone sistemas de creencias, estrategias perceptivas y otros factores), en perceptos, que representan «algunas de las conclusiones que la persona extrae (en general subconscientemente) del estímulo». Obsérvese en la estructuración de este modelo perceptivo que responde a la admisión de un mecanismo mental que comunicaría dos polos de conocimiento, uno como *input* (datos lingüísticos primarios o estímulo) y otro como *output* (percepto). El elemento positivo de esta descripción sería la consideración del «ingenio mental» que pondría su actividad innata para la conversión del simple estímulo en percepto; sería, en último término, una descripción de la organización de la mente humana. En el desarrollo de su teoría esta idea se estructurará en la teoría modular de la mente (Fodor; Garrett). Desde el punto de vista educativo un punto trascendental en el esquema anterior es el sistema de creencias. Para referirnos a este punto teórico habría que proponer un segundo modelo, complementario del anterior y que se denomina modelo de aprendizaje, el cual intenta explicar el sistema de creencias que forma parte del modelo perceptivo. La aplicación de este modelo perceptivo del aprendizaje a la adquisición del lenguaje se lleva a cabo, según Chomsky, identificando el estímulo en el modelo perceptivo con la señal lingüística y el percepto, con «lo que el oyente identifica la señal lingüística y de la interpretación que le asigna». De manera que el percepto se puede imaginar como la descripción estructural de una expresión lingüística que contiene, de acuerdo con la gramaticalización del dato lingüístico, una estructura básica sintáctica que, desde su doble estructura, se relaciona respectivamente –e influyendo las reglas de transformación– con las representaciones semánticas y fonéticas.

EL LENGUAJE Y EL APRENDIZAJE

La perspectiva psicopedagógica

El uso del lenguaje hace que el ser humano sea capaz de manejar un número muy superior de categorías a los que puede manejar otro animal. El lenguaje es el principal medio de clasificación y ordenación de la experiencia externa y de su representación interna.

La experiencia externa objeto de aprendizaje se presenta al sujeto sin clasificar. Ésta es una rigurosa tarea que compete a la tarea de enseñanza y aprendizaje. La conexión de unos conocimientos con otros en la tarea de aprender significativamente procede de la previa clasificación semántica en los conceptos a los que el sujeto reduce la experiencia. La complejidad interna del lenguaje produce un conjunto muy complejo de categorías: significado,

jerarquía, niveles de generalización, etc. La representación del mundo constituye un almacenamiento de datos de la experiencia que tienen un gran valor para el sujeto en la medida en que los datos se almacenan en la memoria ya que estos datos producen una influencia decisiva en la adquisición y la construcción de nuevas experiencias o aprendizajes. Por otra parte, el lenguaje es una conducta específica gobernada por reglas y esto supone que todo tipo de experiencia hecha representación ha de someterse a ese sistema, que es un conjunto de normas interiorizadas que constituye la sintaxis de un lenguaje.

Existen otros enfoques también en la perspectiva constructivista pero de índole social. Vygotsky cree que las actividades mentales más importantes del niño resultan de sus contactos sociales con los adultos. El hecho de nombrar objetos y la respuesta a las instrucciones que se le dan, que son actuaciones de la madre normalmente, determinan la conducta del sujeto. Estas acciones, como dijimos antes, se ven acompañadas, en principio, por un lenguaje externalizado y luego por un lenguaje interno o pensamiento. Sin embargo Piaget cree que el lenguaje es insuficiente para explicar las operaciones mentales que permiten la formación de conceptos, pero está de acuerdo en que el lenguaje tiene una importante función de modificación del pensamiento.

La perspectiva socioeducativa

Todos los niños ingresan en la institución escolar con un nivel lingüístico específico que indefectiblemente va unido a su entorno socioeconómico y a su familia.

Algunos autores han considerado explicables las conexiones que se producen entre el nivel lingüístico y los productos escolares. Wood (1988) supone que problemas tales como la relación que puede haber entre dominio lingüístico y capacidad de razonamiento lógico o la necesidad de desarrollar formas específicas de comunicación y pensamiento para aprender en la escuela, o bien la relación directa entre las dificultades de aprendizaje y la posesión de capacidades comunicativas pobres son problemas que ponen de manifiesto la indudable trascendencia del manejo del lenguaje adecuado y de la tarea educativa de su enseñanza.

McCarthy publica una revisión de todos los estudios aparecidos desde 1924 sobre la influencia de factores en el lenguaje infantil; todos los estudios que citan en esta revisión demuestran la influencia social en el lenguaje infantil. Bernstein publica en 1958 su primer artículo sobre el lenguaje infantil en función de las clases sociales. Lawton (1963) en sus estudios utiliza muestras de lenguaje oral y lenguaje escrito en un grupo de niños de clase media y clase trabajadora, tomando como indicador de la clase social la profesión paterna. Los resultados de las investigaciones de Lawton confirman las hipótesis de Berstein, es decir que el código lingüístico no solo depende de la clase social sino también del medio y del contenido de la comunicación. Todos los niños con independencia de la clase social al hablar de cosas concretas utilizan el código restringido, pero para hablar de cosas abstractas sí que se encuentran diferencias ente las distintas clases sociales. Hawkins encontró diferencias significativas en una muestra de alumnos de educación preescolar de diferentes clases sociales, en el uso de sintagmas nominales, de frecuencia de adjetivos, de cuantificadores y de oraciones subordinadas de relativo.

Cazden (1972) concluye que las diferencias lingüísticas no se producen en función del nivel intelectual sino por la clase social. Golden y Birns y Osterrieth en sus estudios confirman dificultades significativas en el ritmo de desarrollo prelingüístico en función de la clase social.

La principal reacción a estas teorías ambientalistas procede del paradigma racionalista que desarrolla la teoría de la gramática generativa ya mencionada. Esta teoría ha producido un cambio radical en la perspectiva sobre el lenguaje y el aprendizaje. Por lo que respecta a este segundo aspecto se piensa que los niños no son enseñados a hablar, ni siquiera aprenden el lenguaje por imitación (Chomsky, 1959). Los niños «adquieren» su lengua materna. Por otra parte, a pesar de que los niños adquieran diferentes acentos o dialectos correspondientes al grupo social donde se desarrollan, se considera que no hay justificación teórica para el punto de vista de que tales diferencias lo sean para mejor o peor. Todos los lenguajes naturales están gobernados por reglas gramaticales (Greenberg, 1966), por lo que no cabe decir que un lenguaje sea superior a otro si no se hace desde perspectivas socio-políticas. Por lo tanto, desde esta perspectiva se contradice la tesis de la deprivación lingüística y de la diferencia de códigos.

Labov (1966) afirma que el lenguaje que un niño emplea en la escuela está afectado por el contexto social e institucional concreto en el que se produce ese uso lingüístico, pero el niño es capaz de un uso correcto del lenguaje en situaciones en las que no se produzca esa influencia negativa, la diferencia estriba en el uso, no en la posibilidad de ese uso o en la propia capacidad.

Las tesis expuestas tienen una gran relevancia sobre los argumentos educativos en especial sobre las razones por las que los niños pertenecientes a algunos grupos sociales concretos tienen escasos resultados escolares. Si la adquisición del lenguaje en el niño se produce independientemente del desarrollo cognitivo tal y como propugnaba el generativismo e independientemente también del ambiente sociocultural, las deficiencias de rendimiento y sus causas habrán de proceder, por exclusión, de argumentos psicolingüísticos (por ejemplo de una falta de comprensión de lo que se les explica o transmite). Si la adquisición del lenguaje es un proceso natural y automático (Chomsky) tendríamos que inferir que las diferencias en el lenguaje o en los dialectos no serán las causas de los problemas de comunicación y aprendizaje. Habrá que buscar causas radicales, es decir el desarrollo del hecho lingüístico, de su normalidad o su deficiencia en su ámbito de referencia neurólogico y biológico.

LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE Y LA TEORÍA DE LA GRAMÁTICA UNIVERSAL

El principal punto de contacto entre la psicolingüística, la pedagogía y la biología nos aparece en la teoría de la adquisición de lenguaje.

La teoría de Chomsky desplaza la imagen de un niño que aprende el lenguaje mediante la enseñanza y el refuerzo y la sustituye por la idea de un niño que adquiere el lenguaje y que descubre y hace un uso creativo y generativo de las reglas lingüísticas propias de cada uno desde el primer punto del comienzo del desarrollo lingüístico. Estas reglas, incluso antes de que el lenguaje sea completamente dominado, permiten al niño producir y analizar un número teóricamente infinito de oraciones. El estudio del lenguaje del niño se transforma desde esta perspectiva en una búsqueda de las reglas que el niño adquiere o, si se quiere, de la descripción de una gramática propia de ese sujeto. Supone Chomsky que esa gramática es innata, interiorizada y universal (GU). Este supuesto teórico es explicado por Chomsky apoyándose en la neurología animal:

> De la misma forma que el ojo o el sistema nervioso responde a la luz de las diferentes longitudes de onda para producir la

sensación de color, lo cual constituye una propiedad de la forma como el sistema visual está estructurando (este sistema sensorial está determinado genéticamente), el procesamiento del lenguaje en el sistema nervioso procede de forma similar: los sonidos del lenguaje estimulan el nervio auditivo y son procesados naturalmente *(Language and Mind,* 1968).

Este intento de explicación neurológica y biológica fue criticado por R. Jakobson *(Main Trends of Research in the Social and Human Sciences)*, porque establece la imposibilidad de comprobación de los universales lingüísticos por la biología. Y en el mismo sentido se expresa Adam Schaff que criticando a J. Katz expresa la imposibilidad de comprobación biológica del innatismo: «Mientras no se demuestre, el título GU es una ficción».

Cambia la relación entre sonido y significado de acuerdo con los distintos lenguajes naturales pero permanece la capacidad compuesta por ciertas propiedades universales, que es un sistema innato, denominado ya por McNeill (1970) como LAD *(Language Acquisition Device),* y posteriormente gramática universal, GU, en la teoría de principios y parámetros. Establezcamos que en el proceso de adquisición se produce la actuación de los principios y parámetros sobre los datos que recibe de un lenguaje particular con la mediación del efecto *trigger* como capacidad de hacer funcionar los principios universales. Este tema ha sido ampliamente estudiado por K. Wexler (1988), S. Felix (1984), C. Jakubowicz (1991) y V. Santiuste (1995, 1997) que establecen la predominancia del principio de invarianza en el desarrollo lingüístico.

BASES BIOLÓGICAS DEL GENERATIVISMO

Los estudios de Eric Lenneberg (1970) proporcionan las bases de la investigación de la biología del lenguaje intentando establecer la semejanza entre los códigos genético y lingüístico, justifica esta teoría en la discontinuidad en la evolución del lenguaje y establece las primeras pruebas de la transmisión hereditaria de la capacidad lingüística.

Lenneberg enuncia las siguientes razones para sospechar una específica propensión biológica en nuestras habilidades para la adquisición del lenguaje:

- *Correlatos anatómicos y fisiológicos.* Hay una evidencia creciente de que la conducta verbal se relaciona con un gran número de especializaciones morfológicas tales como la morfología orofaríngea (DuBrul, 1958); el dominio cerebral (Ajuriaguerra, 1949 y Mountcastle, 1962); la especialización de la topografía cerebrocortical (Brodman); la existencia de centros específicos de coordinación para el lenguaje motor (Broca, 1861 y Wernicke, 1974) y la existencia de modelos especializados perceptivos temporales (Kephart, 1967).
- *Plan de desarrollo.* El comienzo y el desarrollo del lenguaje parece que sigue un mismo plan hasta que los niños dominan el lenguaje. Los primeros elementos lingüísticos adquiridos son principios de categorización y modelos de percepción; los sonidos del lenguaje y la configuración de las palabras son recibidos y reproducidos de acuerdo con estos principios.
- *La habilidad* para aprender el lenguaje está tan profundamente enraizada en el hombre que el niño lo aprende aún afectado de importantes deficiencias mentales y perceptivas. Es un hecho no controvertido el que los ciegos, los sordos o los niños afectados de retraso mental (síndrome de Down, por ejemplo)

desarrollan un lenguaje natural alternativo, en unos casos, y usual en otros.

- El lenguaje *no puede ser enseñado* en sus componentes computacionales (fonológico y sintáctico). Además nadie no humano ha podido aprender estructuras sintácticas, más que de una manera simplificada, automática y sin las características de creatividad y recursividad propias de todo lenguaje natural o formal.
- *Existen universales lingüísticos.* A pesar de las diferencias lingüísticas entre los idiomas, todos los lenguajes sin excepción se fundamentan en los mismos principios universales de semántica, sintaxis y fonología. Todos los lenguajes tienen piezas léxicas para expresar relaciones entre objetos, cualidades o sentimientos y efectos. Las diferencias semánticas entre éstos son mínimas desde un punto de vista biológico. Los trabajos de Chomsky (1957). Greenberg (1966); Hartmann (1959), Hjemslev (1953) –independientes unos de otros–, muestran como la sintaxis de todos los lenguajes muestra algunas propiedades básicas formales, o en otras palabras, es siempre de un peculiar tipo algebraico. Y lo mismo puede afirmarse con respecto al nivel fonológico.

Desde el punto de vista social y cultural se verifica que el lenguaje es independiente de las razas y de las civilizaciones. Cualquier ser humano puede adquirir otro lenguaje con tal de que se den dos condiciones previas: la exposición a un ambiente lingüístico concreto y la disposición de unas capacidades fonoarticulatorias y mentales. Las aptitudes básicas para la adquisición del lenguaje son tan universales como el bipedismo. Plantearemos como hipótesis de trabajo la consideración del lenguaje como un rasgo específico de la especie basado en una variedad de mecanismos biológicos dados.

Estos mecanismos se basan en una capacidad previa para la explicación biológica del lenguaje: la plasticidad cerebral. La plasticidad es la capacidad cerebral para adaptarse, respondiendo a los estímulos ambientales. Puede ser concebida desde una perspectiva básica (celular y molecular) y aplicada (al sistema general de acción y a la conducta). La capacidad para adaptarse y denominada por la psicología de la adaptación como la cuestión del individuo, es decir el aprendizaje. El aprendizaje se traduce en un cambio en las conexiones sinápticas que se refleja en el número y calidad de la sinapsis. Los astrocitos estabilizan el medio ambiente de la neurona, explican la plasticidad del tejido nervioso y su regeneración ante cualquier agresión o incidente.

Todas las propiedades cognitivas (el lenguaje es una de ellas) emergen de la conexión de redes neuronales (López Barneo, 1993). La neurona genera un potencial de acción que se trasmite por el axón a otra neurona. Lo que se trasmite es todo lo que llega sumado y seleccionado y constituye el potencial de acción: información relevante. Esta información no obstante se produce de manera individualizada y funcional, es decir, según qué tipo de neurona aunque reciba una misma información de entrada producirá una calidad diferente.

Los conjuntos de estímulos independientes y procedentes de distintos órganos receptores se organizan en estímulos concretos y sistemáticos merced a que se producen una interacción entre las zonas occipito-temporal y límbica. Esta última zona cerebral recibe las asambleas de células y las asocia. El cerebro tiene una capacidad asociativa infinita (D. Alkon, 1993). Para que se produzca esta asociación se tienen en

cuenta los «pesos» que se asignan a las redes neurales que nos permiten relacionar los distintos eventos.

La memoria, establecida en el área 46 prefrontal de Brodman, constituye un elemento esencial en el proceso lingüístico. Su base biológica es una organización neuronal modular en forma de red que incluye la región sensorial, la corteza antero-posterior, la corteza motora y el hipocampo. Se específica también en memoria visual (retina, camino visual y lóbulo occipital) y en memoria motora V. Britemberg (1996) establece que la base de la memoria es un cambio de configuración de las espinas dendríticas. Hay dos tipos de memoria: el *imprinting*, ligado a la fase crítica de la vida e irreversible y el aprendizaje, ligado a las experiencias y a los conocimientos previos. Probablemente estos dos sistemas funcionan simultáneamente.

Con respecto al lenguaje, parece que funcionan los dos tipos de memorias. Hay una fase crítica en la que se adquieren los fonemas, de manera que si no se adquiere en esta fase, no se adquieren nunca y, pudiera ser debido a un proceso de *imprinting*. El niño nace con un cerebro estructurado que incorpora elementos congénitos al aprendizaje.

J.T. Bruer (1997) ha propuesto una conexión entre la neurociencia y la pedagogía. La base de esta conexión es la relación que mantiene la ciencia neurológica y la psicología cognitiva. La estrategia de acercamiento entre los dos conceptos anteriores es doble, de una parte la relación entre la estructura cerebral y funciones cognitivas y la segunda sería la conexión entre la práctica educativa y la psicología cognitiva. Los científicos cognitivos intentan descubrir las funciones mentales y los procesos que fundamentan la conducta observable. Por ejemplo, los psicólogos cognitivos analizan el hecho de leer reduciéndolo a un conjunto de componentes cognitivos o capacidades (el reconocimiento de palabras, los procesos gramaticales, el modelo de texto, la metacognición, etc.). Además, analizan cada componente en sus operaciones más elementales. Así pues en un contexto educativo, este método de análisis nos ayuda a comprender los procesos, componentes, capacidades y estructuras de conocimiento propios de un experto en dominios estructurales básicos: lectura, escritura, matemáticas, ciencias. La psicología cognitiva es la ciencia básica del aprendizaje y de la enseñanza (Bruer, 1993) y ha contribuido al modelo de diseños de instrucción (McGilly, 1994). Este mismo método analítico fundamenta un puente entre la psicología cognitiva y el área de la neurociencia que denominaremos neurociencia cognitiva. Los neurocientíficos trabajan para establecer la interacción entre mente y cerebro y en la interacción entre biología y la ciencia de la conducta. Los análisis cognitivos (modelos) permiten a los neurocientíficos cognitivos formular hipótesis acerca de cómo las estructuras cerebrales implementan las funciones mentales que fundamentan el aprendizaje y la conducta inteligente, identificando los correlatos neuronales y los circuitos sobre los que descansan las funciones cognitivas específicas.

En 1995, S. Pinker director del Centro de Ciencias Cognitivas del MIT publica una extraordinaria obra que continua y profundiza estas tesis: *El lenguaje como instinto*. En esta obra se teoriza acerca de que el lenguaje es una adaptación en la evolución biológica. Aunque algunas ideas claves proceden de las teorías chomskyanas (hay un sistema neuronal innato dedicado al lenguaje; este sistema utiliza un código de combinaciones distinto o gramática para referirse al sonido y al significado; este código utiliza estructuras de datos dedicados al lenguaje y no reducibles a la percepción, articulación o concepto), hay una impronta que aproxima más su teoría a las aportaciones de

G-Miller y E. Lenneberg, es decir el enfoque biológico del lenguaje.

Pinker considera el lenguaje como «la quinta esencia de los procesos cognitivos», por lo que se deduce que si es un instinto, posiblemente el resto de la cognición sea un manojo de instintos también, es decir una serie de circuitos complejos diseñados por la selección natural dedicado, cada uno, a resolver una familia particular de problemas puestos por las formas de vida adoptadas por el hombre desde hace millones de años. Si esto fuera así quedaría fuera del objeto de estudio de la psicolingüística las relaciones entre sintaxis y semántica, por ejemplo, que han constituido la principal base de la discusión para los psicólogos cognitivos.

Ahora bien, si resulta extremadamente compleja la tarea de comprobar biológicamente los principios universales innatos según las precitadas teorías de R. Jakobson y Adan Schaff existen hoy tres ensayos científicos muy prometedores: el primero está constituido por las investigaciones sobre el cerebro que son una importante tradición en la literatura científica española desde Ramón y Cajal. Citaremos los recientes trabajos de Nieto sobre la plasticidad y los astrocitos; Valverde sobre los aspectos comparativos y evolutivos de corteza cerebral; Mora sobre plasticidad cerebral; Rubia et al. sobre cartografía cerebral o López Barneo sobre redes neuronales aplicadas a las funciones cognitivas. De igual manera hay que citar la aportaciones sobre mente y cerebro (Eccles), memoria (Alkon), memoria (Goldman Rakic), visión (Hubel), actividad visual (Zeki), etc.

El segundo son las teorías de las localizaciones cerebrales del hecho lingüístico. Este aspecto científico es una derivación de las teorías localizacionistas desarrolladas a partir de F. Gall y de las que son representantes importantes P. Broca, K., Wernicke o Bastian. En este campo las aportaciones son continuas y valiosas. Señalaremos como principales aportaciones los trabajos de Shanon sobre el código genético y lenguaje humano. W. Kee en relación con la especialización lingüística del hemisferio izquierdo en niños en relación con la variable género; A. Gomila de la Universidad de Baleares desarrolla la tesis de S. Pinker planteándose las razones para creer que la gramática consiste en un proceso de especialización que puede ser explicado por un proceso neodarwiniano convencional. Resalta igualmente la importancia de una reconstrucción de la evolución del lenguaje, la relación entre la adquisición del lenguaje y la evolución del lenguaje es bidireccional: por una parte, el conocimiento de la adquisición del lenguaje ayuda a determinar como se produjo la evolución del lenguaje; por otro lado, las consideraciones evolutivas pueden ayudar a entender la naturaleza de los conceptos de LAD *(Language Acquisition Device)* o UG *(Universal Grammar)*. M. Raichle establece las principales técnicas de visualización de la mente; Nobre, Allison y McClarty estudian el reconocimiento de palabras en el lóbulo temporal inferior, Alfonso Caramazza propone la forma de organización del conocimiento de las palabras en el cerebro, *brain dictionary;* Antonio y Hanna Damasio establecen una propuesta sobre las diversas nuevas localizaciones cerebrales (cerebro y mente), y junto con Grabowski y otros proponen la existencia de una base neuronal para la recuperación léxica. Para estos investigadores el proceso de recuperación de palabras depende, en parte, de múltiples regiones del hemisferio izquierdo localizadas fuera de las áreas clásicas de localización lingüística. Hickok, Bellugi y Klima investigan sobre la neurobiología del lenguaje de signos y sus implicaciones en la base neuronal del lenguaje.

El tercer ensayo científico se refiere a la interpretación cerebral de las dificultades genéricas y específicas de lenguaje en

correspondencia con el síndrome de las dificultades de aprendizaje.

CONCEPTO DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE (DA)

En 1975 Lheman, diputado representante para la aprobación de la ley pública 94-142 en los Estados Unidos expresó que *«no one really knows what a learning disability is»*, a pesar de que una docena de años antes (1963) S. Kirk, el «padre de las dificultades de aprendizaje», avaló con su presencia a un grupo de padres que promovieron una primera reunión para tratar de encontrar ayuda para sus hijos afectados por dificultades de aprendizaje en la lectura y la escritura. A partir de esta primera célula se desarrollo la ACL (asociación para niños afectados por dificultades de aprendizaje) bajo la base teórica de la explicación educativa del síndrome. Se han sucedido definiciones debido a la falta de consenso en el concepto. La hipótesis de la que partiremos y que es la base fundamental de las DA son las deficiencias lingüísticas, factor común de la mayor parte de las definiciones que recoge Hammill (1990) y hecho de conducta más representativo en la vida escolar del sujeto. De manera complementaría es menester hacer referencia a las posibles causas del múltiple fracaso lingüístico. Hay dos enfoques fundamentales: el primero es el enfoque neurólogico representado por Goldstein que expone que los síntomas de DA se fundan en la deficiencia cerebral *(brain injury)*; el propio Kirk (1963) afirma que: *«the causes of these behavior deviations have been postulated as some part of cerebral dysfuntion»*. Clements (1966) propuso el concepto de *minimal brain injury* y Johnson y Myklebust (1967) sugieren el término *pychoneurological learning disability*, con lo que quieren significar que la conducta ha sido disturbada por un disfunción en el cerebro; A. Strauss identifica las causas de las DA en una «lesión cerebral mínima». En todo caso, como dicen Quirós y Schrager, «se trata de una sintomatología blanda o difusa que no responde a un diagnóstico neurológico tradicional. Un medio puede considerar estos síntomas como normales». De acuerdo con esta tesis los autores proponen una etiología combinada entre la perturbación neurológica ligera y las influencias ambientales. El enfoque neurológico ha de ser complementado con el uso de las técnicas de imagen cerebral en las dificultades de aprendizaje. J. Gredd ha utilizado la resonancia magnética (RM) para estudiar el déficit de atención con hiperactividad y T. Paus ha utilizado la técnica de emisión de positrones (PET) para estudiar el mismo déficit, K. Pugh estudia la dislexia con la técnica FMRI (resonancia magnética funcional).

El segundo enfoque que denominaremos del procesamiento incluye el aspecto perceptivo y lingüístico de la cognición. La tesis de Strauss (deficiencias perceptivas como causa de las DA) y sobre todo de Kephart y R. Barsh sugieren que puede haber una influencia en el procesamiento del módulo lingüístico. V. Mann ha expuesto una tesis interesante sobre los niños con dificultades de lectura basándose en la deficiencia de procesamiento fonológico. Otro enfoque del procesamiento es el que sostiene Torgesen.

Al enfoque neurológico hay que añadir los aspectos biológico e innatista del lenguaje, cuya base es la teoría de la gramática generativa y su tesis fundamental acerca de la adquisición del lenguaje.

Desde esta perspectiva de las DA la adaptación escolar se ve perturbada por una adquisición lenta o imperfecta del lenguaje. En la escuela maternal una gran parte de las actividades están dirigidas a favorecer la adquisición, el desarrollo y el perfeccionamiento del lenguaje. El niño retrasado a causa de deficiencias lingüísticas no puede seguir

las enseñanzas ni la vida de grupo, se encuentra en la práctica excluido y no progresa al ritmo de los demás. Igualmente se encuentran gravemente comprometidas las funciones abstractas y, en general, todas las competencias de las que hemos hablado anteriormente como actividades conexionadas con el lenguaje (Williams; Mussen).

Se reducirán las relaciones socio-escolares por el carácter limitado para entender y utilizar los matices lingüísticos más complejos (ambigüedades, paráfrasis, elipsis, referencias contextuales) que son propias del lenguaje maduro. Este lenguaje imperfecto y mediocre tiende a modelar una forma de personalidad imperfecta y limitada.

Cuando el niño inicia su aprendizaje formalizado es necesario que haya alcanzado la madurez adecuada en todas las facetas de su organismo y personalidad de una manera armónica y equilibrada, debe de haber adquirido las necesarias informaciones y los conocimientos precisos, así como ser capaz de expresarlos. También debe saber adaptarse a diferentes situaciones sociales, controlar su emotividad y reaccionar adecuadamente a su edad. En no pocas ocasiones, el niño se esfuerza por vencer sus incapacidades, que no guardan relación con su inteligencia, y salta etapas que son imprescindibles para ponerle en disponibilidad de iniciar un correcto aprendizaje de las áreas básicas e instrumentales.

La tarea educativa ha de normalizarse hacia una acción de conocimiento de las anomalías, alteraciones o dificultades que podemos encontrar en los alumnos que acuden a nuestras aulas, detectarlas lo más precozmente posibles e intentar rehabilitar o reeducar las deficiencias, que en definitiva serán causas del fracaso escolar en el alumno: anomalías de la voz, alteraciones de la audición, anomalías del lenguaje oral y dificultades de aprendizaje.

El niño que no puede aprender a leer y escribir en el momento adecuado está sujeto a presiones del medio ambiente que le hacen sentirse inferior. Esta dificultad de la lecto-escritura condiciona la adquisición general de otros conocimientos.

La pedagogía actual, orientada sobre bases más científicas, ha recurrido a otras disciplinas que la ayudan en el conocimiento integral del individuo, tales como la psicología y la neuropediatría. Sólo así es posible comprender el porqué de los errores del niño, el porqué de sus dificultades de aprendizaje y de las fuerzas internas que mueven su conducta. La pedagogía actual tiene necesidad de acudir a la ciencia biológica. Al analizar las causas biológicas por las que un niño no puede aprender a leer y a escribir nos encontramos básicamente con la existencia de capacidades lingüísticas cerebrales deficientes. Por ejemplo Orton (1928) en su teoría de la *strephosymbolia* atribuye el error de reversión *(mirror reversal)* a una insuficientemente desarrollada dominancia cerebral.

Hay numerosas investigaciones derivadas de la teoría de Orton pero los datos no soportan completamente esta tesis aunque su teoría puede, en espíritu, ser correcta. Si aceptamos que el hemisferio izquierdo es el mediador del procesamiento lingüístico en la mayoría de los individuos y aceptamos también que los procesos lingüísticos son deficientes entre los lectores pobres, entonces podemos suponer que alguna anormalidad anatómica o neuroquímica del hemisferio izquierdo está implicada en la dificultad temprana de lectura.

Una teoría biológica explicativa de las dificultades de los malos lectores supone el concepto de retraso de maduración (Fletcher et al., 1979) en el desarrollo del lenguaje. Los principales estudios en este campo de investigación se deben a Brant (dificultades de percepción), Mann (dificultades de repetición fonética en la

memoria a corto plazo) y Byrne (dificultades de comprensión); sobre la tartamudez: Foz e Ingham y Ludlow y Braun investigan la relación del hemisferio izquierdo en su activación y la tartamudez. La psicología cognitiva combinada con las técnicas de imagen cerebral y la tecnología de recogida de datos también nos permitirá observar cómo el aprendizaje y la instrucción alteran los circuitos cerebrales. Esto nos permitirá ver y comparar los cambios que produce un aprendizaje en personas normales y con dificultades de aprendizaje. Tales estudios comparativos podrán producir datos relativos a problemas específicos de aprendizaje y, complementariamente, relativos a estrategias alternativas, estrategias compensatorias, representaciones cognitivas y circuitos neuronales que los niños con DA puedan utilizar. Estos datos nos ayudarán a desarrollar mejores interacciones instructivas para intervenir y mejorar dificultades específicas de aprendizaje. El estudio neurobiológico del lenguaje y de sus procesos de adquisición es el fundamento de la conceptualización de las dificultades de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

AJURIAGUERRA, J. et al.: *Le cortex cerebral. Etude Neuropathologique.* Paris, Masson, 1949.

ALKON, D.: *La memoria.* Cursos de El Escorial, UCM, 1993.

BRITEMBERG, V: *The perception.* Cursos de El Escorial, UCM, 1996.

BROCA, P.: «Remarques sur le siége de la faculté du langage articulé, suives d'une observation d'aphemie», en *Bulletin de la Societé de Anatomie de Paris,* (1961), pp. 330-357.

BRUER, J. T.: *Schools for thougth: A Science of learnimg in the classroom.* Cambridge, Mass., Mit Press, 1993.

— «Education and the Brain: A Bridge Too Far», en *Educational Researcher,* 26 (1997), pp. 8, 4-16.

CASSIRER, E.: *Philosophie der synbolischen formen.* III, 1929.

CAZDEN, C. B.: *Child Language and Education.* N. York, Holt, Rand W., 1972.

CLEMENTS, P.: *Minimal Brain Dysfunction in Children: Terminology and Identification.* Washington, 1966.

CHOMSKY, N.: *Systactic Structures.* The Hague, Mouton, 1957.

— «Language and Mind», en *Psychology Today,* 48-51 (1968), pp. 66-68.

— *Reflections on Language.* N. York, Panteon Books, 1975.

— *Language: its origins and goals.* 1981.

— «A review of Verbal Behavior, by B.F. Skinner», en *Language,* 35 (1959), pp. 26-58.

DUBRUL, E. L.: *Evolution of the Speech Apparatus.* Illinois, C. Thomas. Sprienfield, 1958.

FELIX, S.: *Maturational Aspects of Universal Grammar,* en Davis Edimburgh Univ. Interlanguaje, 1984.

FLETCHER, J. M. et al.: «Unitary Deficit Hipothesis of Reading Disabilities: Has Vellutino Les us Astray?», en *Journal of Learning Dis.* 12 (1979), pp. 124-139.

GINNEKEN, Van J.: *Principles de Linguistique psychologique.* París, 1909.

GREENBERG, J. H.: *Language Universals.* The Hague, Mouton. Ps., 1966.

HAMMILL, D.: «On defining learning disabilities: An emerging consensus», en *Journal of Learning Disabilities,* 23 (1990), pp. 73-84.

HARTMANN, P.: *Die Sprache als Form.* La Haya, 1959.

HERRIOT, P.: *An introduction to the Pychology of Language.* London, Methuen, 1970. (Traducción española: Labor, 1977).

HJEMSLEV, L.: *Prolegómenos a una teoría del lenguaje.* Madrid, Gredos, 1953.

HOCKETT, C. F.: «The origin of Speech», en *Scientific American,* 203 (1960), pp. 89-96.

JAKUBOWICZ, C.: *L'Adquisition des anaphores et des proroms lexicaux en francais.* París, Press du CNRS, 1991.

JOHNSON, D. y MYKLEBUST, H.: *Learning Disabilities. Educational Principles and Practices.* N. York, Grune Stratton, 1967.

KANTOR, J. R.: *Psychological Linguistic.* Chicago, Principia Press, 1977.

KIRK, S. A.: *Educating exceptional children.* Boston, Houghton, 1962.

KEPHART, N. C.: «Perceptual-Motors Aspects of Learning Disabilities», en Frierson et. al.: *Educating children with Learning Disabilities.* New York, Appleton, 1967.

LABOV, W.: «The effect of Social mobility on linguistic behavior», en *Sociological Inquiry,* 36 (1966), pp. 186-203.

LAWTON, D.: *Social Class Language and Education.* London, Routledge and Kegfan, 1968.

LÓPEZ BARNEO, J.: *Mecanismos cerebrales.* Cursos de El Escorial, UCM, 1993.

McGILLY, K.: *Classrooms lessons: Integrating Cognitive Theory and classroom practice.* Cambridge, Mass., MIT. Press, 1994.

McNEILL, D.: *Explainning Linguistic Universals.* Presented at 19th. Inter. Congress of Pych, London, 1970.

MOUNTCASTLE, V. B.: *Interhemispheric Relation and Cerebral Dominance.* Baltimore, The J. Hopkins Un. Press, 1962.

ORTON, S. T.: «Specific Reading Disability-Strephosymbolia», en *Journal of American Medical Association,* 90 (1928), pp. 1095-1098.

RONDAL, J. A.: *La evaluación del lenguaje: principios generales.* ISEP, 1990.

SAPIR, E.: «The psychological reality of the foneme», en *Sapir, Selected writings in Language, Culture and Personality.* Berkeley, 1951, pp. 46-60.

SANTIUSTE, V.: «La ambigüedad en la Teoría de la Gramática Generativa», en *Rev. Filología de la Universidad Complutense de Madrid,* 1995.

— *Lenguaje y Aprendizaje: dos realidades educativas complementarias.* II jornadas Internacionales de Logopedía. ISEP, 1996.

— «Adquisición de anáforas reflexivas y de pronombres desde la perspectiva de la teoría de principios y parámetros«, en *Rev. de Filología.* UCM. 14 (1997), pp. 445-455.

SAUSSURE, F. De: *Cours de linguistique générale.* París, Pyot, 1916.

WERNICKE, K.: *Der Aphasische Symptomencomplex.* Breslau, M. Cohn and Weigert, 1874.

WEXLER, K. et al.: *The maturation of grammatical principles.* Budapest, Glow Colloquium, 1988.

WILLIAMS, A. A.: *Basic Subjects for the Slow Learner.* London, Methuen Educational Ltd., 1970.

WOOD, D.: *How Children Think and Learn.* Oxford, B. Blackwell, 1988.

investigaciones y experiencias

MARÍA PILAR PALOMO DEL BLANCO, MANUEL GARCÍA CABERO, JESÚS NICASIO GARCÍA SÁNCHEZ e HIPÓLITO GONZÁLEZ APARICIO
Opinión de los padres y de los estudiantes de Magisterio sobre la información que el contexto escolar debería recibir acerca de la enfermedad crónica infantil

JUAN IGNACIO LÓPEZ RUIZ
Al otro lado de la Academia: el conocimiento empírico del profesorado

GLORIA DE LA FUENTE y MARÍA EDUVIGIS SÁNCHEZ MARTÍN
La socialización anticipada en la Universidad. El caso de los estudiantes de Magisterio y Educación Social

M. RODRIGO, R. MARTÍN, M.ª MARTÍNEZ, P. VARELA, M.ª P. FERNÁNDEZ y A. GUERRERO
Un estudio sobre el profesorado de Ciencias en educación secundaria y unas propuestas para mejorar su formación

OPINIÓN DE LOS PADRES Y DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO SOBRE LA INFORMACIÓN QUE EL CONTEXTO ESCOLAR DEBERÍA RECIBIR ACERCA DE LA ENFERMEDAD CRÓNICA INFANTIL

MARÍA PILAR PALOMO DEL BLANCO (*)
MANUEL GARCÍA CABERO (*)
JESÚS NICASIO GARCÍA SÁNCHEZ (*)
HIPÓLITO GONZÁLEZ APARICIO (**)

RESUMEN. La expectativa de vida de los niños con enfermedades crónicas ha aumentado debido, en gran parte, a los avances científicos. También es importante el esfuerzo que se debe realizar para mejorar su calidad de vida, a partir de una integración satisfactoria de los niños y adolescentes con una condición crónica de salud en los contextos educativos normalizados, como el escolar. Se constata que los padres son los que comunican a la escuela la información referida a diversos aspectos de las enfermedades de sus hijos. Asimismo, se constata que los profesores desconocen aspectos sobre las condiciones crónicas de salud infantil, lo que les hace menos hábiles en su trato con niños y adolescentes con alguna enfermedad crónica.

Este estudio pretende conocer las preocupaciones e intereses de los padres con hijos enfermos crónicos o sin esta condición, así como las de los estudiantes de Magisterio (profesores en su formación inicial). Para ello, se plantean tres objetivos referidos a: los contenidos de información, las personas implicadas y en relación con la información que la escuela debería recibir acerca de la enfermedad crónica infantil. Los padres y los estudiantes de Magisterio manifiestan, en general, una actitud favorable hacia que la escuela reciba información sobre esta temática aunque con algunas matizaciones.

INTRODUCCIÓN

Los avances tecnológicos y médicos en el cuidado de la salud han permitido la supervivencia de niños y adolescentes con enfermedades crónicas. Actualmente se está prestando especial atención al creciente número de niños y adolescentes que se encuentran en condiciones crónicas de salud (Perrin y colbs., 1993). Asimismo, se ha incrementado la atención para impulsar la adaptación del niño y de sus familias ante el estrés que acompaña a las enfermedades crónicas (Thompson y Gustafson, 1966).

(*) Universidad de León.
(**) Hospital de León.

La prevalencia de las enfermedades crónicas en niños y adolescentes resulta difícil de conocer ya que no es obligatoria su declaración (García Caballero, 1995). En Estados Unidos, las personas afectadas hasta los 16 años por una condición crónica de salud oscilan entre el 5% y 10% de la población (Synoground y Kelsey, 1990). Diversas encuestas realizadas en otros países reflejan, aproximadamente, porcentajes semejantes (García Caballero, 1995). Recientemente se señala un aumento de niños afectados por condiciones crónicas de salud sobre todo estimando el incremento de niños con SIDA.

Para examinar el impacto psicológico de las enfermedades crónicas infantiles hay que aumentar la atención sobre la familia como una variable potencialmente mediadora en la determinación de los logros evolutivos del niño (Hamlett, Pellegrini y Katz, 1992). Además, el funcionamiento familiar se considera como el más poderoso predictor del funcionamiento psicológico en los niños enfermos crónicos (Hamlett, Pellegrini y Katz, 1992; Thompson y Gustafson, 1966). Asimismo, la enfermedad del niño constituye un acontecimiento para el conjunto de la vida familiar que, generalmente, se acompaña de la alteración en las actividades familiares (Pericchi, 1986).

Con una cierta precaución, al generalizar sobre las consecuencias de la enfermedad crónica en el grupo familiar, en tanto que varía en forma y composición, se estima que casi todas las familias con un hijo enfermo crónico tienen que enfrentarse con cuestiones, crisis y preocupaciones similares (Hobbs, Perrin y Ireys, 1985; Reiss, Steinglass y Howe, 1993; Grau, 1993). Entre ellas cabe citar: la respuesta al diagnóstico, la búsqueda de conocimiento, la incertidumbre, la observación del dolor y el miedo, las preocupaciones financieras, el mantenimiento del equilibrio familiar, los hermanos y hermanas, la culpabilidad de los padres, la aflicción de estos sobre la pérdida de infancia normal de sus hijos y los aspectos futuros imaginados (miedo de «contagio», aislamiento y estigma, cuestiones sobre el desarrollo, vulnerabilidad ante los profesionales de la salud, visitas al hospital, etc.).

Si consideramos los antecedentes socioculturales sobre el cuidado de la salud de los niños, un área de especial preocupación donde se manifiesta la necesidad de considerar la inclusión de la familia en la atención al niño enfermo se relaciona con la experiencia de hospitalización infantil (Palomo, 1995).

La educación es un derecho irrevocable de todas las personas y por consiguiente, de la persona enferma (González-Simancas y Polaino-Lorente, 1990). Asimismo, la familia y la escuela son los dos contextos sociales de aprendizaje y desarrollo más significativos para todos los niños y adolescentes y, ambos, tendrán una influencia decisiva en la orientación de su futuro personal. Con bastante frecuencia estos ambientes se superponen y se complementan, afectando ambos a la conducta de los alumnos, por lo que no se puede abordar el desarrollo y educación de los niños sin tenerlos en cuenta (Martínez García, 1993). La participación del escolar enfermo crónico en actividades sociales, educativas y recreativas favorece su integración social (Palomo, 1997). Asimismo, tanto las actitudes de los padres como las del personal de la escuela influyen en el reingreso en la escuela del niño y adolescente enfermo crónico (Sexson y Madan-Swain, 1993).

Para prevenir o intervenir en cualquier situación, concretamente en el caso de alumnos enfermos crónicos, debemos conocer aquellas características que nos ayuden a tomar decisiones adecuadas sobre qué hacer y cómo con el objeto de mejorar las experiencias de las personas implicadas. Con este trabajo nos planteamos *conocer la opinión de los padres sobre la información que el contexto escolar debería*

recibir acerca de la enfermedad crónica infantil. En este contexto metodológico y temático, nos ha parecido oportuno registrar también la opinión de los estudiantes de Magisterio en la misma materia; se procederá, pues, a incluir los dos aspectos.

El trabajo presentado, financiado por la DGICYT dentro del Programa Sectorial de Desarrollo del Conocimiento, pretende exponer algunos resultados obtenidos acerca de las opiniones de los padres, en tanto mediadores de aspectos relacionados con la información que la escuela recibe sobre las condiciones crónicas de salud de sus hijos, así como las de los alumnos de Magisterio como posibles profesores futuros, en cuanto sujetos que pueden intervenir en los alumnos tanto en lo que se refiere a su desarrollo personal como en el logro de aprendizajes académicos.

Los profesores son, precisamente, quienes pueden proporcionar a padres y médicos informaciones útiles acerca de los síntomas y efectos del tratamiento de niños y adolescentes enfermos crónicos (Good Andrews, 1991). Sin embargo, los profesores no reciben una preparación inicial sobre las características de la enfermedad infantil y su tratamiento, por lo que manifiestan inseguridad a la hora de enfrentarse al enfermo crónico (Eiser, 1990; Sexson y Madan-Swain, 1995).

Los padres, por su parte, refieren malentendidos a causa de la información errónea de los profesores en este tema (Lynch, Lewis y Murphy, 1993). Si los profesores conociesen algunos aspectos psicosociales relacionados con la enfermedad, se ajustarían mejor a la situación y favorecerían la ejecución escolar de los alumnos enfermos crónicos (Good Andrews 1991), además de que mostrarían y fomentarían actitudes favorecedoras hacia la aceptación del niño por parte de sus compañeros y su reintegración satisfactoria a la clase (Peckham, 1993).

No se debe olvidar, además, que los profesores funcionan como modelos de comportamiento para los compañeros del niño en la clase (Stuart y Goodsitt, 1966). De todo ello, nace el interés por la opinión de estudiantes de Magisterio, probables futuros profesores, acerca de que la escuela reciba información sobre este tema.

ANTECEDENTES

A lo largo del siglo XX la atención sobre las condiciones crónicas de salud ha tenido un importante y progresivo papel en el cuidado médico y la planificación de la salud. La conducta social del niño enfermo crónico se desarrolla dentro de tres importantes sistemas: la familia, la escuela y los escenarios donde se realizan cuidados médicos (Shute y Paton, 1990). A su vez, el niño interacciona dentro de cada uno de estos sistemas sociales con adultos y con otros niños. Se trata de que estas interacciones, tanto dentro de cada uno de los sistemas como entre los sistemas, incidan en el niño enfermo crónico de forma satisfactoria.

Centrándonos en el sistema escolar, el estado de salud, entre otros factores, influye en la asistencia del niño a dicho contexto, es decir, el niño que padece una enfermedad crónica presenta una mayor frecuencia de ausencias escolares que el niño no incluido en esta condición (Eiser, 1990). La enfermedad crónica infantil también puede contribuir al aumento de problemas de ajuste psicosocial (Barbarin, 1990; Pless y Nolan, 1991). Además, existe poca colaboración entre el médico y los profesores, a pesar de que ambos profesionales pretenden que los niños que padecen enfermedades crónicas se beneficien de las condiciones mejores para su desarrollo (Marshall y Wuori, 1985).

Los padres y profesores, aunque en diferentes contextos, tienen más oportunidades de observar conductas del niño en

diversas situaciones que el médico, que ve al niño en ocasiones esporádicas, para planificar intervenciones que favorezcan el desarrollo armónico de su personalidad, así como el logro de aprendizajes académicos. En el contexto escolar, los profesores pueden proporcionar a los padres y a los médicos informaciones útiles sobre los síntomas y los efectos del tratamiento de los niños que padecen una enfermedad crónica (Good Andrews, 1991). La preparación de los profesores contribuiría a proporcionar una mayor seguridad en el trato con el niño enfermo crónico (Eiser, 1990).

INVESTIGACIÓN PROPUESTA

Hipótesis y objetivos

Se trata de una hipótesis de carácter global que se concreta en la formulación de tres objetivos, especificados a padres y a estudiantes de Magisterio (posibles profesores en formación inicial).

Consideramos que si los padres están preocupados por las actividades de sus hijos en el contexto escolar y determinan, en gran parte, la comunicación que se establece en dicho contexto sobre diversos aspectos de la enfermedad crónica infantil, deberían manifestar interés en que la escuela reciba información sobre estos aspectos. Asimismo, la manifestación de este interés reflejaría cambios en función de determinadas variables (relacionadas con el niño y con los padres, como por ejemplo: el hecho de tener hijos sanos o enfermos crónicos).

Igualmente, si se piensa que los niños pasan gran parte de tiempo en el contexto escolar y las condiciones crónicas de salud determinan, de alguna manera, su asistencia y ejecución escolar, los profesores tendrían una disposición favorable acerca de que la escuela reciba información respecto a las condiciones crónicas de salud de niños y adolescentes, lo que debe interesar en gran medida a los profesores futuros.

Nos proponemos conseguir avanzar en la comprensión de algunas características del ámbito de las enfermedades crónicas infantiles mediante la formulación y consecución de los siguientes objetivos:

- Conocer la opinión de los padres y de los estudiantes de Magisterio sobre qué tipo de información desearían que recibiese la escuela en relación con la enfermedad crónica infantil.
- Conocer la opinión de los padres y de los estudiantes de Magisterio sobre quién o quiénes creen que deberían informar acerca de la alteración crónica del estado de salud de los niños en el contexto escolar.
- Conocer la opinión de los padres y de los estudiantes de Magisterio acerca de quién o quiénes deberían ser informados sobre diversos aspectos de la enfermedad crónica infantil en el contexto escolar.

Método

La *muestra* se compone de 83 padres de los cuales 23 tienen algún hijo con una enfermedad crónica y, en el caso de 63, ninguno de sus hijos experimenta una condición crónica de salud. Asimismo, todos los padres pueden tener otros hijos. En el caso de los padres con hijos sanos, al menos uno de sus hijos es equiparable en edad o curso escolar a alguno de los niños o adolescentes que padecen una enfermedad crónica. En total, entre los padres de hijos enfermos crónicos y no incluidos en esta condición, tienen 133 hijos. Se tienen en cuenta las respuestas a 133 cuestionarios en tanto que se estima 133 hijos con sus respectivos padres. Las características de los padres e hijos aparecen en las tablas I, II y III.

TABLA I

Características demográficas de padres de hijos con diferentes condiciones de salud

	Madre		Padre	
	Sanos	Enfermos	Sanos	Enfermos
Edad				
20-30 años	13	2	3	1
31-40 años	61	8	58	5
41-50 años	30	2	40	4
más de 50	2	1	3	1
n.c.	4	10	6	12
Estado civil				
casada/o	104	16	104	16
separada/o	0	1	0	1
divorciada/o	2	2	2	1
soltera/o	0	1	0	0
viuda/o	0	1	0	0
n.c.	4	2	4	5
Profesión *				
Categoría 1	53	19	13	13
Categoría 2	22	2	70	5
Categoría 3	25	1	10	1
Categoría 4	0	0	9	0
Categoría 5	1	0	1	0
n.c.	9	1	7	4

* Según Mendoza y cols. (1994).

TABLA II

Características demográficas de hijos con diferentes condiciones de salud

	Sanos	Enfermos
Edad		
0-6 años	35	5
7-11 años	38	10
más de 11	35	7
n.c.	2	1
Sexo		
Mujer	47	9
Varón	62	14
n.c.	1	0
Localidad		
Urbana	68	13
Rural	42	10
n.c.	0	0

	Sanos	Enfermos
Escolaridad		
Infantil	11	3
Primaria	60	14
Secundaria	28	6
Bachillerato	3	0
Universidad	3	0
n.c.	5	0
N.º Hermanos		
Ninguno	20	4
Uno	75	7
Dos	15	7
Más de dos	0	5
n.c.	0	0

TABLA III

Características de enfermedad de hijos enfermos crónicos

	N.º casos
Diagnóstico	
Diabetes	13
Disfunción S.N.C.	1
Asma	2
V.I.H	1
Insuficiencia renal	1
Síndrome hiper I.G.E.	1
Fibrosis Quística	1
Gastritis	1
Artritis	1
Hipogonadismo	1
Edad de comienzo	
Primer año	3
Segundo a sexto año	9
Séptimo a undécimo año	8
n.c.	3
Días de ausencia escolar	
Uno o más	13
Ninguno	4
n.c.	6

	N.º casos
Manifestaciones visibles	
Alguna	11
Ninguna	2
n.c.	10
Días de hospitalización	
Uno o más	9
Ninguno	0
n.c.	14
Pronóstico	
Empeorar	1
Mantenerse estable	4
Mejorar	1
Incierto	3
n.c.	14
Probabilidad urgencias	
Sí	3
No	1
n.c.	19

En cuanto a los posibles profesores futuros, participan en la investigación 180 estudiantes de Magisterio, procedentes de las distintas especialidades. Se distribuyen al azar siguiendo el orden alfabético. Se les solicita que rellenen los tres cuestionarios de opinión propuestos. Se recogen datos referidos a la edad, sexo, estado civil, procedencia rural o urbana, profesión de los padres y si tienen algún familiar o persona cercana con una condición crónica de salud. Las características de los alumnos de Magisterio aparecen en la tabla IV.

Los cuestionarios presentados a los padres son cumplimentados, principalmente, por la madre (hijos enfermos crónicos 56% y sin esta condición 50%), por el padre (20% y 13%) y por ambos (14% y 13%). El resto por la enfermera o no contesta.

El *procedimiento* seguido para obtener la opinión de los padres se basa en la recogida de respuestas mediante la contestación de los padres a cuestionarios a los que acompaña una carta de presentación y solicitud de colaboración. Tanto los padres de hijos con una enfermedad crónica como los que no tienen hijos con dicha condición reciben cuestionarios semejantes excepto en algunas cuestiones relativas a características de la enfermedad específica del hijo enfermo crónico.

El contacto con los padres de niños y adolescentes enfermos crónicos se realiza de modo aleatorio cuando acuden a las consultas que se realizan en el Hospital de León.

Los padres de hijos sanos son convocados en escuelas tanto en el ámbito urbano como rural. La selección de los padres de hijos sin una condición crónica de salud se realiza aleatoriamente tomando como referencia que sus hijos reúnan unas características similares (edad, curso escolar...) a los de los escolares enfermos crónicos.

TABLA IV

Características de los estudiantes de Magisterio

Dimensión	N.º
Edad (años)	
18-19	34-59
20-21	40-17
22-23	8-8
24-25	2-3
26-27	2-3
28-34	2-1
43	1
Sexo	
Mujer	141
Varón	39
Estado civil	
Soltera/o	178
Casada/o	1
n.c.	1
Procedencia	
Urbana	103
Rural	67
n.c.	10

Dimensión	N.º
Profesión padre *	
Categoría 1	14
Categoría 2	108
Categoría 3	30
Categoría 4	7
n.c.	21
Profesión madre *	
Categoría 1	99
Categoría 2	50
Categoría 3	16
Categoría 4	0
n.c.	15
Familiares enfermos crónicos	
Padre	15
Madre	14
Hermanos	14
Abuelos	23
Otros	12

* Según Mendoza, Sagrera y Batista (1994).

Los *instrumentos* de evaluación se basan en una adaptación de la escala utilizada por Good Andrews (1991). Estos instrumentos incluyen cuestiones relativas a las necesidades y características de los escolares enfermos crónicos. Los contenidos de estos instrumentos se pueden ver en los cuestionarios del anexo 1. Los tres instrumentos utilizados son los siguientes:

- Instrumento 1. *Aspectos susceptibles de información.* Se trata de una escala tipo Likert que consta de 25 ítems o afirmaciones relacionadas con diversos aspectos de la enfermedad crónica infantil y su tratamiento en el contexto escolar (limitaciones de actividades, naturaleza de la enfermedad, efectos del tratamiento, aspectos emocionales...). Los padres y los estudiantes de Magisterio deben responder a cada una de las afirmaciones, según su opinión, en función del grado de desacuerdo o acuerdo con el que se identifiquen en la graduación de 1 a 6.
- Instrumento 2. *Quién debe informar.* Consta de los 25 ítems que componen la escala anterior, pero, en este caso, se refieren a quién o quiénes deben proporcionar la información acerca de cada uno de los aspectos relacionados con la enfermedad crónica infantil en el contexto escolar. Los padres y los estudiantes de Magisterio deben responder a cada uno de los ítems eligiendo las opciones que consideren según su opinión (niño, padres, médico, enfermera escolar).

- Instrumento 3. *Quién debe ser informado.* Se trata de una escala que consta de los mismos 25 ítems que las anteriores. Esta escala se refiere a quién o quiénes deben ser informados sobre diversos aspectos de la enfermedad crónica infantil. Los padres y los estudiantes de Magisterio deben responder a cada uno de los ítems eligiendo las opciones que consideren según su opinión (director, profesor-tutor, enfermera escolar, compañeros).

ANÁLISIS Y RESULTADOS

El análisis de datos se lleva acabo con el programa estadístico Complete Statistical System (CSS).

En el caso de la muestra de padres, se realiza una matriz de 133 filas (n.º de padres en función de un cuestionario por cada hijo) y 245 columnas (variables demográficas, variables de los ítems correspondientes a cada uno de los tres instrumentos y variables de enfermedad respecto a los hijos enfermos crónicos). La fiabilidad de los tres instrumentos resulta satisfactoria (el coeficiente alpha de Cronbach es .90, .85 y .95, respectivamente).

Para la muestra de los futuros profesores, se realiza una matriz de 180 filas (n.º de estudiantes de Magisterio) y 240 columnas (características de los alumnos y variables de los ítemes correspondientes a cada uno de los tres instrumentos). La fiabilidad de los tres instrumentos resulta aceptable, aunque susceptible de mejorar en el primer instrumento (el coeficiente alpha de Cronbach es .77, .82 y .89, respectivamente).

En primer lugar, consideramos si los padres y los estudiantes de Magisterios están de acuerdo con que el contexto escolar reciba información sobre diversos aspectos de la enfermedad crónica infantil en la escuela y, si es así, en qué grado de acuerdo. En segundo lugar, quién o quiénes consideran que debería informar y, en último lugar, a quién o a quiénes se debería informar. Para ello se realiza un análisis de porcentajes donde estimamos el número de sujetos y su porcentaje en cada una de las 25 cuestiones, que componen cada instrumento, planteadas para dar la opinión de los padres y de los estudiantes de Magisterio. Asimismo, todo ello, en función de que los padres tengan al menos un hijo enfermo crónico o ningún hijo incluido en esta condición de salud.

A continuación exponemos algunos resultados obtenidos del análisis de porcentajes de las respuestas ante los cuestionarios citados. En general, se constata la confirmación de la hipótesis propuesta de tal modo que tanto los padres, de hijos enfermos crónicos y de hijos no incluidos en dicha condición, como los estudiantes de Magisterio están de acuerdo en que la escuela reciba información sobre la enfermedad crónica infantil aunque con ciertas matizaciones.

El análisis del primer instrumento *–Aspectos susceptibles de información–, aplicado a los padres,* se realiza con 25 ítems en función del grado de desacuerdo-acuerdo que va de 1 a 6. En la tabla V se puede ver la relación de puntuaciones directas y porcentajes con respecto a las respuestas de todos los padres, además de la diferenciación entre aquellos que tienen un hijo enfermo crónico y los que tienen hijos que no se incluyen en dicha condición de salud. Se manifiesta en la mayoría de los diversos ítems, de contenido sobre información acerca de la enfermedad crónica infantil, un acuerdo por parte de los padres, en cuanto a su impartición, reflejado en la elección de puntuaciones 5 y 6 (graduación de desacuerdo-acuerdo 1-6).

TABLA V

Puntuaciones directas y porcentajes del Instrumento 1.
Aspectos susceptibles de información según los padres de hijos con diferentes condiciones de salud

ÍTEM GRADO DE ACUERDO (1-6)	PADRES DE HIJOS CON DIFERENTES CONDICIONES DE SALUD	PADRES DE HIJOS SIN CONDICIONES CRÓNICAS DE SALUD	PADRES DE HIJOS CON CONDICIONES CRÓNICAS DE SALUD
1 (5-6)	(126) 94%	(104) 95%	(22) 96%
2 (5-6)	(87) 65%	(68) 64%	(19) 82%
3 (5-6) (1-2)	(105) 89%	(95) 86%	(10) 44% (11) 47%
4 (5-6)	(104) 78%	(88) 80%	(16) 70%
5 (5-6)	(111) 83%	(91) 83%	(20) 87%
6 (5-6)	(106) 87%	(98) 89%	(18) 79%
7 (5-6)	(97) 74%	(78) 71%	(21) 91%
8 (5-6)	(98) 73%	(84) 76%	(15) 65%
9 (5-6)	(89) 67%	(82) 65%	(18) 78%
10 (5-6)	(103) 77%	(88) 80%	(18) 78%
11 (5-6)	(108) 81%	(91) 82%	(19) 83%
12 (5-6)	(98) 73%	(81) 63%	(17) 74%
13 (5-6)	(111) 83%	(93) 85%	(18) 78%
14 (5-6)	(97) 73%	(81) 74%	(16) 73%
15 (5-6)	(102) 76%	(85) 77%	(17) 74%
16 (5-6)	(85) 64%	(71) 64%	(14) 61%
17 (1-2) (3-4) (5-6)	(69) 52% (29) 22% (26) 19%	(52) 47% (28) 26% (23) 21%	(17) 73% (1) 4% (3) 13%
18 (1-2) (3-4) (5-6)	(78) 58% (25) 18% (21) 15%	(59) 54% (25) 24% (18) 17%	(19) 82% (0) 0% (3) 13%
19 (5-6) (3-4)	(59) 44% (42) 32%	(45) 41% (39) 35%	(14) 61% (3) 13%
20 (1-2) (3-4) (5-6)	(15) 11% (36) 27% (64) 48%	(6) 6% (33) 30% (56) 51%	(9) 43% (3) 13% (8) 35%

TABLA V (Cont.)

Puntuaciones directas y porcentajes del Instrumento 1.
Aspectos susceptibles de información según los padres de hijos con diferentes condiciones de salud

ÍTEM GRADO DE ACUERDO (1-6)	PADRES DE HIJOS CON DIFERENTES CONDICIONES DE SALUD	PADRES DE HIJOS SIN CONDICIONES CRÓNICAS DE SALUD	PADRES DE HIJOS CON CONDICIONES CRÓNICAS DE SALUD
21 (5-6) (1-2)	(74) 56%	(62) 57%	(12) 52% (9) 39%
22 (5-6)	(91) 68%	(76) 69%	(16) 65%
23 (5-6)	(92) 69%	(75) 68%	(17) 74%
24 (5-6) (3-4)	(76) 57% (12) 17%	(61) 55% (22) 19%	(15) 65% (12) 8%
25 (5-6)	(103) 77%	(88) 80%	(17) 65%

En concreto, considerando las respuestas de los padres de hijos con diferentes condiciones de salud los porcentajes de acuerdo, en dichas puntuaciones con respecto a los 25 aspectos propuestos, van desde el 64% al 94% aunque se reflejan porcentajes menores del 50% en algunos aspectos de la información, como los relacionados con la severidad de la enfermedad en general (44%), la severidad de la enfermedad de un determinado niño (48%), separar al niño enfermo de otros compañeros enfermos (19%) y separar al niño enfermo de otros compañeros sanos (15%).

En el caso de los padres de hijos «sanos», el acuerdo va desde el 64% al 95% resultando menor o muy cercano al 50% en relación con la severidad de la enfermedad en general (41%), la severidad de la enfermedad de un determinado niño (51%), separar al niño enfermo de otros compañeros enfermos (21%) y separar al niño enfermo de otros compañeros sanos (17%). Mientras que los padres de hijos enfermos crónicos reflejan oscilaciones que van desde el 52% al 96% resultando menos del 50% en la información sobre la toma de comidas habituales escolares (44%), la severidad de la enfermedad de un determinado niño (35%) separar al niño enfermo de otros compañeros enfermos (13%) y separar al niño enfermo de otros compañeros sanos (13%).

Por último, y lógicamente, las opiniones de los padres en los anteriores ítemes citados se localizan, principalmente, en las puntuaciones que implican mayor desacuerdo (1 y 2), sobre todo, en el caso de los padres de hijos enfermos crónicos (separar al niño enfermo de otros compañeros enfermos, 73%; separar al niño enfermo de otros compañeros sanos, 82% y la severidad de la enfermedad de un determinado niño, 35%).

Podemos concluir que en las respuestas de nuestra muestra se manifiesta una tendencia en el sentido de que los padres de hijos enfermos crónicos están más en desacuerdo que los de hijos «sanos» sobre que se informe acerca de algunos aspectos como los siguientes: el aislamiento de los niños enfermos crónicos de compañeros enfermos o «sanos», la severidad de la

enfermedad de un determinado niño y la información con respecto de la toma de comidas habituales escolares. Este último aspecto en el caso de padres con hijos enfermos crónicos, se reparte entre puntuaciones 5 y 6 (44%) y 1 y 2 (47%). El hecho de que unos padres estén muy de acuerdo y casi la mitad muy en desacuerdo puede ser debido a posibles interpretaciones que habría que analizar con más profundidad como por ejemplo, temor a reacciones adversas, principalmente de compañeros o del propio niño enfermo, ante la información sobre restricciones en contenidos o procedimientos relacionados con las conductas de alimentación.

En cuanto a la tendencia con respecto a la información sobre el aislamiento de niños enfermos crónicos de otros compañeros enfermos o «sanos», creemos que se puede deber a una mayor capacidad de sensibilización y empatía de los padres de niños enfermos crónicos hacia aquellos otros niños que se incluyan en una condición crónica de salud, así como hacia que tanto sus hijos como otros niños enfermos crónicos puedan sufrir aislamiento o, incluso, estigmatización en la convivencia o relaciones interpersonales.

Asimismo, el hecho de que los padres con hijos enfermos crónicos estén repartidos entre muy de acuerdo y en desacuerdo total, en cuanto a informar sobre la severidad de la enfermedad de un determinado niño se puede deber a diferencias individuales en sus actitudes y opiniones con respecto a lo que se debería informar sobre un niño en particular. Sería interesante profundizar acerca de qué rasgos correlacionan con el deseo mayor de información o, en cambio, de reservarla.

Con respecto al análisis del primer instrumento *–Aspectos susceptibles de información–, aplicado a estudiantes de Magisterio,* se usan el mismo número de ítems que el aplicado a los padres y se sigue el mismo procedimiento. Se puede ver en la tabla VI.

TABLA VI

Puntuaciones directas y porcentajes del Instrumento 1. Aspectos susceptibles de información según los estudiantes de Magisterio

Ítem/Grado de acuerdo (1-6)
1 (5-6) 146 (81%)
2 (5-6) 122 (68%)
3 (5-6) 116 (64%)
4 (5-6) 140 (78%)
5 (5-6) 149 (83%)
6 (5-6) 159 (88%)
7 (5-6) 157 (87%)
8 (5-6) 134 (74%)
9 (5-6) 127 (70%)
10 (5-6) 143 (79%)
11 (5-6) 139 (77%)
12 (5-6) 131 (73%)
13 (5-6) 146 (81%)
14 (5-6) 122 (68%)
15 (5-6) 116 (64%)
16 (5-6) 140 (78%)
17 (1-2) 94 (52%)
(3-4) 68 (38%)
(5-6) 22 (12%)
18 (1-2) 130 (72%)
(3-4) 61 (34%)
(5-6) 30 (17%)
19 (5-6) 83 (46%)
(3-4) 68 (38%)
(1-2) 22 (12%)
20 (5-6) 84 (46%)
(3-4) 61 (34%)
(1-2) 30 (17%)
21 (5-6) 64 (35%)
(3-4) 70 (39%)
(1-2) 43 (24%)
22 (5-6) 105 (58%)
(3-4) 49 (27%)
(1-2) 25 (14%)
23 (5-6) 89 (49%)
(3-4) 54 (30%)
(1-2) 36 (20%)
24 (5-6) 90 (40%)
(3-4) 65 (36%)
(1-2) 25 (14%)
25 (5-6) 137 (76%)

Como se puede observar, se manifiesta acuerdo en cuanto a la impartición de información sobre aspectos de enfermedad crónica infantil, como se indica con las puntuaciones 5 y 6 (graduación de desacuerdo-acuerdo 1-6). Los porcentajes de acuerdo van desde el 58% al 88%, aunque resultan menor del 50% en algunos aspectos de la información como los siguientes: aislar al niño de las enfermedades de otros compañeros (12%), aislar a otros compañeros del niño enfermo (17%), la severidad de la enfermedad en general (46%), la severidad de la enfermedad de un determinado niño (46%), explicación de la alteración del estado de salud del niño a sus compañeros (35%), los sentimientos de los padres sobre la enfermedad (49%) y, por último, las preocupaciones familiares que afectan al niño (40%).

A continuación, consideramos los aspectos de información donde se refleja menos acuerdo en cuanto a su impartición. Más de la mitad de estudiantes de Magisterio no están muy conformes con respecto a que se proporcione información acerca del hecho de separar al niño de las enfermedades de otros compañeros (1-2/52%; 3-4/38%) y la mayoría, con respecto a separar a otros compañeros del niño enfermo (1-2/72%; 3-4/34%); según los datos de esta muestra, los futuros profesores reflejan una actitud positiva hacia la atención a la diversidad y, en concreto, a la integración escolar de los alumnos con condiciones crónicas de salud.

En cuanto a la opinión acerca de informar sobre la severidad de la enfermedad en general así como sobre la severidad de la enfermedad de un determinado niño, casi la mitad están bastante de acuerdo aunque el 12% y el 17%, respectivamente, manifiestan bastante desacuerdo y el 38% y el 34%, respectivamente, no se definen sobre si les parece más o menos conveniente informar acerca de estos dos aspectos. Resultaría interesante profundizar en estos aspectos de la información, en el sentido de conocer las razones subyacentes por las que los futuros maestros responden a estos ítems (19 y 20), de tal modo que se obtengan posibles explicaciones de estos resultados.

Asimismo, las respuestas acerca de la opinión sobre la explicación de la alteración del estado de salud del niño a sus compañeros no manifiestan conformidad clara sobre qué hacer acerca de este aspecto (5-6/35%; 3-4/39%; 1-2/24%). Algo semejante ocurre con respecto a la información sobre los sentimientos de los padres sobre la enfermedad (5-6/49%; 3-4/30% y 1-2/20%) y las preocupaciones familiares que afectan al niño (5-6/40%; 3-4/36%; 1-2/14%), aunque la tendencia se deriva a la conformidad con proporcionar información sobre estos aspectos. Estas cuestiones se refieren a información de aspectos más personales, privados y emocionales (explicaciones a los compañeros, sentimientos de los padres, preocupaciones familiares) que, probablemente, las personas consideran más controvertidas en cuanto a reservar su información en función de diversos factores o variables que en este estudio no se analizan pero cuyos resultados sugieren la necesidad de su indagación.

En el estudio realizado sobre la opinión de los padres, aparecen semejanzas con la opinión de los estudiantes de Magisterio respecto a la conformidad de proporcionar información acerca de la gravedad de la enfermedad, en general, y la enfermedad de un determinado niño así como sobre la separación de unos niños de otros. En cambio, en cuestiones relacionadas con aspectos emocionales e íntimos (explicaciones a los compañeros, sentimientos de los padres, preocupaciones familiares), los estudiantes están menos conformes con respecto a que se proporcione información. Una posible explicación se podría derivar del hecho de que los estudiantes de Magisterio, de la muestra en cuestión, no convivan con niños y adolescentes con condiciones crónicas de

salud en calidad de hijos (además en la muestra tampoco se manifiesta la existencia de una gran frecuencia de familiares enfermos crónicos con los que convivan).

También, se ha encontrado que las redes de apoyo social tienen un efecto positivo en el ajuste psicológico de las madres de niños y adolescentes con condiciones crónicas de salud, en parte porque aumentan su sentimiento de disponibilidad de vías para lograr sus objetivos (Venters y Wallander, en prensa). Puede ocurrir que los padres estén conformes con respecto a la impartición de información sobre este tipo de cuestiones debido a lograr sentirse aliviados al poder compartir sus preocupaciones y sentimientos.

El análisis del segundo instrumento –*Quién debe informar–, aplicado a los padres,* considera la opinión de los padres acerca de quién o quiénes deben informar sobre cada una de las cuestiones de información acerca de la enfermedad crónica infantil que hemos planteado. Las diferentes personas que hemos propuesto como candidatas para proporcionar información en cada una de las 25 cuestiones son el propio niño (N), los padres (P), el médico (M) y la enfermera (E).

Los datos en porcentajes que los padres manifiestan, respecto a este objetivo, aparecen en las tablas VII, VIII y IX. Estos datos se consideran, según todos los padres que componen la muestra, es decir, con hijos con diferentes condiciones de salud y en función de tener hijos «sanos» o hijos con una enfermedad crónica.

TABLA VII

Puntuaciones directas y porcentajes del Instrumento 2. Quién debe informar según los padres de hijos con diferentes condiciones de salud

ÍTEM	NIÑO	PADRES	MÉDICO	ENFERMERA
1	(16) 12%	(59) 44%	(71) 53%	(16) 12%
2	(25) 19%	(59) 44%	(46) 34%	(11) 8%
3	(17) 13%	(65) 49%	(60) 45%	(11) 8%
4	(17) 13%	(90) 68%	(30) 32%	(11) 8%
5	(4) 3%	(30) 22%	(115) 86%	(18) 13%
6	(5) 4%	(30) 22%	(83) 62%	(51) 38%
7	(6) 4%	(41) 31%	(85) 64%	(19) 14%
8	(4) 3%	(34) 25%	(102) 77%	(13) 10%
9	(23) 17%	(81) 61%	(47) 35%	(15) 11%
10	(6) 4%	(57) 43%	(64) 48%	(28) 21%
11	(2) 1%	(41) 31%	(96) 72%	(22) 16%
12	(3) 2%	(61) 46%	(84) 63%	(13) 10%
13	(2) 1%	(60) 45%	(75) 56%	(29) 21%
14	(6) 4%	(50) 37%	(82) 62%	(28) 21%
15	(14) 10%	(59) 44%	(66) 50%	(33) 25%
16	(9) 7%	(46) 35%	(81) 61%	(21) 16%
17	(5) 4%	(33) 25%	(88) 66%	(20) 15%
18	(3) 2%	(28) 21%	(89) 67%	(23) 17%
19	(4) 3%	(36) 27%	(105) 79%	(13) 10%
20	(2) 1%	(37) 28%	(93) 70%	(21) 16%
21	(19) 14%	(56) 42%	(46) 34%	(33) 25%
22	(60) 45%	(66) 50%	(22) 16%	(6) 4%
23	(7) 5%	(93) 70%	(30) 22%	(18) 13%
24	(25) 19%	(89) 67%	(24) 18%	(10) 7%
25	(5) 4%	(55) 41%	(66) 50%	(55) 41%

TABLA VIII

Puntuaciones directas y porcentajes del Instrumento 2. Quién debe informar según los padres de hijos sin enfermedad crónica

ÍTEM	NIÑO	PADRES	MÉDICO	ENFERMERA
1	(12) 11%	(50) 45%	(59) 54%	(14) 13%
2	(18) 16%	(49) 44%	(38) 34%	(10) 9%
3	(17) 15%	(53) 48%	(51) 46%	(10) 9%
4	(13) 12%	(75) 68%	(26) 24%	(10) 9%
5	(4) 4%	(25) 23%	(97) 88%	(16) 14%
6	(3) 3%	(22) 20%	(69) 63%	(48) 44%
7	(2) 2%	(31) 28%	(72) 65%	(17) 15%
8	(2) 2%	(26) 24%	(87) 79%	(10) 9%
9	(13) 12%	(68) 62%	(44) 40%	(14) 13%
10	(3) 3%	(47) 43%	(57) 52%	(23) 21%
11	(0) 0%	(34) 31%	(80) 73%	(20) 18%
12	(0) 0%	(47) 43%	(71) 64%	(13) 12%
13	(0) 0%	(48) 44%	(64) 58%	(28) 25%
14	(2) 2%	(39) 35%	(70) 64%	(26) 24%
15	(10) 9%	(46) 42%	(55) 50%	(31) 28%
16	(5) 5%	(40) 36%	(67) 71%	(21) 19%
17	(2) 2%	(27) 24%	(79) 72%	(16) 14%
18	(0) 0%	(22) 20%	(79) 72%	(19) 17%
19	(2) 2%	(30) 27%	(88) 80%	(12) 11%
20	(1) 1%	(32) 29%	(78) 71%	(21) 19%
21	(11) 10%	(45) 41%	(41) 37%	(31) 28%
22	(47) 43%	(54) 49%	(22) 20%	(6) 5%
23	(5) 4%	(72) 65%	(27) 24%	(16) 14%
24	(20) 18%	(74) 67%	(18) 16%	(9) 8%
25	(2) 2%	(47) 43%	(52) 47%	(47) 43%

Con respecto a quién o quiénes deben informar en nuestra muestra, se reflejan las siguientes características. En relación con los padres de hijos con diferentes condiciones de salud, y en todos los aspectos propuestos, se reflejan porcentajes, en el caso de que el que deba proporcionar la información sea el niño, que van desde el 1% al 45%; si son los padres, desde el 21% a al 70%; si es el médico, desde el 16% al 79% y, por último, si es el personal de enfermería desde el 4% al 41%.

En el caso de los padres de hijos «sanos», sí consideran que es el niño el que debe informar, los porcentajes van desde el 0% al 43%; si son los padres, desde el 20% al 68%; si es el médico, desde el 16% al 88% y, por último, si es el personal de enfermería, desde el 5% al 44%. Mientras que si se trata de los padres de hijos enfermos crónicos, sí consideran que tiene que informar el niño, los porcentajes van desde el 0% al 56%; si son los padres, desde el 22% al 91%; si es el médico, desde el 0% al 78% y, por último, si es el personal de enfermería, desde el 0% al 35%.

Con respecto a la posible interpretación de estos datos, estimamos que, en

TABLA IX

Puntuaciones directas y porcentajes del Instrumento 2. Quién debe informar según los padres de hijos con enfermedad crónica

ÍTEM	NIÑO	PADRES	MÉDICO	ENFERMERA
1	(4) 17%	(9) 39%	(12) 52%	(2) 9%
2	(7) 30%	(10) 44%	(8) 35%	(1) 4%
3	(0) 0%	(12) 52%	(9) 39%	(1) 4%
4	(4) 17%	(15) 65%	(4) 17%	(1) 4%
5	(0) 0%	(5) 22%	(18) 78%	(2) 9%
6	(2) 9%	(8) 35%	(14) 61%	(3) 13%
7	(4) 17%	(10) 43%	(13) 56%	(2) 9%
8	(2) 9%	(8) 35%	(15) 65%	(3) 13%
9	(10) 44%	(13) 56%	(3) 13%	(1) 4%
10	(3) 13%	(10) 43%	(7) 30%	(5) 22%
11	(2) 9%	(7) 30%	(16) 69%	(2) 9%
12	(3) 13%	(14) 61%	(13) 56%	(0) 0%
13	(2) 9%	(15) 52%	(11) 48%	(1) 4%
14	(4) 17%	(11) 48%	(12) 52%	(2) 9%
15	(4) 17%	(13) 56%	(11) 48%	(2) 9%
16	(4) 17%	(6) 26%	(14) 61%	(0) 0%
17	(3) 13%	(6) 26%	(9) 39%	(4) 17%
18	(3) 13%	(6) 26%	(10) 43%	(4) 17%
19	(2) 9%	(6) 26%	(17) 74%	(1) 4%
20	(1) 4%	(5) 22%	(15) 65%	(0) 0%
21	(8) 35%	(11) 48%	(5) 22%	(2) 9%
22	(13) 56%	(12) 52%	(0) 0%	(0) 0%
23	(2) 9%	(21) 91%	(3) 13%	(2) 9%
24	(5) 22%	(15) 65%	(6) 26%	(1) 4%
25	(3) 13%	(8) 35%	(14) 61%	(8) 35%

nuestra muestra, aparece una tendencia en el sentido de que las personas que se consideran como principales para colaborar en la impartición de información, sobre los diversos aspectos propuestos de la enfermedad crónica infantil, son los padres y el médico con excepción de algunos aspectos donde se opina que el propio niño o el personal de enfermería también debe colaborar en la tarea de proporcionar información. En este sentido, algunos padres de hijos enfermos crónicos opinan que el niño debe informar sobre aspectos como moverse libremente por la escuela (30%), conocimiento del niño sobre su propia enfermedad (44%), explicación de la alteración del estado de salud del niño a sus compañeros (35%), además de los sentimientos sobre su propia enfermedad (56%). Asimismo, opinan que el personal de enfermería debe informar sobre los servicios de apoyo relacionados con la enfermedad crónica infantil externos a la escuela (35%). En los distintos aspectos señalados, en alguna medida, incluyen a diversas personas de las propuestas, en la impartición de la información, pero en cuanto a la tarea de informar acerca de los sentimientos del niño sobre su enfermedad, queda repartida, únicamente, entre los padres (52%) y el propio niño (56%) sin considerar al médico o al personal de enfermería.

En su caso, los padres de hijos «sanos» opinan que los niños deben informar sobre sus propios sentimientos (43%) mientras que la enfermera, sobre tareas de cuidado y manejo del escolar enfermo (44%), así como sobre los servicios de apoyo relacionados con la enfermedad crónica infantil externos a la escuela (35%).

Podemos concluir que en las respuestas de nuestra muestra, se manifiesta una tendencia en el sentido de que los padres de hijos enfermos crónicos creen que los niños y adolescentes enfermos crónicos deben ser incluidos como colaboradores en la impartición de información en algunos aspectos, en mayor medida, que lo que manifiestan los que no tienen hijos en estas condiciones de salud.

Con respecto al análisis del segundo instrumento –*Quién debe informar*–, aplicado *a los estudiantes de Magisterio,* las diferentes personas que se proponen coinciden con las indicadas en la muestra de los padres. Los datos en porcentajes se encuentran en la tabla X.

TABLA X

Puntuaciones directas y porcentajes del Instrumento 2. Quién debe informar según los estudiantes de Magisterio

ÍTEM	NIÑO	PADRES	MÉDICO	ENFERMERA
1	(37) 20%	(38) 68%	(145) 80%	(27) 15%
2	(43) 24%	(90) 50%	(98) 54%	(32) 8%
3	(17) 9%	(68) 38%	(144) 80%	(32) 8%
4	(51) 28%	(121) 67%	(58) 32%	(19) 10%
5	(9) 5%	(51) 28%	(163) 90%	(40) 22%
6	(9) 5%	(60) 33%	(107) 59%	(96) 53%
7	(10) 5%	(57) 32%	(149) 83%	(36) 20%
8	(12) 7%	(38) 21%	(160) 89%	(36) 20%
9	(51) 28%	(141) 78%	(51) 28%	(11) 6%
10	(21) 12%	(92) 51%	(117) 65%	(67) 37%
11	(9) 5%	(58) 32%	(140) 78%	(48) 27%
12	(10) 5%	(106) 59%	(135) 75%	(36) 20%
13	(19) 11%	(76) 42%	(119) 66%	(59) 33%
14	(3) 9%	(64) 35%	(142) 79%	(44) 24%
15	(20) 11%	(75) 42%	(130) 72%	(44) 24%
16	(13) 7%	(61) 34%	(145) 80%	(40) 22%
17	(17) 9%	(56) 31%	(133) 74%	(37) 20%
18	(20) 11%	(59) 33%	(118) 65%	(30) 17%
19	(12) 7%	(53) 29%	(146) 81%	(35) 19%
20	(13) 7%	(84) 47%	(136) 76%	(26) 14%
21	(74) 41%	(86) 48%	(65) 36%	(38) 21%
22	(138) 77%	(82) 46%	(23) 13%	(2) 1%
23	(15) 8%	(165) 92%	(23) 13%	(7) 4%
24	(72) 42%	(144) 80%	(16) 9%	(2) 1%
25	(8) 4%	(67) 37%	(110) 61%	(104) 58%

En todos los aspectos propuestos, se manifiestan porcentajes, en el caso de que el que proporcione información sea el niño, que van desde el 4% al 77%; si son los padres, desde el 21% al 92%; si es el médico, desde el 9% al 90%; y, por último, si es el personal de enfermería, desde el 1% al 53%.

En los distintos aspectos señalados, los estudiantes de Magisterio incluyen en alguna medida a las personas propuestas para impartir información acerca de las condiciones crónicas de salud. Pero la tendencia es que las personas que han de informar sobre aspectos de la enfermedad crónica infantil son, principalmente, el médico y los padres, aunque hay aspectos concretos que se asignan, en parte, al propio niño o al personal de enfermería.

En relación con el propio niño, se opina que éste debe informar sobre el conocimiento de su propia enfermedad (28%), e igual porcentaje corresponde al médico; y el 77% piensa que es el propio niño quien ha de explicar a sus compañeros la alteración de su estado de salud; e igualmente, se piensa que el niño debe colaborar en la información que se proporcione sobre las preocupaciones familiares que le afectan (42%) junto a sus padres (80%). Esto puede significar que consideran adecuado que los propios niños y adolescentes con una condición crónica de salud colaboren también como informadores en programas de integración de alumnos con condiciones crónicas de salud en las escuelas.

Aunque debe existir la conformidad de los padres y los propios niños en los programas donde se imparta información como una estrategia de dicho programa. Al hilo de esto, no hay mejor «experto» en el tratamiento y cuidado que el propio niño o adolescente y, de este modo, el niño y adolescente pueden explicar su experiencia a sus compañeros siempre que se conozca y respete los sentimientos de éstos sobre lo que dicen a sus iguales (Peckham, 1993).

Los estudiantes de Magisterio, de la muestra utilizada, opinan, respecto al personal de enfermería, que deben participar en la impartición de información acerca de tareas y manejo del escolar enfermo crónico (53%), junto al médico (59%); diferenciación de los síntomas de la enfermedad de otras causas (20%), junto al médico (89%) y los padres (21%) y, por último, en los servicios de apoyo relacionados con la enfermedad crónica infantil externos a la escuela (58%), junto al médico (61%). Estos resultados manifiestan la idea de que la atención a los niños y adolescentes con condiciones crónicas de salud debe ser multidisciplinar ya que también consideran conveniente la colaboración del personal de enfermería en la tarea de impartición de información con respecto a diversos aspectos de estos niños.

En definitiva, las respuestas tienden a señalar que el médico y los padres deben ser los principales responsables de impartir información aunque en algunos aspectos se considera importante o complementaria la propia participación de los niños y adolescentes enfermos crónicos y el propio personal de enfermería.

El análisis del tercer instrumento *–Quién debe ser informado–, presentado a los padres,* considera la opinión de estos acerca de quién o quiénes deben ser informados sobre cada una de las cuestiones de información planteadas con respecto a la enfermedad crónica infantil. Las diferentes personas que hemos propuesto como candidatas para recibir información, en cada una de las 25 cuestiones, son el director (D), el profesor-tutor (P), la enfermera (E) y los compañeros (C). Los datos en porcentajes que los padres manifiestan respecto a este objetivo aparecen, según todos los padres, así como de acuerdo con la distinción de padres de hijos «sanos» y de enfermos crónicos, en las tablas XI, XII y XIII, respectivamente.

TABLA XI

Puntuaciones directas y porcentajes del Instrumento 3.
Quién debe ser informado según los padres de hijos con diferentes condiciones de salud

ÍTEM	DIRECTOR	PROFESOR-TUTOR	ENFERMERA	COMPAÑEROS
1	(55) 41%	(100) 75%	(14) 10%	(19) 14%
2	(63) 47%	(86) 65%	(13) 10%	(18) 13%
3	(46) 34%	(68) 51%	(42) 31%	(16) 12%
4	(57) 43%	(62) 47%	(14) 10%	(31) 23%
5	(54) 41%	(93) 70%	(42) 31%	(18) 13%
6	(32) 24%	(88) 66%	(51) 38%	(13) 10%
7	(30) 22%	(98) 74%	(29) 22%	(11) 8%
8	(25) 19%	(82) 62%	(47) 35%	(21) 16%
9	(21) 23%	(91) 68%	(36) 27%	(25) 19%
10	(45) 34%	(82) 62%	(40) 30%	(35) 26%
11	(27) 20%	(62) 47%	(96) 72%	(22) 16%
12	(43) 32%	(83) 62%	(53) 40%	(19) 14%
13	(41) 31%	(72) 54%	(55) 41%	(14) 10%
14	(27) 20%	(77) 58%	(74) 55%	(13) 10%
15	(23) 17%	(99) 74%	(37) 28%	(16) 12%
16	(28) 21%	(82) 62%	(37) 28%	(12) 9%
17	(37) 28%	(72) 54%	(41) 31%	(27) 20%
18	(37) 28%	(72) 54%	(44) 33%	(21) 16%
19	(54) 41%	(78) 59%	(57) 43%	(25) 19%
20	(51) 38%	(80) 60%	(47) 35%	(24) 18%
21	(25) 19%	(83) 62%	(35) 26%	(38) 28%
22	(23) 17%	(83) 62%	(29) 22%	(37) 28%
23	(41) 31%	(81) 61%	(32) 24%	(17) 13%
24	(35) 26%	(91) 68%	(29) 22%	(16) 12%
25	(57) 43%	(70) 53%	(46) 34%	(23) 17%

TABLA XII

Puntuaciones directas y porcentajes del Instrumento 3.
Quién debe ser informado según los padres de hijos sin enfermedad crónica

ÍTEM	DIRECTOR	PROFESOR-TUTOR	ENFERMERA	COMPAÑEROS
1	(46) 42%	(85) 77%	(11) 10%	(15) 14%
2	(55) 50%	(71) 64%	(12) 11%	(14) 13%
3	(36) 33%	(60) 54%	(38) 34%	(14) 13%
4	(49) 44%	(53) 48%	(13) 12%	(29) 26%
5	(47) 43%	(78) 71%	(37) 34%	(16) 14%
6	(25) 23%	(75) 68%	(46) 42%	(11) 10%
7	(24) 22%	(82) 74%	(25) 23%	(11) 10%
8	(21) 19%	(65) 59%	(40) 36%	(19) 17%
9	(25) 23%	(75) 68%	(30) 27%	(22) 20%
10	(37) 34%	(68) 62%	(35) 32%	(32) 29%
11	(21) 19%	(50) 45%	(59) 54%	(9) 8%
12	(36) 33%	(69) 63%	(46) 42%	(17) 15%
13	(32) 29%	(63) 57%	(50) 45%	(11) 10%

TABLA XII (Cont.)

Puntuaciones directas y porcentajes del Instrumento 3.
Quién debe ser informado según los padres de hijos sin enfermedad crónica

ÍTEM	DIRECTOR	PROFESOR-TUTOR	ENFERMERA	COMPAÑEROS
14	(21) 19%	(63) 57%	(64) 58%	(10) 9%
15	(18) 16%	(81) 74%	(33) 30%	(13) 12%
16	(22) 20%	(68) 62%	(34) 31%	(12) 11%
17	(31) 28%	(66) 60%	(35) 32%	(25) 23%
18	(32) 29%	(66) 60%	(39) 35%	(19) 17%
19	(46) 42%	(67) 61%	(49) 44%	(22) 20%
20	(46) 42%	(69) 63%	(39) 35%	(22) 20%
21	(22) 20%	(67) 61%	(33) 30%	(33) 30%
22	(21) 19%	(65) 59%	(24) 22%	(33) 30%
23	(37) 34%	(68) 62%	(27) 24%	(14) 13%
24	(30) 27%	(77) 70%	(25) 23%	(15) 14%
25	(48) 44%	(60) 54%	(38) 34%	(20) 18%

TABLA XIII

Puntuaciones directas y porcentajes del Instrumento 3.
Quién debe ser informado según los padres de hijos con enfermedad crónica

ÍTEM	DIRECTOR	PROFESOR-TUTOR	ENFERMERA	COMPAÑEROS
1	(9) 39%	(15) 65%	(3) 13%	(4) 17%
2	(8) 35%	(15) 65%	(1) 4%	(4) 17%
3	(10) 43%	(8) 35%	(4) 17%	(2) 9%
4	(8) 35%	(9) 39%	(1) 4%	(2) 9%
5	(7) 30%	(15) 65%	(5) 22%	(2) 9%
6	(7) 30%	(13) 56%	(5) 22%	(2) 9%
7	(6) 26%	(16) 69%	(4) 17%	(0) 0%
8	(4) 17%	(17) 74%	(7) 30%	(2) 9%
9	(6) 26%	(16) 69%	(6) 26%	(3) 13%
10	(8) 35%	(14) 61%	(5) 22%	(3) 13%
11	(21) 19%	(12) 52%	(7) 30%	(1) 4%
12	(7) 30%	(14) 61%	(7) 30%	(2) 9%
13	(9) 39%	(9) 39%	(5) 22%	(3) 13%
14	(6) 26%	(14) 61%	(10) 44%	(3) 13%
15	(5) 22%	(18) 78%	(4) 17%	(3) 13%
16	(6) 26%	(14) 61%	(3) 13%	(0) 0%
17	(6) 26%	(6) 26%	(6) 26%	(2) 9%
18	(5) 22%	(6) 26%	(5) 22%	(2) 9%
19	(8) 35%	(11) 48%	(8) 35%	(3) 13%
20	(5) 22%	(11) 48%	(8) 35%	(2) 9%
21	(3) 13%	(16) 69%	(2) 9%	(5) 22%
22	(2) 9%	(18) 78%	(5) 22%	(4) 17%
23	(4) 17%	(13) 56%	(5) 22%	(3) 13%
24	(5) 22%	(14) 61%	(4) 17%	(1) 4%
25	(9) 39%	(10) 43%	(8) 35%	(3) 13%

Con respecto a quién o a quiénes deben recibir información acerca de diversos aspectos de la enfermedad crónica infantil, nuestra muestra refleja los siguientes datos y tendencias. En relación con los padres de hijos con diferentes condiciones de salud, y en todos los aspectos propuestos, se reflejan los porcentajes siguientes, en el caso de que quién deba ser informado sea el director, van desde el 17% al 47%, si es el profesor-tutor, desde el 51% al 75%, si es la enfermera, desde el 10% al 72% y, por último, si son los compañeros, desde el 8% al 28%.

En el caso de los padres de hijos sanos si estiman que es el director quien debe recibir información, los porcentajes van desde el 19% al 50%, si es el profesor-tutor, desde el 45% al 77%, si es la enfermera, desde el 10% al 58% y si son los compañeros, desde el 8% al 30%. Y, por último, los padres de hijos enfermos crónicos si consideran que es el director el que debe ser informado los porcentajes van desde el 9% al 43%, si es el profesor-tutor desde el 26% al 78%, si es la enfermera desde el 4% al 44% y, por último, si son los compañeros desde el 0% al 22%.

Podemos concluir que en las respuestas, de nuestra muestra, se manifiesta una tendencia en el sentido de que los padres, en general, opinan que se debe informar a todas las personas propuestas aunque en diferente medida. Estiman que las principales personas que deben ser informadas son el profesor-tutor, esencialmente, y el director del centro escolar. Asimismo, en el caso de los padres de hijos enfermos crónicos, opinan que los compañeros no deben recibir información ni sobre los efectos de la enfermedad en el desarrollo y aprendizaje, ni sobre los efectos de la enfermedad y tratamiento en la resistencia y vigor. Probablemente, por temor a que sus hijos no sean tratados como «normales» o se hagan atribuciones adversas sobre sus posibilidades.

En relación con el análisis del tercer instrumento –*Quién debe ser informado–, presentado a los estudiantes de Magisterio,* se encuentran los datos que aparecen en la tabla XIV.

Respecto a quién o quiénes deben recibir información acerca de los diversos aspectos de la enfermedad crónica infantil se encuentran los siguientes datos en función de los que se pueden ver algunas tendencias. Si se estima que es el director el que ha de ser informado, los porcentajes van desde el 20% al 73%, si es el profesor-tutor, desde el 43% al 92%, si es el profesional de enfermería, desde el 11% al 73% y, por último, si son los compañeros, desde el 8% al 59%.

En los distintos aspectos señalados acerca de las condiciones crónicas de salud infantil, los estudiantes de Magisterio (posibles futuros profesores) opinan, en general, que se debe informar a todas las personas propuestas aunque en diferente medida. La tendencia es que el profesor-tutor sea la persona que, principalmente, sea informada acerca de los diversos aspectos de la enfermedad crónica infantil. Consideran importante que reciban información, prioritariamente o en menor medida, respecto a determinados aspectos las otras personas propuestas como son el director del centro, el personal de enfermería y los compañeros.

En concreto, el director del centro y la enfermera escolar son las personas, entre las propuestas, que los estudiantes de Magisterio consideran que deben compartir junto al profesor-tutor la información que reciba el contexto escolar, en gran parte, de las cuestiones planteadas sobre la enfermedad crónica infantil.

Con respecto a la inclusión de los compañeros como personas que deben recibir información, aparecen los siguientes resultados. Algunos estudiantes de Magisterio opinan que los compañeros, además de a otras personas propuestas, deben recibir información con relación a diversos

TABLA XIV

Puntuaciones directas y porcentajes del Instrumento 3. Quién debe ser informado según los estudiantes de Magisterio

ÍTEM	DIRECTOR	PROFESOR-TUTOR	ENFERMERA	COMPAÑEROS
1	(69) 38%	(160) 89%	(26) 14%	(50) 28%
2	(132) 73%	(101) 56%	(26) 14%	(46) 26%
3	(91) 51%	(95) 53%	(78) 43%	(33) 18%
4	(104) 42%	(77) 43%	(21) 12%	(83) 46%
5	(98) 54%	(129) 72%	(106) 59%	(39) 22%
6	(53) 29%	(141) 78%	(116) 64%	(37) 21%
7	(55) 31%	(165) 92%	(45) 25%	(21) 12%
8	(40) 22%	(108) 60%	(118) 66%	(27) 15%
9	(41) 23%	(142) 79%	(46) 26%	(58) 32%
10	(92) 51%	(138) 77%	(96) 53%	(61) 34%
11	(65) 36%	(109) 61%	(107) 59%	(14) 8%
12	(81) 45%	(134) 74%	(117) 65%	(22) 12%
13	(77) 43%	(120) 67%	(132) 73%	(19) 11%
14	(48) 27%	(135) 75%	(111) 62%	(29) 16%
15	(55) 31%	(156) 87%	(57) 32%	(35) 19%
16	(42) 23%	(142) 79%	(71) 39%	(25) 14%
17	(85) 47%	(141) 78%	(57) 32%	(66) 37%
18	(79) 44%	(140) 78%	(49) 27%	(71) 39%
19	(90) 50%	(131) 73%	(90) 50%	(43) 24%
20	(86) 48%	(136) 76%	(84) 47%	(44) 24%
21	(40) 22%	(125) 69%	(34) 19%	(107) 59%
22	(36) 20%	(152) 84%	(27) 15%	(84) 47%
23	(75) 42%	(156) 87%	(22) 12%	(21) 12%
24	(54) 30%	(166) 92%	(19) 11%	(15) 8%
25	(111) 62%	(113) 63%	(107) 59%	(32) 18%

aspectos como subir en el autobús escolar (46%), junto al profesor-tutor (43%) y al director (42%), sobre el conocimiento del niño de su enfermedad (32%), aunque principalmente, la información sobre este aspecto debe recibirla el profesor-tutor (79%). Y, por último, con respecto a proporcionar la información acerca de la explicación de la alteración del estado de salud del niño a sus compañeros (59%), junto al profesor-tutor (69%). Asimismo, piensan que los compañeros también deben ser informados acerca de los sentimientos del niño sobre su propia enfermedad (47%), junto al profesor-tutor (84%).

Un dato interesante, reflejado por los resultados, es que los aspectos sobre las condiciones crónicas de salud infantil, señalados por los estudiantes de Magisterio, como cuestiones sobre las que, en mayor medida, los compañeros deben recibir información, es que consideran que el profesor-tutor también debe ser informado sobre estos aspectos. Una explicación puede estar en el papel que se le otorga a este profesor para manejar las interacciones sociales entre sus alumnos con el objetivo de favorecer su desarrollo y, sobre todo, en el caso de los niños y adolescentes con condiciones crónicas de salud debido a sus problemas de ajuste psicosocial (Barbarin, 1990; Pless y Nolan, 1991). Al hilo de esto, uno de los principales factores para la integración del niño enfermo en la escuela es la actitud favorable de los profesores (Grau, 1993; Stuart y Gooodsitt, 1996).

CONCLUSIONES

Consideramos algunas conclusiones sobre el trabajo realizado estimando que estos resultados tienen sus limitaciones debido, en alguna medida, al reducido número de la muestra.

Se manifiesta una actitud positiva, en general, hacia el hecho de que el contexto escolar reciba información sobre la enfermedad crónica infantil tanto por parte de los padres que tienen algún hijo con una condición crónica de salud, como aquellos que no tienen hijos incluidos en dicha condición. Entre los estudiantes de Magisterio, la muestra mayoritariamente femenina ofrece quizá algún matiz. De todos modos hay que tener en cuenta que existen diferentes grados de acuerdo dependiendo del aspecto de la enfermedad sobre el que se vaya a informar así como quién informa y a quién se va a informar. Puede ocurrir y, sobre todo, por parte de los padres de hijos con una enfermedad crónica, que sientan temor a que la información de ciertos aspectos pueda desencadenar efectos de estigmatización o trato discriminatorio con respecto a sus hijos.

Por todo lo expuesto, puede ser conveniente informar sobre diversos aspectos generales de la enfermedad crónica infantil y sobre aquellos aspectos que puedan desencadenar desajustes psicosociales y afectivos, sería adecuado que fuese acordado con las personas implicadas y sus contextos.

Sería enriquecedor contrastar este estudio con otros estudios similares así como complementarlos con otros posibles estudios que también contemplen las opiniones de otras personas implicadas (p. e., el propio niño, el médico, el personal de enfermería, los profesores, los compañeros, etc.) sobre diversos aspectos de información acerca de las condiciones crónicas de salud en los niños y adolescentes en los centros educativos.

Otro aspecto a considerar es la necesidad de profundizar en las razones subyacentes a las respuestas de las cuestiones que se manifiestan según los datos que presentan más interés o controversia. Teniendo en cuenta que la mayoría de los niños o adolescentes son diabéticos, otra línea de estudio sería comprobar si varían en gran medida las preocupaciones de padres en relación con enfermedades específicas o existen preocupaciones comunes por parte de los padres que tienen hijos enfermos crónicos.

Respecto de los estudiantes de Magisterio y, sobre todo, pensando en su posibilidad como futuros profesores, no está de más que entiendan cómo los padres les piden que sean sensibles a las necesidades de toda la familia y se pueda establecer una adecuada comunicación con ellos (Lynch, Lewis y Murphy, 1993). Las interacciones profesor-familia son tan importantes como sus habilidades para promover un clima de integración en la clase (Mescon y Honing, 1995). El apoyo que se proporcione a los padres va a influir en el ajuste del niño a la clase. Es deseable, pues, que la cuestión de la enfermedad crónica forme parte del curriculum de los futuros profesores en su formación inicial.

En definitiva, es conveniente que se produzca una comunicación directa entre los médicos, el contexto escolar y los padres sobre los niños que requieran cuidados especiales de salud (Ushkow y cols., 1991). Se debe tener en cuenta el modo de afrontar el estrés relacionado con la enfermedad (dolor, limitaciones o regímenes de tratamiento), tanto como el funcionamiento psicosocial en la escuela, el hospital o la familia (Drotar, 1993). El logro de objetivos que permita al niño y al adolescente con una enfermedad crónica llevar una vida normalizada, tanto como sea posible, requiere cuidado médico y la cooperación de las familias, la escuela y los amigos (Eiser y Havermans, 1992). Por lo tanto, se requiere una colaboración

multidisciplinar de atención integral al niño (familia, escuela, iguales, cuidados de salud...). Recientes modelos de adaptación de la familia a la enfermedad crónica infantil proporcionan una visión del impacto de dicha experiencia en función de transacciones producidas entre procesos biomédicos, evolutivos y psicosociales (Palomo, 1999). Como nuestro interés se centra, principalmente, en la opinión de los padres y de los estudiantes de Magisterio, como profesores en formación inicial, creemos que sus aportaciones tienen un papel fundamental en relación con las cuestiones que se pueden plantear sobre la enfermedad crónica infantil y la vida escolar.

Para concluir, de acuerdo con May (1992), consideramos que entramos en una era cuyo centro es la familia, que ve a ésta como «experta» para colaborar con los profesionales, no sólo de la salud, sino de la docencia.

BIBLIOGRAFÍA

BARBARIN, O. A.: «Adjustment to Serious Childhood Illness», en B. B. LAHEY; A. E. KAZDIN (Eds.): *Advances in Clinical Child Psychology.* New York, Plenum Press, 1990.

BRUININKS, R. H.; FRENZEL, M.; KELLY, A.: «Integrating Services: The Case for Better Links to Schools», en *Journal of School Health,* 6(1994), pp. 242-248.

DROTAR, D.: «Psychological Perspectives in Chronic Childhood Illness», en M. C. ROBERTS, G. P. KOOCHER, D. K. ROUTH; D. J. WILLIS (Eds.): *Readings in Pediatric Psychology.* New York, Plenum Press, 1993.

EISER, C.: *Chronic Childhood Disease. An Introduction to Psychological Theory and Research.* Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

EISER, C.; HAVERMANS, T.: «Mothers' and Fathers' Coping with Chronic Childhood Disease», en *Psychology and Health,* 7(1992), pp. 249-257.

GARCÍA CABALLERO, C.: «Enfermedades crónicas: Aspectos generales de la problemática pediátrico-social», en C. GARCÍA CABALLERO (Ed.): *Pediatría social.* Madrid, Ediciones Díaz de Santos, 1995, pp. 289-302.

GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L.; POLAÍNO-LORENTE, A.: *Pedagogía Hospitalaria.* Madrid, Narcea, 1990.

GOOD ANDREWS, S.: «Informing Schools About Children's Chronic Illness: Parents' Opinions», en *Pediatrics,* 2(1991), pp. 306-311.

GRAU, C.: *La integración escolar del niño con neoplasias.* Barcelona, CEAC, 1993.

HAMLETT, K. W.; PELLEGRINI, D. S.; KATZ, K. S.: «Childhood Chronic Illness as a Family Stressor», en *Journal of Pediatric Psychology,* 1(1992), pp. 33-47.

HOBBS, N.; PERRIN, J. M.; IREYS, H. T.: *Chronically Ill Children and Their Families.* San Francisco, Jossey-Bass, 1985.

LA GRECA, A. M.: «Social Consequences of Pediatric Conditions: Fertile Area for Future Investigation and Intervention, en *Journal of Pediatric Psychology,* 3(1990), pp. 285-307.

LYNCH, E. W.; LEWIS, R. B.; MURPHY, D. S.: «Educational Services for Children with Chronic Illnesses: Perspectives of Educators and Families», en *Exceptional Children,* 3(1993), pp. 210-220.

MARSHALL, R. M.; WUORI, D. F.: «Mediacal and educational literature on Physical\Teacher Collaboration», en *Journal of School Health,* 2(1985), pp. 62-65.

MARTÍNEZ GARCÍA, M.: «Contexto familiar y desarrollo psicológico. Orientaciones para la evaluación e intervención», en A. ROSA, I. MONTERO; M.ª C. GARCÍA: *El niño con parálisis cerebral: enculturación, desarrollo e intervención.* Madrid, CIDE, 1993, pp. 393-454.

MAY, J.: «Rebalancing the Mobile: The Impact of Chronic Illness/Disability on

the Family», en *The Journal of Rheumatology,* 19(1992), pp. 2-5.

MENDOZA, R.; SAGRERA, M. R.; BATISTA, J. B.: *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986-1990).* Madrid, CSIC, 1994.

MESCOM, J. A. W.; HONING, A. S.: «Parents, teachers and medical personnel: Helping children with chronic illness», en *Early Child Development and Care,* 111(1995), pp. 107-129.

PALOMO, M. P.: *El niño hospitalizado. Características, evaluación y tratamiento.* Madrid, Pirámide, 1995.

— «Ajuste psicológico de los niños y adolescentes con una condición crónica de salud en el contexto escolar», en GARCÍA SÁNCHEZ, J. N. (Dir.): *Instrucción, Aprendizaje y Dificultades.* Barcelona, Librería Universitaria, 1997, pp. 410-440.

— «Familias de niños y adolescentes enfermos crónicos», en *Intervención Educativa en el Medio Hospitalario. VII Jornadas de Pedagogía Hospitalaria, 22-23 de mayo de 1997.* Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, Subdirección General de Educación Especial y Atención a la Diversidad y Dirección Provincial de Educación de Madrid, 1999, pp. 213-220.

PECKHAM, V. C.: «Children with Cancer in the Classroom», en *Teaching Exceptional Children,* 1(1993), pp. 27-32.

PERICCHI, C.: *El niño enfermo.* Barcelona, Herder, 1986.

PERRIN, E. C.; NEWACHECK, P.; PLESS, I. B.; DROTAR, D.; GORTMAKER, S. L.; LEVENTHAL, J.; PERRIN, J. M.; STEIN, R. E. K.; WALKER, D. K.; WEITZMAN, M.: «Issues Involved in the Definition and Classification of Chronic Health Conditions», en *Pediatrics,* 4(1993), pp. 787-793.

PLESS, I. B.; NOLAN, T.: «Revision, Replication and Neglect. Research on Maldjustment in Chronic Illness», en *Journal of Child Psychology and psychiatrie,* 2(1991), pp. 347-365.

REISS, D.; STEINGLASS, P.; HOWE, G.: «The Family's Organization Around the Illness», en R. E. COLE; D. REISS T. (Eds.): *How do families cope with chronic illness.Hillsdale.* New Yersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1993.

SEXSON, S. B.; MADAN-SWAIN, M.: «School Reentry for the Child with Chronic Illness», en *Journal of Learning Disabilities,* 26(1993), pp. 115-137.

SHUTE, R. H.; PATON, D.: «Childhood Illness-the Child as Helper», en H. C. FOOT; M. J. MORGAN; R. H. SHUTE: *Children Helping Children.* New York, John Wiley and Sons, 1990.

STUART, J. L.; GOODSITT, J. L.: «From Hospital to School», en *Teaching Exceptional Children,* 2(1996), pp. 58-62.

SYNOGROUND, S. G.; KELSEY, M. C. (Eds.): *Health Care Problems in the Classroom.* Springield, Charles C. Tomas Publisher, 1990.

THOMPSON, R. J., Jr.; GUSTAFSON, K. E.: *Adaptation to Chronic Childhood Illness.* Washington: American Psychological Association, 1966.

USHKOW, M. C.; ASBURY, J. R.; BRADFORD, B. J.; NADER, P. R.; POOLE, S. R.; WORTHINGTON, D. C.: «School Health Assessment», en *Pediatrics,* 3(1991), pp. 649-651.

VENTERS, T.; VALLANDER, J. L.: *Hope and Social as Resilience Factors in the Adjustment of Mothers of Children wih Chronic Physical Conditions* (en prensa, manuscrito enviado por los autores).

ANEXO 1

INSTRUCCIONES

Usted encontrará a continuación cuestiones relacionadas con la *enfermedad crónica infantil* con respecto al *contexto escolar.* Por favor, díganos su opinión sobre que la escuela reciba información acerca de diversos aspectos de la enfermedad crónica infantil.

Marque con una cruz el punto de la escala que corresponda más exactamente con su opinión (1 = Totalmente en desacuerdo, 6 = Totalmente de acuerdo) respecto a las cuestiones que se proponen. No hay respuestas correctas e incorrectas, sólo opiniones distintas. Las mejores respuestas son aquellas que reflejan honestamente sus opiniones. No piense demasiado sus respuestas.

Exprese su opinión acerca de *informar a la escuela* sobre los siguientes aspectos de *la enfermedad crónica infantil*:

(1)	**Participación en el gimnasio escolar y actividades deportivas**	Total desacuerdo (1) Total acuerdo (6) [1] [2] [3] [4] [5] [6]
(2)	**Andar libremente por la escuela**	Total desacuerdo (1) Total acuerdo (6) [1] [2] [3] [4] [5] [6]
(3)	**Tomar las comidas escolares habituales**	Total desacuerdo (1) Total acuerdo (6) [1] [2] [3] [4] [5] [6]
(4)	**Subir en el autobús escolar**	Total desacuerdo (1) Total acuerdo (6) [1] [2] [3] [4] [5] [6]
(5)	**Características de la enfermedad y su pronóstico**	Total desacuerdo (1) Total acuerdo (6) [1] [2] [3] [4] [5] [6]
(6)	**Tareas de cuidado y manejo del escolar enfermo crónico**	Total desacuerdo (1) Total acuerdo (6) [1] [2] [3] [4] [5] [6]
(7)	**Efectos de la enfermedad en el desarrollo y aprendizaje**	Total desacuerdo (1) Total acuerdo (6) [1] [2] [3] [4] [5] [6]
(8)	**Diferenciación de los síntomas de la enfermedad de otras causas**	Total desacuerdo (1) Total acuerdo (6) [1] [2] [3] [4] [5] [6]
(9)	**Conocimiento del niño sobre su propia enfermedad**	Total desacuerdo (1) Total acuerdo (6) [1] [2] [3] [4] [5] [6]
(10)	**Necesarias e innecesarias precauciones de seguridad**	Total desacuerdo (1) Total acuerdo (6) [1] [2] [3] [4] [5] [6]

(11)	**Revisiones programadas en la evolución del proceso**	Total desacuerdo (1) Total acuerdo (6) [1] [2] [3] [4] [5] [6]
(12)	**Empeoramiento de la enfermedad del niño**	Total desacuerdo (1) Total acuerdo (6) [1] [2] [3] [4] [5] [6]
(13)	**Una inminente urgencia médica**	Total desacuerdo (1) Total acuerdo (6) [1] [2] [3] [4] [5] [6]
(14)	**Los efectos de la medicación**	Total desacuerdo (1) Total acuerdo (6) [1] [2] [3] [4] [5] [6]
(15)	**Los efectos de la enfermedad o tratamiento en las tareas escolares**	Total desacuerdo (1) Total acuerdo (6) [1] [2] [3] [4] [5] [6]
(16)	**Los efectos de la enfermedad o tratamiento en la resistencia o vigor**	Total desacuerdo (1) Total acuerdo (6) [1] [2] [3] [4] [5] [6]
(17)	**Separar al niño enfermo de otros compañeros enfermos**	Total desacuerdo (1) Total acuerdo (6) [1] [2] [3] [4] [5] [6]
(18)	**Separar al niño enfermo de otros compañeros sanos**	Total desacuerdo (1) Total acuerdo (6) [1] [2] [3] [4] [5] [6]
(19)	**La severidad de la enfermedad en general**	Total desacuerdo (1) Total acuerdo (6) [1] [2] [3] [4] [5] [6]
(20)	**La severidad de la enfermedad de un determinado niño**	Total desacuerdo (1) Total acuerdo (6) [1] [2] [3] [4] [5] [6]
(21)	**Explicación de la alteración del estado de salud del niño a sus compañeros**	Total desacuerdo (1) Total acuerdo (6) [1] [2] [3] [4] [5] [6]
(22)	**Los sentimientos del niño sobre su propia enfermedad**	Total desacuerdo (1) Total acuerdo (6) [1] [2] [3] [4] [5] [6]
(23)	**Los sentimientos de los padres sobre la enfermedad**	Total desacuerdo (1) Total acuerdo (6) [1] [2] [3] [4] [5] [6]
(24)	**Las preocupaciones familiares que afectan al niño**	Total desacuerdo (1) Total acuerdo (6) [1] [2] [3] [4] [5] [6]
(25)	**Servicios de apoyo relacionados con la enfermedad crónica infantil externos a la escuela**	Total desacuerdo (1) Total acuerdo (6) [1] [2] [3] [4] [5] [6]

A continuación, debe opinar sobre quién debe proporcionar información en la escuela acerca de las cuestiones que se proponen. *Marque con una cruz* la opción elegida. Puede señalar todas las opciones que considere en cada una de las cuestiones. No hay respuestas correctas e incorrectas, sólo opiniones distintas. Las mejores respuestas son aquellas que reflejan honestamente sus opiniones. No piense demasiado sus respuestas.

Exprese su opinión sobre *quién debe informar* acerca de los siguientes aspectos sobre la *enfermedad crónica infantil en la escuela:*

Claves: N (Niño)
P (Padres)
M (Médico)
E (Personal de Enfermería)

(1)	Participación en el gimnasio escolar y actividades deportivas	N	P	M	E
(2)	Andar libremente por la escuela	N	P	M	E
(3)	Tomar las comidas escolares habituales	N	P	M	E
(4)	Subir en el autobús escolar	N	P	M	E
(5)	Características de la enfermedad y su pronóstico	N	P	M	E
(6)	Tareas de cuidado y manejo del escolar enfermo crónico	N	P	M	E
(7)	Efectos de la enfermedad en el desarrollo y aprendizaje	N	P	M	E
(8)	Diferenciación de los síntomas de la enfermedad de otras causas	N	P	M	E
(9)	Conocimiento del niño sobre su propia enfermedad	N	P	M	E
(10)	Necesarias e innecesarias precauciones de seguridad	N	P	M	E
(11)	Revisiones programadas en la evolución del proceso	N	P	M	E
(12)	Empeoramiento de la enfermedad en el niño	N	P	M	E
(13)	Una inminente urgencia médica	N	P	M	E
(14)	Los efectos de la medicación	N	P	M	E
(15)	Los efectos de la enfermedad o tratamiento en las tareas escolares	N	P	M	E
(16)	Los efectos de la enfermedad o tratamiento en la resistencia o vigor	N	P	M	E
(17)	Separar al niño enfermo de otros compañeros enfermos	N	P	M	E
(18)	Separar al niño enfermo de otros compañeros sanos	N	P	M	E
(19)	La severidad de la enfermedad en general	N	P	M	E
(20)	La severidad de la enfermedad de un determinado niño	N	P	M	E
(21)	Explicación de la alteración del estado de salud del niño a sus compañeros	N	P	M	E
(22)	Los sentimientos del niño sobre su propia enfermedad	N	P	M	E
(23)	Los sentimientos de los padres sobre la enfermedad	N	P	M	E
(24)	Las preocupaciones familiares que afectan al niño	N	P	M	E
(25)	Servicios de apoyo relacionados con la enfermedad crónica infantil externos a la escuela	N	P	M	E

Finalmente, debe opinar sobre quién cree que debe ser informado en la escuela acerca de cada una de las cuestiones que se proponen. *Marque con una cruz* la opción elegida. Puede señalar todas las opciones que considere en cada una de las cuestiones. No hay respuestas correctas e incorrectas. Las mejores respuestas son aquellas que reflejan honestamente sus opiniones. No piense demasiado sus respuestas.

Exprese su opinión sobre *quién debe ser informado* acerca de los siguientes aspectos sobre la *enfermedad crónica infantil en la escuela:*

Claves: D (Director)
P (Profesor-tutor)
E (Personal de Enfermería)
C (Compañeros)

(1)	Participación en el gimnasio escolar y actividades deportivas	D P E C
(2)	Andar libremente por la escuela	D P E C
(3)	Tomar las comidas habituales escolares	D P E C
(4)	Subir en el autobús escolar	D P E C
(5)	Características de la enfermedad y su pronóstico	D P E C
(6)	Tareas de cuidado y manejo del escolar enfermo crónico	D P E C
(7)	Efectos de la enfermedad en el desarrollo y aprendizaje	D P E C
(8)	Diferenciación de síntomas de la enfermedad de otras causas	D P E C
(9)	Conocimiento del niño sobre su propia enfermedad	D P E C
(10)	Necesarias e innecesarias precauciones de seguridad	D P E C
(11)	Revisiones programadas en la evolución del proceso	D P E C
(12)	Empeoramiento de la enfermedad del niño	D P E C
(13)	Una inminente urgencia médica	D P E C
(14)	Los efectos de la medicación	D P E C
(15)	Los efectos de la enfermedad o tratamiento en las tareas escolares	D P E C
(16)	Los efectos de la enfermedad o tratamiento en la resistencia o vigor	D P E C
(17)	Separar al niño enfermo de otros compañeros enfermos	D P E C
(18)	Separar al niño enfermo de otros compañeros sanos	D P E C
(19)	La severidad de la enfermedad en general	D P E C
(20)	La severidad de la enfermedad de un determinado niño	D P E C
(21)	Explicación de la alteración del estado de salud del niño a sus compañeros	D P E C
(22)	Los sentimientos del niño sobre su propia enfermedad	D P E C
(23)	Los sentimientos de los padres sobre la enfermedad	D P E C
(24)	Las preocupaciones familiares que afectan al niño	D P E C
(25)	Servicios de apoyo relacionados con la enfermedad crónica infantil externos a la escuela	D P E C

AL OTRO LADO DE LA ACADEMIA: EL CONOCIMIENTO EMPÍRICO DEL PROFESORADO

JUAN IGNACIO LÓPEZ RUIZ(*)

RESUMEN. Los sistemas educativos de los países desarrollados y en vías de desarrollo están experimentando, en la actualidad, continuas oleadas de reformas estructurales y curriculares para hacer frente a los retos y demandas que plantea la emergente sociedad postmoderna de la información. Sin embargo, las investigaciones didácticas, desarrolladas hasta el momento, han puesto en evidencia que los cambios educativos que germinan en la práctica escolar son los que tienen en cuenta y reformulan el conocimiento y la experiencia que ya poseen los docentes. Este saber y saber hacer preexistentes se interpreta, en este trabajo, como ciencia, pero también como arte. Este conocimiento docente tácito se describe a partir de sus elementos constituyentes –creativo, social, rutinario, contextual e ideológico– dentro de un modelo global del conocimiento profesional. Una vez analizados cada uno de los componentes que, a nuestro juicio, conforman el conocimiento empírico, se indican algunas implicaciones que pueden extraerse, desde una perspectiva general, para la formación constructivista del profesorado.

Los cambios, innovaciones y reformas educativas que están teniendo lugar, tanto en el contexto europeo como en el ámbito norteamericano o latinoamericano, están dirigiendo la atención hacia la formación continua del profesorado. El desarrollo profesional permanente de los enseñantes se constituye, de ese modo, como uno de los pivotes centrales que van a vertebrar la puesta en marcha de los diversos programas de mejora en los diferentes sistemas educativos caducos en cada país. Esta preocupación generalizada ha puesto de manifiesto el lugar clave que ocupa el conocimiento profesional en tales dinámicas innovadoras. En este sentido, un hallazgo relevante ha destacado que el desarrollo profesional de los docentes implica, inevitablemente, el enriquecimiento del conocimiento sobre la enseñanza de los contenidos escolares que ya poseen los profesores con anterioridad al inicio del cambio educativo.

En otras palabras, los procesos reformadores en distintos países han puesto de manifiesto que una política educativa

(*) Universidad de Sevilla.

que defiende una estrategia de diseño centralizado elaborado por expertos, seguida de una implementación de carácter vertical no provoca un auténtico y duradero cambio en la práctica educativa. Esta planificación y desarrollo del cambio educativo desde una vertiente claramente tecnológica, de arriba-abajo, y de toma de decisiones concentradas en el poder legislativo, generalmente suelen dejar al margen los que se sitúan «al otro lado de la academia». Como afirman Fullan y Hargreaves (1997), uno de los factores que determinan y mediatizan el impacto real de las innovaciones curriculares propuestas es conseguir la participación, la cooperación y la implicación genuina del profesorado; lo que exige tener en cuenta sus preocupaciones, sus problemas o dilemas y, sobre todo, su sabiduría, maestría y experiencia previas.

Este artículo analiza de modo sistemático la configuración de este tipo de saber profesional que hemos denominado conocimiento empírico. Así, en primer lugar, se describe la naturaleza del conocimiento profesional del profesorado como ciencia, pero también como arte. A continuación, se identifican las diferentes categorías que, a nuestro juicio, de forma interactiva conforman el conocimiento profesional del profesorado. Una vez identificadas tales categorías el propósito principal es definir con rigor el conocimiento empírico del profesorado. Para ello, se realiza un análisis detenido de cuáles son los distintos componentes que lo constituyen. En conjunto, se distinguen cinco componentes de este saber docente tácito y alejado del conocimiento didáctico sistemático: creativo, social, rutinario, contextual e ideológico. Por último, se exponen algunas implicaciones para la formación constructivista del profesorado.

CONOCIMIENTOS, CIENCIA Y ARTE: HACIA UNA «ARQUITECTURA DIDÁCTICA»

Tradicionalmente, las investigaciones llevadas a cabo, en el ámbito de la enseñanza, han seguido una lógica similar a la de aquellas investigaciones promovidas en el área de las ciencias experimentales. De este modo, la intención se centraba en derivar un conjunto de resultados o *principios de intervención* que, por medio de su aplicación directa a la práctica, contribuyeran de manera decisiva a la mejora de los procesos educativos que en ella tienen lugar (Santos, 1993). A este proceso que consiste en trasladar las proposiciones de la teoría científica a la práctica de las profesiones, es al que Schön (1983) ha denominado *racionalidad técnica.* Con este término, el autor trata de subrayar el carácter supuestamente racional de la secuencia (ciencias básicas-ciencias aplicadas-técnicas de la práctica) que media la extrapolación de reglas del conocimiento científico que hay que aplicar en los contextos de la práctica. Siguiendo esta lógica, la investigación didáctica, como ciencia aplicada, ha tratado de determinar aquellas regularidades de la práctica de enseñanza efectiva, con el propósito de prescribir un conjunto de reglas o técnicas que guíen racionalmente el pensamiento y la actuación docentes. Sin embargo, este modo de hacer ciencia en educación, ha conducido a una manifiesta separación entre los fundamentos provenientes de la teoría didáctico-curricular y los supuestos pedagógicos de los profesores que implícitamente orientan su práctica en el aula (Carr y Kemmis, 1986). Pero además de esta relación lineal y unidireccional de la teoría a la práctica, cabe añadir, con Zeichner (1993), que la mayor parte de los investigadores han estudiado problemas que carecen de importancia para la práctica, centrando su atención en cuestiones que proceden de los datos de la teoría y que

poco o nada tienen que ver con las verdaderas preocupaciones de los profesores.

Por otro lado, como hemos apuntado, la introducción de los principios teóricos a la mejora de la práctica educativa se ve mediada por los conocimientos y experiencias profesionales que poseen los profesores implicados. Al respecto, los enseñantes no sólo adoptan una cierta disposición hacia los presupuestos teóricos (Elbaz, 1983; Grundy, 1987), sino que, además, la incorporación del conocimiento generado por la investigación didáctica a su práctica, pasa por la evolución de su propio conocimiento profesional. Esto representa un verdadero *cambio conceptual* sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la materia, que ha de tener lugar en las concepciones y creencias de los profesores (Prawat, 1992). El problema estriba, según Elliott (1994), en cuestionar, cambiar y desarrollar el conocimiento de los profesores a través de dinámicas de experimentación curricular orientadas por los principios de investigación en la acción.

En cambio, dentro de un contexto de racionalidad técnica, el conocimiento profesional de los profesores se ha identificado, tradicionalmente, con aquel conjunto de leyes y teorías derivadas, bien de las disciplinas científicas, bien de las ciencias psicopedagógicas. No obstante, como ha señalado Schön (1987), este tipo de conocimiento científico-técnico es insuficiente para enfrentarse a las *zonas indeterminadas de la práctica,* no configuradas por problemas meramente instrumentales sino por situaciones que vienen definidas por su naturaleza única, incierta o conflictiva. Se trata de situaciones en las que el profesor no puede aplicar, mecánicamente, las reglas o técnicas que conoce, sino que ha de abordar, intuitiva y creativamente, el problema que surge en el contexto particular de su enseñanza. Por ejemplo, siguiendo a Schön (1987), una situación de este tipo puede aparecer debido a la respuesta o a la pregunta introducida por un determinado alumno, ante la que el profesor siente un cierto grado de confusión como consecuencia del surgimiento inesperado de esa idea o del tipo de razonamiento que la misma encierra, y a la que el profesor es incapaz de dar una respuesta inmediata y apropiada, recurriendo exclusivamente a su conocimiento teórico. En este sentido, estas situaciones problemáticas parecen coincidir con lo que Lampert (1985) denomina *dilemas prácticos* de los profesores.

Por consiguiente, aparece con claridad que el conocimiento profesional de los profesores no es únicamente teórico, sino que su carácter es complementaria y simultáneamente práctico (Elbaz, 1983). Con la intención de integrar en el saber de los profesores esta doble dimensión, teórica y práctica, se utiliza la noción de *conocimientos profesionales.* Diversos autores (Shulman, 1987; Bromme, 1988; Porlán y Martín, 1994) están de acuerdo que el saber de los profesores está configurado tanto por un conjunto de elementos teóricos como por una serie de reglas, principios y pautas prácticas que tiene su origen en la dilatada experiencia personal y social de los profesores. De este modo, no puede interpretarse el conocimiento de los profesores como un problema exclusivamente científico que puede ser resuelto con la comprensión docente de la disciplina que se imparte y de los principios psicopedagógicos que han de orientar su práctica; ni como una cuestión únicamente de maestría que se reduce a la inherente naturaleza artística de la práctica educativa. De hecho, siguiendo a Stenhouse (1983), puede afirmarse que la enseñanza requiere componentes artísticos y que este arte se desarrolla por medio de la interacción dialéctica entre *ideas y práctica;* o, como postula Schön (1983; 1987), que existe en el conocimiento profesional una *epistemología de la práctica,* una dimensión reflexiva e innovadora de la práctica que se articula

en base a una fundamentación artística. En este sentido, puede afirmarse que la docencia se asemeja a la profesión del pintor o diseñador gráfico que tiene que hacer un importante uso de su capacidad creativa y expresiva, con la intención de reflejar una realidad concreta o abstracta que sólo existe en su mente. Un buen pintor basa su trabajo en su destreza o habilidad para representar un objeto, un paisaje, una persona o en esbozar un conjunto de líneas o manchas que simulan o recrean sus pensamientos, sus sentimientos o su propia realidad. Igual sucede en el caso de un diseñador gráfico que trabaja para una agencia de publicidad, tanto es así que también reciben el nombre de «creativos».

Sin embargo, el conocimiento profesional de los profesores no se puede reducir sólo a este tipo de saber hacer que demuestra competencia práctica, sino que el saber profesional de los profesores integra –o debiera integrar– proposiciones teóricas y procedimientos técnicos que dirigen, y que pueden optimizar, su actuación en el aula. Tanto el conocimiento de la disciplina como el conocimiento de los fundamentos psicopedagógicos, tienen mucho que aportar a la mejora de la práctica de la enseñanza de una materia escolar concreta o de un ámbito de experiencia particular. Del mismo modo que la comprensión de la pureza de los colores primarios, de las diferentes tonalidades que se pueden conseguir mediante su mezcla, y de las técnicas básicas que se aplican a óleo, es crucial para que un pintor llegue a realizar cuadros valiosos; de manera similar, un buen publicista tiene que conocer los fundamentos de los medios de comunicación y dominar las técnicas de marketing y diseño gráfico por ordenador. Si bien, como hemos anotado, igual que en la docencia, no es suficiente con este conjunto de conocimientos teóricos y reglas técnicas.

Es importante señalar que contemplado en su totalidad, el saber teórico-práctico que poseen y utilizan los enseñantes puede ser explicado como un *sistema cognitivo* de conocimientos, creencias, destrezas, habilidades, actitudes y disposiciones. Este singular saber está conformado por una red interactiva de diferentes tipos de conocimiento que se interrelacionan y retroalimentan mutuamente (McDiarmid, 1990), que integra un destacable componente de saber hacer en la acción. Este nivel de maestría se apoya en un proceso deliberativo regulado por un razonamiento pedagógico que dirige el desarrollo de una serie de destrezas profesionales básicas (Wilson, Shulman y Richert, 1987). A su vez, este saber y saber hacer profesionales, como se integran en un sistema cognitivo envuelto en un marco emotivo, incluyen relevantes componentes afectivos, actitudinales, cargados de valores, ideología, estereotipos sociales y predisposiciones hacia el cambio (Wagner, 1987; Martínez Bonafé, 1989; Marrero, 1993; Pérez Gómez, 1993; Hand y Treagust, 1994).

Desde esta perspectiva global, si se conceptualiza el conocimiento profesional de los profesores como un *sistema de ideas, destrezas y actitudes,* puede aplicarse a este especial sistema de conocimientos, todos y cada uno de los atributos que definen a un sistema abierto (Bertalanffy, 1978) que, en síntesis, serían los siguientes:

- Se trata de un sistema inteligente (Martínez, 1986) configurado por un conjunto de conocimientos que se encuentran en permanente interacción.
- Es un sistema cognitivo que está estructurado en forma de esquemas o redes semánticas de diferente tipología (Calderhead, 1988; Gimeno, 1993).
- Como sistema abierto mantiene un intercambio permanente con las informaciones provenientes del medio exterior (alumnos, colegas,

padres, medios de comunicación, regulaciones administrativas, órdenes legales, etc.).

- En tanto que entidad dinámica se trata de un sistema de conocimientos que puede mostrar resistencias al cambio y tender hacia un estado homeostático o de permanencia. Así sucede en el caso de profesores que se enfrentan abiertamente a los presupuestos de la reforma educativa y que optan por no modificar su tradicional enfoque de enseñanza. Como resulta obvio, estos profesores tampoco reformulan su persistente conocimiento profesional. Por el contrario, este singular sistema puede reflejar una predisposición positiva hacia su reformulación y modificación de alguna o varias de sus ideas, hábitos y creencias integrantes. Esta última opción incidirá con toda probabilidad en la reestructuración parcial del sistema a un determinado nivel. Es lo que ocurrió en el caso de Juan y Luis, que participaron en un estudio que desarrollamos de modo colaborativo a través de una estrategia de investigación en la acción. Aunque ambos profesores partían de enfoques de enseñanza divergentes, en los dos casos existía una predisposición favorable hacia el cambio, que incidió positivamente, tanto en el avance de su respectivo conocimiento profesional como en la renovación de su práctica docente (López Ruiz, 1995, 1998).

Desde esta perspectiva, puede afirmarse que el saber profesional de los buenos profesores se articula en base a un sistema complejo e interactivo de conocimientos y experiencias que se asemeja a una especie de *arquitectura didáctica.* Con este término, se pretende evidenciar la similitud existente, no tanto entre el conocimiento de los médicos, abogados o ingenieros y el de los docentes, sino más pertinentemente, entre el conocimiento de los arquitectos y el conocimiento de los profesores. Para dilucidar las características del conocimiento de los arquitectos es oportuno basarse en el trabajo de Schön (1987). Desde nuestro punto de vista, existe una serie de similitudes que puede hacer relevante la citada analogía, entre las que es posible destacar las siguientes:

- Tanto en la arquitectura como en la enseñanza, la actividad de diseño ocupa un importante lugar, básicamente en la enseñanza preactiva.
- En ambos campos, los profesionales han de enfrentarse a situaciones problemáticas, conflictivas y singulares de las que suele surgir un desarrollo y complejización del conocimiento práctico inicial, lo que puede terminar en la construcción de un nuevo saber profesional, más elaborado.
- Las estrategias que sendos profesionales ponen en juego para afrontar e investigar los problemas relevantes de su práctica se elaboran en base a procesos de reflexión en y sobre la acción, que se articulan en torno a la activación y utilización de su conocimiento profesional.
- Tanto en la buena preparación de los arquitectos, como en la adecuada formación de los profesores, se pueden inferir y detectar una serie de progresivas fases que tienen que ver con el constructivismo contextualizado o *aprendizaje situado* (Collins, Brown y Newman, 1989), tales como: demostrar, modelar y observar; cuestionar, criticar y retroalimentar; proporcionar soporte y andamiaje; reducir progresivamente la ayuda externa; facilitar la consolidación de los nuevos conocimientos y destrezas, y estimular a enfrentarse a

los problemas de manera autónoma. Considerados en su globalidad, se trata de una serie de procesos interactivos y constructivos que, contextualizados en diversas situaciones en las que se presentan o formulan problemas interesantes y se desarrollan tareas relevantes, pretenden generar en el aprendiz (futuro arquitecto o docente) un conocimiento profesional válido (Kennedy, 1991).

- En fin, el conocimiento que poseen y utilizan ambos profesionales, parece ser una mezcla especial de arte y ciencia, fundamentalmente aplicada. Resulta obvio que la arquitectura, al igual que la enseñanza, son actividades eminentemente prácticas que requieren, tanto un componente técnico como una dimensión artística, intuitiva y creativa que conformen dialécticamente el saber y saber hacer profesionales. Esta última situación es especialmente destacable cuando los enseñantes han alcanzado el nivel de profesores-investigadores (Gimeno, 1983).

En contrapartida, no se debe olvidar que existe una nítida diferencia entre la tarea arquitectónica y la práctica de enseñanza. Esta distinción alude al hecho de que los arquitectos operan básicamente con objetos materiales e instrumentos, mientras que los profesores trabajan, además de con recursos materiales, básicamente, con sujetos; con personas que tienen perspectivas diferentes respecto de la materia que se enseña y aprende. Puede sostenerse, en este caso, que la práctica de enseñanza se asemeja más a la actividad que desarrollan los formadores de arquitectos que a la de los arquitectos mismos. De otra parte, puede concebirse también que la enseñanza es una actividad en la que la sucesión de acontecimientos en el aula provoca un mayor grado de incertidumbre, singularidad, conflictividad e imprevisibilidad que el que pudiera surgir en la práctica arquitectónica.

LAS CATEGORÍAS DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL

Una vez descrita, en líneas generales, nuestra visión del saber profesional de los enseñantes, es conveniente indicar las diversas categorías de conocimiento que lo constituyen, teniendo en cuenta que en este trabajo sólo se aborda con cierta amplitud el conocimiento empírico de los profesores. Para una descripción más completa, el lector interesado puede acudir a un trabajo anterior (López Ruiz, 1999).

Tomando como base la caracterización que diversos autores han realizado del conocimiento del profesorado (Shulman, 1986b; Bromme, 1988; McDiarmid y Ball, 1989; Grossman, 1990), puede sostenerse que el saber profesional de los docentes incorpora al menos las siguientes dimensiones:

- *Conocimiento de la materia:* parece obvio que cualquier enseñante debe conocer en profundidad la disciplina que imparte. Un conocimiento que ha de ser articulado, flexible, plural, crítico e integrador y que debe permitir, al enseñante, el examen detenido de las concepciones y argumentaciones de los estudiantes, desde la perspectiva de la materia (López Ruiz, 1999). Para ello, el profesor ha de comprender la estructura básica de la disciplina que imparte, así como el modo en que se han generado las teorías y nociones fundamentales, sin perder de vista la posibilidad de incorporar la perspectiva socio-cultural a los contenidos que se trabajan en la escuela. Desde una perspectiva interdisciplinar, es importante que el docente sea capaz de establecer conexiones con otras materias, al menos dentro del área de conocimiento que domina.

• *Conocimiento psico-pedagógico*: no obstante, es imprescindible que el conocimiento de la materia se complemente con la compresión de los procesos genéricos de enseñanza-aprendizaje que acontecen en la escuela. Saberes que van desde cómo organizar el trabajo en el aula, cómo manejar la clase o cómo desarrollar las tareas y actividades didácticas, hasta el conocimiento de los procesos de planificación de la enseñanza o de otros aspectos culturales, históricos, filosóficos, sociológicos o político-económicos de la educación (Marcelo, 1993). Asimismo, es importante que los profesores conozcan las principales teorías del aprendizaje con la intención de extraer las oportunas implicaciones para la mejora de la enseñanza. Se trata de una importante categoría que si bien está presente de algún modo en la formación inicial de los maestros, en lo que se refiere a la preparación del profesorado de Secundaria su presencia se reduce a algunos módulos del desfasado Curso de Aptitud Pedagógica, lo que resulta, a todas luces, más que insuficiente.

• *Conocimiento curricular:* la enseñanza de un contenido escolar concreto parece exigir –según se demuestra en recientes investigaciones– la integración de los dos tipos de conocimiento anteriores. Los profesores no poseen, por un lado, el conocimiento de la materia y, por otro, comprenden los procesos de enseñanza-aprendizaje institucionalizados, sino que, en cambio, pueden disponer y elaborar una *síntesis didáctica* de ambos tipos de conocimiento. La importancia de este nuevo tipo de saber es de vital importancia para el docente dado que este conocimiento integrado se caracteriza por su finalidad y preocupación inmediata por enseñar unos contenidos escolares concretos, haciéndolos comprensibles para los alumnos al adaptarlos a sus conocimientos previos e intereses. Es el tipo de saber profesional que Shulman (1987) ha denominado «conocimiento didáctico del contenido».

Sin embargo, la propuesta de Shulman, si bien ha tenido una fuerte influencia en la corriente de investigación del conocimiento del profesor, también ha sido sometida a una serie de críticas. En primer lugar, como revisa Fenstermacher (1994), desde una posición netamente epistemológica, no está clara la distinción que hace Shulman cuando diferencia entre tres tipos de conocimiento docente: proposicional, caso y estratégico, puesto que no queda bien definido, en cada categoría, si es un saber formal, práctico o una mezcla de ambos tipos. En segundo lugar, como ya hemos apuntado en otro trabajo (López Ruiz, 1999), la noción de conocimiento didáctico del contenido puede adolecer de dos deficiencias, que surgen a la luz de una postura más crítica de la investigación educativa y el conocimiento escolar. Por un lado, el concepto de Shulman es estático y acrítico, en el sentido de que hace referencia al saber que ya poseen los profesores y no se somete a una interpretación y valoración rigurosa que siente la base necesaria para que los enseñantes estén en disposición de enriquecer su conocimiento profesional previo. Como afirma Elliott (1994), en esta corriente los profesores aportan su conocimiento al colaborar en la investigación, pero en ningún caso los docentes se implican en la mejora de su propia práctica educativa, al convertirse en investigadores de su propia enseñanza. Nuestra noción de conocimiento curricular, en cambio, es dinámica en tanto que se cristaliza en la medida que el profesor reflexiona sobre sus personales principios de acción, los hace explícitos e incorpora, al tiempo, elementos teóricos que le permiten avanzar en su conocimiento profesional previo. En este sentido, el investigador asume el rol de facilitador del proceso de aprendizaje de los docentes participantes. Por otro lado, Shulman sostiene que el conocimiento

didáctico del contenido surge a partir de la «transformación» del conocimiento disciplinar en contenidos que se adecuen al nivel de comprensión previa de los estudiantes. Sin embargo, consideramos que únicamente se refiere a una mera traslación de la materia en contenido enseñable, por lo que no atribuye un auténtico valor epistemológico al conocimiento escolar. Según Popkewitz (1996), esta noción de Shulman resalta la naturaleza, supuestamente objetiva, del corpus disciplinar, reduciendo el conocimiento escolar a una simplificación y adaptación del conocimiento científico en el seno de cada materia curricular. La noción de conocimiento curricular atribuye, en cambio, un alto y diferenciado *status* epistemológico a los contenidos que se trabajan en la escuela, situando a éstos en un espacio intermedio en el que confluyen, tanto las teorías que provienen de cada disciplina como las concepciones de los alumnos e, incluso, introduciendo la perspectiva socio-cultural en cada tópico en cuestión. Nuestra propuesta, por consiguiente, es que el mismo se estructure en torno a las problemáticas básicas del curriculum escolar – qué enseñar, cómo enseñar y la evaluación– de modo que la resolución de tales cuestiones tome como pilar central *qué y cómo aprenden los estudiantes los contenidos que se están abordando* (López Ruiz, 1999).

- *Conocimiento empírico:* los tres tipos de saberes enunciados se corresponden con un conocimiento básico y científico-aplicado. Sin embargo, es sostenible que en la enseñanza de una materia específica entra en juego también un saber hacer en la acción que encierra elementos del arte de desenvolverse en situaciones prácticas, que incorpora, al tiempo, elementos condicionantes de tal actuación que se desarrolla en un contexto particular. A la comprensión de este núcleo del conocimiento profesional dedicamos el siguiente apartado.

EL SABER EMPÍRICO DE LOS PROFESORES: ANÁLISIS DE COMPONENTES

Los docentes poseen, como una categoría destacada en su saber profesional, un tipo de conocimiento que es fundamentalmente empírico. Con este término pretendemos destacar su naturaleza experiencial; es un saber que se elabora a partir de la experiencia por estrategias, generalmente inductivas, por tanteo o ensayo y error. Es un conocimiento implícito que orienta el comportamiento docente en el marco de las circunstancias concretas en las que se desenvuelve. Se refleja en una forma de actuar que no es sistemática, que no se apoya en la reflexión detenida, sino que se deja llevar por la rutina cotidiana de la vida en el aula. Conduce, por consiguiente, a un tipo de actuación que no se orienta por principios más racionales, sino que está más bien alejada de la teoría. De aquí el título de este artículo: el conocimiento empírico del profesorado se sitúa «al otro lado de la academia». Es una acción docente que se ve gobernada por la intuición o la emoción, más que por la ordenación lógica que suministra la teoría.

Es un conocimiento que se basa en la observación, la experimentación y la analogía. Se enseña así porque se ha visto a otros profesores hacerlo de esa forma. Se enseña de ese modo porque se ha probado en reiteradas ocasiones que tal método funciona. Se enseña de esa forma para hacerlo de manera similar a como instruyen los demás profesores del centro. Es, por tanto, un saber que de modo inconsciente dirige la actuación en clase y que se basa en creencias pedagógicas subjetivas, aunque compartidas dentro del entramado social y de la profesión. No obstante, puede reflejar también una manera más idiosincrásica de actuar, en la que se pone en juego el arte personal de cada profesor.

Es, entonces, un conocimiento que emana de la práctica y que, a su vez, la

orienta. Es un tipo de *saber hacer* que no proviene del ámbito de las disciplinas científicas o psicopedagógicas. Es un saber hacer que se alimenta, en su mayor parte, de las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que predominan en la sociedad y en las instituciones educativas; de los propios principios y rutinas que cada profesor desarrolla en su contexto particular, y de las diferentes tradiciones de innovación educativa que se preocupan de mejorar la enseñanza de las diversas materias escolares (Cañal, 1994). Es el conocimiento que, en general, no se suele tener en cuenta su pre-existencia cuando se introducen proyectos de innovación curricular en los centros educativos (López Ruiz, 1999). Los profesores ya conocen, y practican, determinados métodos de enseñanza cuando se intentan introducir cambios para poner en marcha nuevas estrategias didácticas, como es el caso de la Reforma educativa en nuestro país.

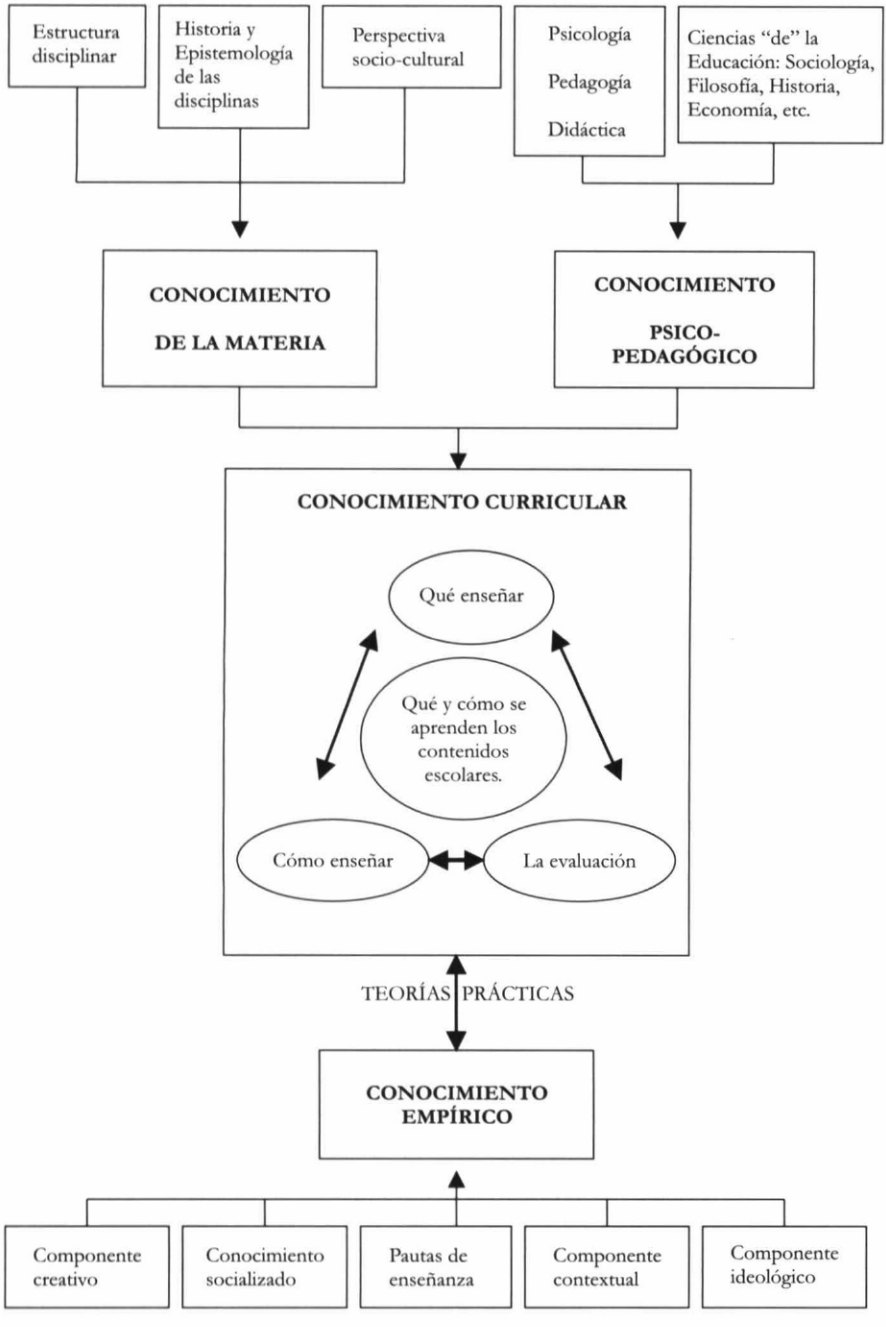
Autores como Elbaz (1983), se han referido a este singular saber con la denominación de conocimiento práctico de los profesores. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, esta conceptualización puede someterse a varias críticas. En primer lugar, creemos que Elbaz confunde conocimiento profesional con conocimiento práctico. De hecho, esta autora incluye, en el saber práctico, categorías tan dispares como conocimiento «de sí mismo», «del medio», «del currículum», «de la instrucción» e, inclusive, «de la materia». Entonces, ¿de qué conocimiento práctico estamos hablando? ¿Es que la comprensión de la materia que se imparte no es básicamente teórica? ¿Es que en el conocimiento del currículum la teoría que ha generado la investigación didáctica no es fundamental? Como hemos anotado, estos núcleos que Elbaz incluye en el «cajón de sastre» del conocimiento práctico, bajo nuestra perspectiva, configuran categorías independientes y de diferente nivel epistemológico, aunque entre las mismas exista una estrecha interrelación (ver figura I).

En segundo lugar, como argumenta Fenstermacher (1994), la noción de conocimiento práctico de Elbaz se centra en gran medida en el «conocimiento cómo» dejando a un margen el conocimiento más proposicional y formalizado. Elbaz subraya, por tanto, el carácter práctico del conocimiento docente, pero olvida la inherente dimensión normativa del conocimiento profesional que aporta la Didáctica. Además, el conocimiento práctico de Elbaz se limita al saber que ya poseen los profesores por lo que no está presente la dimensión evolutiva. Por nuestra parte, en cambio, defendemos que es la interacción dialéctica, que se ha de producir entre el conocimiento curricular y el conocimiento empírico, la que puede transformar los implícitos principios de acción en *teorías-prácticas* que estén informadas por el conocimiento sistemático (López Ruiz, 1999). Es decir, el conocimiento empírico –al contrario que el conocimiento práctico de Elbaz– no es estático sino dinámico, no constituye el conjunto del conocimiento docente sino sólo una parte que tiene que someterse a análisis y revisión crítica, al iluminar la experiencia previa con la luz de la teoría. Por estas razones, y para que no exista confusión, preferimos la noción de conocimiento empírico que estamos analizando en este trabajo.

Por su parte, tanto Stenhouse (1983) como Schön (1983) parecen coincidir en que puede delimitarse, en la profesión de enseñante, un tipo de saber empírico que se caracteriza por desenvolverse, en las situaciones de enseñanza, de manera hábil y más o menos espontánea. Ambos autores están de acuerdo que existe, en el conocimiento profesional, una dimensión creativa e intuitiva que al parecer tiene mucho que ver con un destacable *componente artístico* que se utiliza, básicamente, en aquellas situaciones de la práctica en las

FIGURA I

Categorías y componentes del conocimiento profesional de los profesores



que no se puede acudir o no se dispone de un conocimiento sistemático. Según Schön (1983, 1987), los profesores, en su práctica de enseñanza, tienen que desempeñar una amplia serie de tareas que son realizadas por medio del *conocimiento en la acción*. Entre sus rasgos básicos destaca, siguiendo a Polanyi (1967), su carácter *tácito*. Los enseñantes, como las personas en general, llevan a cabo una serie de acciones que se apoyan en un tipo de conocimiento del que no suelen ser consciente y que, aunque dirige, orienta y coordina tales actividades, permanece implícito en la mente de los profesores. En otros términos, los docentes saben hacer cosas, pero no saben muy bien por qué las hacen o en qué principios se apoyan tales actuaciones. Ello es especialmente evidente en el enfoque transmisivo de enseñanza, en el que los profesores desarrollan una serie de tareas sin conocer explícitamente los supuestos pedagógicos y didácticos en que se sustentan.

La noción de Schön de conocimiento-en-acción también puede ser sometida, bajo nuestro prisma, a análisis crítico. Según este autor, el conocimiento profesional está en la actuación y se reconstruye a través de la reflexión en y sobre la acción. Pero, ¿desde que marco didáctico de referencia delibera el profesional de la enseñanza?, ¿cuál es el modelo de enseñanza que sirve de base para la mejora de la práctica, por medio de la reflexión?, ¿es suficiente manejar este conocimiento «cómo» que surge y parte de la propia experiencia? Creemos que la preocupación de Schön por contrarrestar la preponderancia de la racionalidad técnica en la formación de los profesionales, y su interés por destacar la importancia de la reflexión, le llevan a apuntalar la balanza en esta última dirección. Sin embargo, como afirma Fenstermacher (1994), Schön cae en la misma laguna que Elbaz. Es decir, también olvida el valor y el lugar que, de una forma u otra, ocupan las proposiciones formales y el conocimiento teórico en el saber profesional de los profesores. El conocimiento docente, por consiguiente, no es exclusivamente conocimiento en y para la acción. Junto a una epistemología de la práctica, de carácter empirista, coexiste una epistemología del conocimiento científico; en nuestro ámbito: un conjunto de teorías generadas en el campo de la investigación didáctica y no en el incierto e inestable terreno de la práctica educativa, que, indudablemente, constituyen un elemento valioso e imprescindible en el desempeño de cualquier tarea profesional. La balanza del conocimiento docente no está sesgada hacia el platillo de la experiencia reflexiva, más bien se encuentra en un inestable equilibrio entre lo empírico y lo formal, lo práctico y lo teórico, lo subjetivo y lo objetivo, lo personal y lo socio-cultural.

De este modo, este tipo de conocimiento que subyace a la actividad profesional de los profesores puede hacerse explícito por medio de una toma de conciencia, un análisis reflexivo, y la subsiguiente descripción que pueda realizarse. Como anunciaba John Dewey (1933) hace ya varias décadas:

> Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende (versión castellana, 1989, p. 25).

Pero no sólo es diferenciable, en el conocimiento empírico de los profesores, el mencionado componente creativo, deliberativo e intuitivo, sino que, desgraciadamente, existe una importante variable limitativa que condiciona e influencia, manifiesta u ocultamente, este saber experiencial. Se trata de los factores sociales, culturales e institucionales que median el saber hacer de los enseñantes (Liston y Zeichner, 1991; Marrero, 1993). Al sistema de concepciones y creencias de los

profesores que provienen de esta destacable fuente, es a lo que denominamos *conocimiento socializado,* por cuanto se va adquiriendo a lo largo del proceso de formación y perfeccionamiento del profesor en interacción con los diferentes sistemas, estructuras sociales o educativas y contextos de la práctica profesional por los que va pasando durante ese dilatado período (Martínez Bonafé, 1989). Esta dinámica relacionada con la introducción a la actividad docente y desempeño de la profesión en instituciones escolares, es la que se identifica con el término *socialización de los profesores* (Zeichner y Gore, 1990).

Fue tal vez Lortie (1975) el primer autor en destacar, desde una visión retrospectiva, el importante papel que juega, en la configuración del conocimiento empírico de los profesores, su anterior y extensa estancia como estudiante en el sistema educativo. Tantos cientos de horas escuchando y observando profesores, tienen, al parecer, una fuerte influencia en las ideas que los futuros profesores se hacen de lo que significa enseñar y aprender. A este respecto, sería conveniente resaltar con Zimmerman y Zimmerman (1992) que la gran mayoría de los alumnos conciben el aprendizaje escolar como algo aburrido que exige tener que estudiar y memorizar una enorme cantidad de contenidos académicos, en vez de interpretarlo como un proceso investigativo y constructivo que requiere la implicación activa del sujeto que aprende. Paralelamente, en esta dilatada etapa como estudiante, se va adquiriendo la idea de que enseñar consiste básicamente en explicar contenidos y poner ejercicios y actividades que versen sobre los datos, hechos y nociones expuestas. Esta concepción que se va construyendo sobre la enseñanza y el aprendizaje es también coherente con la visión que de esta actividad impera en nuestra sociedad. Precisamente, como señala Gimeno (1993), esta interpretación ingenua y simplista del proceso educativo, junto a otros factores sociales, es lo que ha conducido a una *desprofesionalización* del conocimiento de los profesores. Esto es así, hasta el punto de que mayoritariamente se piensa que para ser enseñante basta con dominar los contenidos de la materia y transmitirlos en el aula, cumpliendo así la función social que les ha sido específicamente asignada.

Por otro lado, como se ha señalado, el supuesto de la racionalidad académica que envuelve las actuales instituciones de formación del profesorado (Schön, 1987), y que se sustenta en la separación de la teoría y la práctica, lleva a que los profesores consideren que la primera permanece ajena a los problemas que surgen en el segundo contexto. Esto provoca, según Pérez Gómez (1987), que:

> El conocimiento científico que supuestamente se transmite en las escuelas profesionales se convierte en definitiva en un conocimiento académico, que se aprende para olvidar una vez cumplida su función académica y que, en todo caso, se aloja no en la memoria semántica, significativa y productiva del alumno, sino en los satélites de la memoria episódica, aislada y residual (p. 19).

En consecuencia, los conocimientos básicos y técnicos, que se transmiten en el seno de las actuales escuelas de formación, no reformulan ni se integran significativamente con las concepciones y experiencias previas que los futuros profesores mantienen sobre la enseñanza y el aprendizaje, en general, y de las diferentes materias escolares, en particular. Esta situación implica que cuando estos futuros docentes comiencen a enseñar lo harán siguiendo el método que mejor conocen y que mayoritariamente observaron en su dilatada etapa como alumnos (McDiarmid, 1990). Ello se debe a que existen escasas o nulas oportunidades durante su etapa de formación inicial para que los futuros profesores

reflexionen sobre sus propias creencias acerca del proceso didáctico y las contrasten con las actuales visiones científicas de la enseñanza y el aprendizaje. El resultado es que la configuración real de su conocimiento empírico, el que en último término utilizarán cuando sean profesionales, se sustenta, principalmente, en sus concepciones y experiencias escolares previas y no en presupuestos psicopedagógicos generales o didácticos específicos.

Este problema se ve agravado por el inadecuado papel que desempeñan hoy día las prácticas de enseñanza, en la formación inicial del profesorado (Santos, 1993; González Sanmamed, 1994). Tal y como se encuentran organizadas, tales prácticas contribuyen más a afianzar las concepciones pedagógicas que los futuros profesores ya poseen, que a construir ideas y actuaciones alternativas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Como afirma Pérez Gómez (1993):

> El desarrollo indiscriminado y poco elaborado de las prácticas como meros procesos de inducción de los futuros profesores/as en el contexto de la escuela ha producido una rápida y prematura socialización en indeseables y obsoletas formas de trabajar y concebir la actividad educativa (p. 34).

Este proceso inicial de inducción en la práctica, se ve reafirmado y consolidado cuando los estudiantes en formación se introducen en el mundo laboral y pasan a ser profesores principiantes. Es en este momento cuando el nuevo enseñante empieza a aprender más claramente las tradiciones del oficio. Según Buchmann (1987), los docentes van adquiriendo un conocimiento empírico *folklórico,* que es aprendido a través de la imitación o la tradición, y que es legitimado por el hábito y las costumbres. Los profesores noveles comienzan a enseñar como saben que enseñan la mayoría de sus compañeros del centro. Se conecta, de este modo, la biografía personal de cada profesor con las tradiciones de la profesión. Se asimilan, así, un conjunto de saberes empíricos que resultan ser funcionales en cuanto que proporcionan orientaciones de *sentido común* o *recetas* para la enseñanza. Sin embargo, al no cuestionar los supuestos psicopedagógicos que las sustentan, perpetúan los omnipresentes modos de concebir y actuar en el ámbito escolar y educativo.

Este conjunto de concepciones y creencias docentes que hemos denominado *conocimiento socializado* desemboca, en el nivel más próximo a la actuación en el aula, en una serie de *pautas de enseñanza* o de hábitos rutinarios y principios de acción, que gobiernan de manera determinante el quehacer educativo. Se puede distinguir en el conocimiento empírico de los profesores, siguiendo a Lowyck (1984), un componente *rutinario* que le ayuda a desenvolverse en las impredecibles, inciertas e inmediatas situaciones de la práctica. Un examen detenido de las conductas de los profesores en las clases pone de manifiesto que tales acciones reflejan determinados *modelos de práctica* que, como ha destacado Anderson (1991), se encuentran generalmente alejados de los actuales enfoques constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje. De modo similar, Porlán (1993) identifica diferentes *pautas de actuación* que incorporan un conjunto de creencias implícitas, además de una serie de problemas prácticos y dilemas, y que responden a diferentes enfoques de enseñanza (tradicional, tecnológico y espontaneísta) presentes en la cultura escolar.

Elbaz (1983) distingue tres niveles en la estructuración interna del conocimiento práctico de los profesores: reglas de la práctica, principios prácticos e imágenes. Las reglas de la práctica, según Elbaz, son breves declaraciones concretas que guían la actuación en clase, de manera consciente. Por nuestra parte, como hemos defendido, creemos que los profesores no actúan

en base a reglas sino en base a *hábitos rutinarios* que, precisamente, se apoyan en creencias implícitas que el profesor ha ido construyendo de manera inconsciente durante su proceso de socialización profesional. En este sentido, estamos de acuerdo con Mingorance (1991) cuando asegura que «el profesor no es un usuario de recetas» (p. 224). En segundo lugar, los principios prácticos, según Elbaz, son formulaciones más generales, pero más implícitas, que tienen que ver con los fines educativos que persigue el profesor o con la conclusiones que se deducen cuando el docente se enfrenta de manera reflexiva a un problema que surge en su contexto de trabajo. Para nosotros, en cambio, estos principios que dirigen la actuación del enseñante en el aula tienen un mayor grado de conciencia que las creencias inmanentes a los hábitos rutinarios. Además, estos principios surgen de manera intuitiva o se construyen por medio de la experimentación en el aula. A causa de estos matices diferenciadores, los denominamos *principios de acción.*

Por último, Elbaz distingue el nivel de las imágenes que está constituido por breves declaraciones metafóricas. Por nuestra parte, no diferenciamos este nivel puesto que, como hemos constatado en los casos de Juan y Luis (López Ruiz, 1995), las metáforas no representan ningún plano de organización interna del conocimiento empírico, sino un medio que los profesores utilizan para expresar y hacer explícitas sus concepciones y creencias pedagógicas. Lo que hemos descubierto en este estudio es que los conocimientos docentes, que se reflejan de manera analógica por medio de metáforas, constituyen ideas nucleares en el saber profesional. Pero, ¿esto quiere decir que las metáforas configuran un nivel específico de estructuración del conocimiento empírico? Pensamos que no, que sólo reflejan un modo de comunicación y elicitación del conocimiento docente. Como afirma Mingorance (1991), «las metáforas son un instrumento eficaz que usan los profesores para hablar de su mundo» (p. 94). No hay que olvidar, al respecto, que no todo el conocimiento profesional de un determinado profesor cristaliza en forma de metáforas. El enseñante posee bastantes más ideas y experiencias que las que explicita de manera analógica. Por ejemplo, cuando Juan afirma que la «motivación es el carburante de la enseñanza», esta creencia, expresada a modo de metáfora, es central en su conocimiento profesional; pero, sin embargo, este profesor posee muchas otras concepciones y creencias pedagógicas que no expone utilizando este tipo de lenguaje.

Estos dos planos que hemos diferenciado, hábitos rutinarios y principios de acción, se encuentran envueltos en el marco de un particular patrón de enseñanza que responde a un determinado modelo didáctico. Por tanto, distinguimos, únicamente, *dos niveles* en relación a las pautas de enseñanza que utilizan los profesores para actuar en el aula. A continuación, trataremos de profundizar en ambos planos:

- *Hábitos rutinarios:* son una serie de conductas estereotipadas que suelen sucederse en un único orden preestablecido y que se derivan, en parte, del conocimiento socializado de los profesores. Por consiguiente, se trata de destrezas u operaciones semi-automatizadas que, posiblemente, han sido adquiridas por el enseñante mediante la imitación o la tradición (Zeichner, 1993). Una característica fundamental de los hábitos rutinarios es que son actos que se realizan sin mediar una toma de conciencia por parte del profesor (Lowyck, 1984). Pueden referirse, no sólo a actuaciones más o menos invariables y repetitivas, sino también a juicios y decisiones no deliberadas que el profesor emite o adopta de modo lineal (Dewey, 1933). En este sentido, pueden estar configurados por un

conjunto de guiones mentales que ayudan al docente a llevar a cabo de forma segura y predecible – aunque también generalmente inamovible– la enseñanza en el aula. A través de los hábitos rutinarios, los profesores transforman el incierto e inestable contexto de la clase, en un espacio protegido en el que pisan un suelo firme donde están claramente establecidos la secuencia y los patrones de conducta que hay que desarrollar.

De este modo, como señalan Pérez Gómez y Gimeno (1988), aunque sirven para actuar durante la enseñanza interactiva de manera casi inmediata, suelen apoyarse, mayoritariamente, en *estructuras rígidas, pobres.* Son esquemas de actuación escasamente articulados en el conocimiento empírico del profesor, que tienden a un estado de permanencia e invariabilidad, más que a una dinámica de cambio y evolución (Calderhead, 1988). Es más, los profesores se suelen aferrar con fuerza a los hábitos rutinarios de enseñanza que han desarrollado a lo largo de su biografía personal y experiencia profesional. De esta manera, aunque perciban estímulos e informaciones en el contexto escolar que no sean acordes con las perspectivas que sostienen, tienden a creer que sus hábitos rutinarios son válidos. Intentan así obviar o rechazar todos aquellos acontecimientos discrepantes que puedan poner en conflicto los supuestos en que éstos se basan. Nótese, por ejemplo, como existe un cierto número de docentes que siguen manteniendo una estrategia de enseñanza basada en la transmisión verbal de los contenidos y en el empleo básico del libro de texto, aún detectando indicios más o menos evidentes de que el aprendizaje que los alumnos han conseguido, al finalizar cualquier tema, es más *simulado* que *real.* Esta problemática situación no impide, sin embargo, que –como en el caso de Luis– aparezcan en el pensamiento del profesor una serie de dilemas generados en torno a esa contradicción, que representan un primer resquicio en la firme creencia que lo sustenta (López Ruiz, 1995). Los dilemas constituyen, en este sentido, puntos claves sobre los que trabajar para promover el avance del conocimiento empírico del profesorado. Estos hábitos rutinarios guardan relación con el siguiente nivel.

- *Principios de acción:* son un conjunto de orientaciones pedagógicas que regulan y guían la práctica y la enseñanza que desarrolla el profesor en el aula. Suelen tener un mayor grado de conciencia por parte de los enseñantes y proceden de sus experiencias profesionales previas y de aquel conjunto de saberes prácticos que cada profesor ha ido seleccionando como válidos y útiles para impartir una determinada materia, mediante un proceso de constatación y comprobación empírica de que constituyen una serie de principios que, de hecho, funcionan en la práctica educativa. Son las únicas herramientas con las que los profesores cuentan para enfrentarse a los problemas que surgen en su profesión, por lo que configuran el marco que los docentes utilizan para el análisis y la interpretación de la compleja realidad escolar en la que trabajan, y constituyen el sustrato básico para iniciar un proceso de desarrollo profesional basado en experiencias reflexivas (Pérez Gómez, 1993).

Lo verdaderamente importante, como anunciaba Dewey (1933), es que, si bien el profesor no puede prescindir de este nivel rutinario para actuar fluidamente en el aula, el mismo sea contrarrestado con un elemento indagativo y reflexivo. Es, precisamente, mediante este proceso de deliberación y análisis detallado, de los supuestos que subyacen a su práctica, como los profesores pueden transformar sus particulares principios de acción en *teorías-prácticas,* que estén informadas por el conocimiento sistemático que ha generado la investigación didáctica (Fenstermacher, 1986; López Ruiz, 1995). *En esta crucial dinámica,*

el punto focal queda constituido por la interacción dialéctica que se ha de producir entre el conocimiento empírico y el conocimiento curricular.

Siguiendo a Schön (1983; 1987), parece que este proceso puede desencadenarse en situaciones en las que el conocimiento empírico y rutinario del profesor no funciona como se esperaba, debido a la aparición de algún factor imprevisto o a que ha cambiado el marco interpretativo del profesor. Son situaciones singulares que manifiestan, por tanto, un factor de sorpresa, de paradoja o incluso de incertidumbre que suelen estar asociadas, como se ha indicado, al surgimiento de dilemas en el pensamiento del profesor. Dewey (1933) ya hizo alusión a esta clave cuestión en los siguientes términos:

> El pensamiento tiene su arranque en una situación que muy bien podría denominarse *bifurcación de caminos,* en una situación ambigua, que presenta un dilema, que propone alternativas. (...) La exigencia de solución de un estado de perplejidad es el factor orientador y estabilizador de todo el proceso de reflexión (versión castellana, 1989, p. 29, cursiva original).

Más adelante se refiere a la misma idea del siguiente modo:

> La función del pensamiento reflexivo, por tanto, es la de transformar una situación en la que se experimenta oscuridad, duda, conflicto o algún tipo de perturbación, en una situación clara, coherente, estable y armoniosa (versión castellana, 1989, p. 98).

Es decir, se produce una activación del proceso deliberativo en los momentos en los que el navegante-enseñante se encuentra inmerso en un mar de dudas o de aguas turbulentas y tumultuosas, producidas por un fuerte oleaje debido a la colisión de insurgentes mareas y, en consecuencia, trata de reconducir su barco-aula hacia un puerto de aguas tranquilas y serenas. En definitiva, el docente intenta pasar hábilmente de una situación tormentosa a otra situación de creciente sosiego en la que empieza a ver la luz del naciente sol y, por lo tanto, a observar con mayor nitidez el escenario en el que se desenvuelve.

Sin embargo, como defiende Schön (1987), este proceso reflexivo, iluminativo, no suele producirse de manera espontánea, sino que en él es conveniente que medie la presencia de un timonel, un guía, un *facilitador* que oriente la reflexión del profesor sobre su acción educativa. La función de este facilitador sería introducir puntos de vista y fuentes de contraste que contribuyan a cuestionar –cuando sea necesario– el conocimiento actual de los profesores y los supuestos inmanentes a sus prácticas (Porlán y Martín, 1991). Es aquella persona que propicia la puesta en marcha del proceso deliberativo y que, una vez iniciado, va aportando e introduciendo progresivamente, a través de diversas vías, los principios didácticos que provienen de un enfoque alternativo de la enseñanza de la materia, en interacción con los propios principios de acción del enseñante. Es un timonel que ayuda al navegante a sobrepasar y a superar los obstáculos de esa complicada travesía que va desde el bravío océano hasta el apaciguado puerto. Es un guía que aporta los diversos instrumentos y técnicas de navegación para que el enseñante se encuentre en todo momento orientado y de ese modo no se pierda a lo largo del tortuoso sendero de la nueva aventura profesional que acaba de emprender.

En relación con la dimensión descrita, el conocimiento empírico de los profesores puede ser definido como *contextualizado,* en un doble sentido. Por un lado, se trata de un saber hacer que se utiliza en aquellas situaciones educativas que acontecen en un medio particular. Por otro, el desenvolverse adecuadamente en un aula concreta implica conocimiento, por parte del docente, del contexto en el que desarrolla su actividad profesional. En cuanto

a la primera acepción, se trata de un conocimiento que está directamente orientado a la acción que tiene lugar en un contexto específico (Elbaz, 1983; Clandinin y Connelly, 1988). Es un conocimiento implícito que se activa y usa en función de las demandas de la situación, y que sirve de base no sólo para actuar en el transcurso de las mismas, sino también para enfrentarse a los problemas o dilemas que surgen en tales contextos prácticos (Schön, 1983; 1987). Como declara Santos (1993), «el carácter singular de los escenarios, de las culturas y de los contextos, exige una actuación profesional específica» (p. 52).

En el segundo sentido, los profesores no sólo han de comprender y analizar las limitaciones que el contexto plantea en su práctica educativa (Gimeno, 1993), sino que, obviamente, para desarrollar su tarea profesional requieren conocer, también, las posibilidades que el centro y el medio en que está enclavado ofrecen. Se trata de un conocimiento del contexto ecológico más próximo, en el que el profesor enseña una determinada materia (Grossman, 1990; López, 1994c). El profesor ha de ser consciente del ambiente que se crea en el aula cuando interacciona con los alumnos, en la medida en que ello condiciona el aprendizaje de los contenidos escolares (McDiarmid y Ball, 1989). Además, ha de conocer la disponibilidad de espacios, la diversidad de recursos didácticos y los diferentes materiales que existen en el centro y que contribuyen a mejorar la enseñanza de la asignatura. En paralelo, el enseñante debe tener conocimiento de las *potencialidades didácticas* que el entorno próximo a la escuela brinda en relación a la materia que imparte, tales como instituciones, empresas, monumentos y edificios singulares, intercambios hombre-medio, diversidad de ecosistemas presentes en la zona, clima del lugar, actividades culturales, fuentes básicas de producción de recursos económicos, conocimientos y experiencias de diferentes profesionales, etcétera. En este sentido, hay que destacar con García y García (1989) que:

> El contacto directo con el medio constituye una valiosa fuente de información potencialmente significativa para el alumno, por la cantidad de experiencias que le ha proporcionado y proporciona en orden a la construcción de multitud de conocimientos que luego van a estar implicados en los procesos de aprendizaje escolares (pp. 44-45).

Habría que incluir, también, la contemplación de la *progresiva imbricación de sistemas* que conforman el complejo hecho educativo, y que van desde el sistema-aula, pasando por el sistema-escuela, hasta llegar a la estructura global del sistema educativo, sin perder de vista, en su conjunto, el sistema social en que está inserto (Gimeno, 1993). Como señalan Liston y Zeichner (1991), «el aula no es una isla» (p. 90), sino que está enclavada en un marco organizativo que rige el funcionamiento del centro escolar. El conocimiento empírico no se restringe a la propia clase, no se utiliza sólo en el aula, sino que participa de la cultura y/o subculturas que están presentes en la escuela (Pérez Gómez, 1998). Como afirma Santos en el prólogo a nuestra obra «Conocimiento docente y práctica educativa» (López Ruiz, 1999):

> El currículum que se desarrolla en la escuela no se cirscunscribe al aula sino que tiene como marco de referencia el centro escolar. Los aprendizajes no se producen solo en el aula. Además, lo que sucede en el aula tiene mucho que ver con la cultura de la escuela, con el marco organizativo en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 13).

Dentro de este contexto institucional, existe una amplia serie de normativas, regulaciones, estructuraciones, limitaciones espacio-temporales, disponibilidad de

recursos, etcétera, que, naturalmente, intervienen en la citada dimensión creativa y reflexiva del conocimiento empírico de los profesores. Por ejemplo, los profesores no pueden mejorar su enseñanza si, como ponen de manifiesto los casos de Juan y Luis (López Ruiz, 1995), no disponen del tiempo necesario para planificar la docencia y reflexionar sobre su propia práctica. En general, los antecedentes de los alumnos, las expectativas de los padres, las relaciones entre colegas, las prescripciones curriculares, la vinculación o no a proyectos innovadores, el tipo de interacción con el medio circundante, etcétera, crean un determinado *ambiente* en el centro que propicia, o bien pone trabas, a la capacidad imaginativa y divergente del saber hacer de los enseñantes.

Tampoco hay que olvidar, como nos recuerda Apple (1982), los diferentes sistemas o superestructuras sociales, culturales, políticas y económicas que desde fuera de la escuela, pero en intersección con el sistema educativo, limitan la actividad profesional de los profesores, a través de mecanismos ocultos que persiguen la reproducción de las actuales prácticas educativas. Así, el conocimiento empírico del profesorado se ve mediatizado, en su capacidad para crear e innovar o para resistir al cambio, por las múltiples demandas a que se ve sometida la escuela y que proceden de las aceleradas y continuas reestructuraciones que está experimentando esta sociedad postmoderna, de finales de siglo, en sus diversos ámbitos constitutivos. Por consiguiente, los docentes necesitan tomar conciencia, como ha destacado Hargreaves (1996), de los cambios necesarios que debiera experimentar su conocimiento profesional, para adaptarse al actual y complejo contexto socio-cultural en el que desarrollan su trabajo. Es decir, que la enseñanza y, por ende, el saber hacer en que aquélla se sustenta, han de renovarse para hacer frente a los retos que plantea la nueva sociedad neoliberal, en la era de la información (Pérez Gómez, 1998). Nuestra propuesta es que la dirección de este importante e inaplazable cambio sea hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje de los estudiantes, quienes serán los futuros ciudadanos que construirán la sociedad del mañana, a partir del modo en que hoy sean educados y de su comprensión del mundo actual (López Ruiz, 1999).

Por último, parece que el predominio del componente creativo y reflexivo, del conocimiento empírico de los profesores, sobre el componente socializado o rutinario, guarda relación con la existencia de una dimensión *ideológica* del saber empírico de estos enseñantes. Esto es, aquellos profesores que muestran un interés destacado por la innovación y la mejora de su propia práctica, y una preocupación continuada por no caer en la rutina y no dejarse llevar por la imitación de obsoletos y desfasados modelos de enseñanza predominantes, tienen una fuerte convicción personal referida a la necesidad inaplazable del cambio educativo y social. Resulta curioso constatar como casi ningún modelo del conocimiento docente profesional pone de manifiesto la existencia de este importante componente del saber empírico. Sin embargo, estamos de acuerdo con Martínez Bonafé (1989) cuando considera que puede diferenciarse en el conocimiento empírico de los profesores, una dimensión transformadora que se encuentra impregnada por «algún tipo de compromiso filosófico, ético, y político, de alguna forma de ideología social referida al ámbito educativo, y ello comporta, igualmente, un criterio progresista o renovador» (p. 128). Este elemento es especialmente importante en la dimensión evolutiva y dinámica del conocimiento empírico del profesorado.

En este sentido, puede afirmarse, siguiendo a Carr y Kemmis (1986), que algunos profesores ponen en marcha determinadas *acciones estratégicas* para contrarrestar los múltiples condicionantes

sociales e institucionales, ya reseñados. Deste esta perspectiva crítica, el conocimiento empírico consiste en un saber hacer, que se somete a una reflexión continua, para poner en interacción dialéctica la teoría curricular y la práctica educativa. Dentro de una espiral reflexiva de investigación-acción, los profesores emiten hipótesis, a partir de su conocimiento empírico, para solucionar sus problemas prácticos y éstas son sometidas a un proceso sistemático de experimentación. Así, el saber empírico que ya poseen los profesores se transforma en teoría, y a su vez, ésta ilumina la renovación de la experiencia docente. Se trata, pues, de una acción más meditada, comprometida, madura e inteligente a la que autores como Carr y Kemmis (1986) denominan praxis:

> Es una acción considerada y conscientemente teorizada, y capaz de informar y transformar reflexivamente la teoría que, a su vez, la informó. La praxis no puede entenderse como mero comportamiento, sino únicamente en función de los entendimientos y los compromisos que la informan (versión castellana, 1988, p. 201).

Parece que esta dimensión ideológica, del conocimiento de los profesores, ocupa un importante lugar en la tendencia favorable de los docentes hacia la modificación de su saber profesional y de su propia práctica. Este componente aparece en aquellos docentes que –en términos de Paulo Freire– han tomado conciencia del valor de la educación en la mejora de las actuales condiciones socio-culturales. Así, estos profesores consideran la escuela como una institución clave que puede promover la reestructuración social. En estos docentes está presente un compromiso con la mejora escolar que se extiende más allá del mero deber profesional, para incorporar enraizadas creencias de naturaleza ética o política. Son profesores que manifiestan un fuerte consenso en torno a la posibilidad de mejorar el sistema social en los estados democráticos y que suelen implicarse en la anhelada transformación de la realidad. Son maestros que creen en la utopía y que sueñan y trabajan por una escuela y una sociedad futura que superen en tolerancia, justicia y solidaridad a las de hoy en día. En definitiva, cuando existe esta semilla estimulante, el conocimiento empírico hace brotar prácticas educativas divergentes e innovadoras, que se apoyan en ese ideal compartido y no permanecen ancladas en caducos modelos docentes. Si bien se ha situado esta dimensión en el nivel del saber empírico, de hecho, puede estar presente en todas las categorías anteriormente comentadas del conocimiento profesional. Por consiguiente, puede considerarse que este componente se encuentra, de algún modo, presente en cada uno de los restantes. La razón que nos ha llevado a situarlo en este plano, es que configura un claro factor inductor del cambio en la práctica profesional de los profesores innovadores, como puede observarse en los conocidos movimientos de renovación pedagógica.

A título de síntesis, y a modo de recapitulación, es necesario destacar que en conjunto se han diferenciado *cinco componentes* del conocimiento empírico de los profesores:

- Un componente *creativo:* que supone el arte de desenvolverse con maestría en las situaciones de enseñanza y de realizar prácticas alternativas, intuitivas y reflexivas, de manera que, a través de un proceso investigativo, el profesor reformule y desarrolle su propio conocimiento profesional.
- Un componente *social:* configurado por aquel sistema de concepciones y creencias provenientes, tanto del contexto socio-cultural, como de las instituciones educativas donde se forma y lleva a cabo su tarea docente.
- Un componente *rutinario:* el anterior elemento pone al uso una serie de

orientaciones prácticas que se basan en el sentido común y contribuyen al desarrollo, en el profesorado, de un conjunto de hábitos rutinarios y principios de acción que se reflejan en su práctica en el aula y que no suelen ser sometidos a contrastes críticos, a la luz del conocimiento sistemático.

- Un componente *contextual:* saber actuar en las situaciones educativas no sólo implica el conocimiento del contexto ecológico para mejorar la enseñanza de una materia concreta, sino también poner en práctica una serie de saberes que respondan a las demandas específicas de la situación y que sirvan para afrontar con éxito los dilemas o dificultades que surjan en el transcurso de las tareas. Supone, también, capacidad de adaptación y respuesta a las cambiantes y crecientes demandas que plantea la compleja sociedad de la información.
- Un componente *ideológico:* que tiene un importante peso en el caso de los profesores innovadores, en los que puede observarse un predominio del componente creativo y reflexivo sobre el componente rutinario y socializado, debido a factores éticos, filosóficos e ideológicos.

IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Si bien en este trabajo sólo se ha analizado, detenidamente, una única categoría de las que configuran el conocimiento profesional del profesorado, su conocimiento empírico, intentaremos extraer, de todos modos, algunas implicaciones para la formación:

- El proceso formativo debe preocuparse de hacer explícito los marcos conceptuales que orientan, en cierta medida, la actuación del docente en el aula. Por consiguiente, el asesor o facilitador ha de propiciar la puesta en juego de los principios de acción y el análisis reflexivo de los supuestos que subyacen a los hábitos rutinarios que el profesor ejerce de manera inconsciente. En última instancia, lo que se persigue es favorecer un cambio conceptual en los enseñantes (Prawat, 1992) para modificar las pautas de enseñanza, en un sentido acorde con las innovaciones curriculares que se pretenden introducir.
- Para que tenga lugar el cambio conceptual en la mente del profesorado, es necesario propiciar la interacción dialéctica que se ha de producir entre el conocimiento curricular y el conocimiento empírico. Esto es, en base a un examen detenido del sistema de concepciones y creencias que configuran el saber empírico del profesorado, a la luz de un conocimiento sistemático sobre la enseñanza de los contenidos escolares, transformar los principios de acción en teorías-prácticas que sean útiles y que incrementen la calidad del proceso educativo. En todo caso, durante este proceso deliberativo no se deberá olvidar el arte del profesor (Stenhouse, 1983), el componente creativo e intuitivo que supone la «arquitectura didáctica».
- No obstante, trabajar con el conocimiento profesional del profesorado, en particular con su conocimiento empírico, con la finalidad de mejorarlo, supone trabajar con el sistema de ideas, destrezas y actitudes que configura el marco de referencia básico para iniciar una dinámica de desarrollo profesional. De tales dimensiones, tal vez sean la actitud reflexiva, la motivación intrínseca y la predisposición hacia el cambio, las piezas claves del motor que pone en marcha este proceso formativo (López Ruiz, 1997). De cualquier modo, la finalidad última es renovar las prácticas del profesor en el aula, lo que siempre va a suponer el aprendizaje de nuevas destrezas y la modificación de los hábitos rutinarios por nuevas habilidades profesionales.
- Este cambio integral y progresivo de la práctica de enseñanza puede estimularse

y coordinarse a través de un modelo de formación y/o asesoramiento de naturaleza constructivista, que tenga lugar a lo largo de una serie de etapas (Collins, Brown y Newman, 1989; López Ruiz, 1995):

- Análisis de la práctica educativa cotidiana y del conocimiento profesional previo.
- Valoración crítica de los supuestos inmanentes a los hábitos rutinarios detectados.
- Introducción de modelos didácticos alternativos que se apoyen en un nuevo saber profesional.
- Consolidación de los nuevos conocimientos y destrezas al aplicar el enfoque de enseñanza innovador y resolver los problemas prácticos de forma autónoma.

Durante esta dinámica, el facilitador debe proporcionar soporte y andamiaje, ser el timonel del barco, así como ir reduciendo, de modo progresivo, la ayuda externa hasta que el profesor sea capaz de gobernar el renovado barco por sí solo. Como anunció Dewey (1933), el eje central de este proceso es la reflexión sobre los problemas o dilemas que conducen a una situación incierta y ambigüa. Reconducir ese estado confuso hacia una situación más nítida y estable supone emprender una aventura profesional en la que el enseñante tiene que encontrar, con la orientación del facilitador, ese puerto de aguas serenas.

La intensificación y crecimiento exponencial, de los cambios que está experimentando esta compleja sociedad de finales de siglo conduce, inexorablemente, a un replanteamiento de los fines y propósitos de la educación escolar que, a su vez, nos transporta a nuevas e intensas oleadas reformadoras. Si no queremos que estas inaplazables y necesarias transformaciones curriculares y estructurales de primer orden, se queden en cambios ficticios o superficiales y echen raíces en la vida cotidiana de las aulas y escuelas, hay que contar y trabajar con la sabiduría, maestría y experiencia del profesorado, es decir, con su conocimiento empírico. De este modo, el crecimiento y desarrollo profesional de los docentes, seguro que promueve un mejor desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, con la intención de educarlos y prepararlos como futuros ciudadanos responsables, solidarios y críticos para la construcción de una sociedad del mañana más justa e igualitaria.

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, CH. W.: «Policy Implications of Research on Science Teaching and Teachers' Knowledge», en KENNEDY, M. M.: *Teaching Academic Subjects to Diverse Learners.* New York, Teachers College Press, 1991.

APPLE, M. W.: *Education and Power.* London, Routledge, 1982 (Trad. cast. *Educación y Poder.* Madrid, Paidós/MEC, 1987).

BROMME, R.: «Conocimientos profesionales de los profesores», en *Enseñanza de las Ciencias,* 6, 1 (1988), pp. 19-29.

BUCHMANN, M.: «Teacher knowledge: The lights that teachers live by», en *Oxford Review of Education,* 13 (1987), pp. 151-164.

CALDERHEAD, J.: «Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores», en L. M. VILLAR (Ed.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores.* Alcoy, Marfil, 1988.

CAÑAL, P.: «El profesor investigador», en *Cooperación Educativa Kikiriki,* 33 (1994), pp. 11-14.

CARR, W. y KEMMIS, S.: *Becoming Critical: Knowledge through action research.* Victori, Deakin University Press, 1986 (Trad. cast. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* Barcelona, Martínez Roca, 1988).

CLANDININ, D. J. y CONNELLY, F. M.: «Conocimiento práctico personal de los profesores:

imagen y unidad narrativa», en L. M. VILLAR (ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores.* Murcia, Marfil, 1988.

COLLINS, A.; BROWN, J. S. y NEWMAN, S. E.: «Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics», en L. B. RESNICK (Ed.): *Knowing, Learning and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser.* New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1989.

DEWEY, J.: *How we think.* Lexington, Heath and Company, 1933 (Trad. cast. *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo.* Barcelona, Paidós, 1989).

ELBAZ, F.: *Teacher thinking: a study of practical knowledge.* New York, Nichols Publishing, 1983.

ELLIOTT, J.: «Research on teachers' knowledge and action research», en *Educational Action Research,* 2, 1 (1994), pp. 133-137.

FENSTERMACHER, G. D.: «Three Aspects of the Philosophy of Educational Research», en M. C. WITTROCK (Ed.): *Handbook of Research on Teaching.* New York, Mcmillan, 1986 (Trad. cast. «Tres aspectos de la Filosofía de la investigación sobre la enseñanza», en M. C. WITTROCK (Ed.): *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos.* Barcelona, Paidós / MEC, 1989).

— «The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching», en *Review of Research in Education,* 20, (1994), pp. 3-56.

FULLAN, M. y HARGREAVES, A.: *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar.* Morón (Sevilla), Publicaciones MCEP, 1997.

GARCÍA, J. E. y GARCÍA, F. F.: *Aprender investigando.* Sevilla, Díada, 1989.

GIMENO, J.: «El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores», en *Educación y Sociedad,* 2 (1983), pp. 51-73.

— «Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores», en F. IMBERNÓN y otros: *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE.* Barcelona, ICE / Horsori, 1993.

GONZÁLEZ SANMAMED, M.: *Aprender a enseñar: mitos y realidades.* La Coruña, Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Coruña, 1994.

GROSSMAN, P.: *The making of a teacher. Teacher knowledge and teacher education.* New York, Teacher College Press, 1990.

GRUNDY, S.: *Curriculum: product or praxis?* London, The Falmer Press, 1987 (Trad. cast. *Producto o praxis del curriculum.* Madrid, Morata, 1991).

HAND, B. y TREAGUST, D. F.: «Teachers' Thoughts About Changing To Constructivist Teaching/Learning Approaches Within Junior Secondary Science Classrooms», en *Journal of Education for Teaching,* 20, 1 (1994), pp. 97-112.

HARGREAVES, A.: *Profesorado, cultura y postmodernidad.* Madrid, Morata, 1996.

KENNEDY, M.: *An Agenda for Research on Teacher Learning.* NCRTL Special Report. East Lansing, Michigan State University, 1991.

LAMPERT, M.: «How do teachers manage to teach' Perspectives on problems in practice», en *Harvard Educational Review,* 55, 2 (1985), pp. 178-194.

LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. M.: *Teacher Education and the social conditions of schooling.* New York, Routledge, 1991 (Trad. cast. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización.* Madrid, Morata, 1993).

LÓPEZ RUIZ, J. I.: «La utilización didáctica del medio: el conocimiento práctico de los profesores», en Actas del *II Congreso Andaluz de Educación Ambiental.* Sevilla, Junta de Andalucía, 1994.

— *El conocimiento profesional de los profesores acerca de las concepciones de los alumnos. Estudios de caso en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias.* Tesis Doctoral inédita, Universidad de Sevilla, 1995.

— *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en*

el aprendizaje. Archidona (Málaga), Ediciones Aljibe, 1999.

— «Del enfoque transmisivo al planteamiento de problemas. El caso de Luis», en *Qurriculum,* (en prensa).

LORTIE, D. C.: *Schoolteacher. A sociological study.* Chicago, The University of Chicago Press, 1975.

LOWYCK, J.: «Teacher thinking and teacher routines: A bifurcation?», en R. HALKES y J. K. OLSON (Ed.): *Teacher thinking: A new perspective on persisting problems in education.* Lisse, Swets Zeitlinger, 1984 (Trad. cast. «Pensamientos y rutinas del profesor: ¿una bifurcación?», en L. M. VILLAR (Ed.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores.* Alcoy, Marfil, 1988).

MARCELO, C.: «Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido», en L. MONTERO y J. M. VEZ (Eds.): *Las didácticas específicas en la formación del profesorado.* Santiago, Tórculo Edicións, 1993.

MARTÍNEZ, M.: *Inteligencia y educación.* Barcelona, PPU, 1986.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J.: *Renovación pedagógica y emancipación profesional.* Valencia, Servei de Publications de la Universitat de València, 1989.

MARRERO, J.: «Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza», en M. J. RODRIGO, A. RODRÍGUEZ y J. MARRERO: *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano.* Madrid, Visor, 1993.

MCDIARMID, G. W.: *Tilting at webs of belief: field experiences as a means of breaking with experience.* National Center for Research on Teacher Education, Michigan State University, Research Report 89-8, 1990.

MCDIARMID, G. W. y BALL, D. L.: *The Teacher Education and Learning to Teach Study: An occasion for developing a conception of teacher knowledge.* National Center for Research on Teacher Education, Michigan State University, Technical Series 89-1, 1989.

MINGORANCE, P.: *Metáfora y pensamiento profesional.* Sevilla, G.I.D., 1991.

PÉREZ GÓMEZ, A.:«El pensamiento práctico del profesor, implicaciones en la formación del profesorado», en A. VILLA (Ed.): *Perspectivas y problemas de la función docente.* Madrid, Narcea, 1998, pp. 128-148.

— «La interacción teoría-práctica en la formación docente», en L. MONTERO y J. M. VEZ: *Las didácticas específicas en la formación del profesorado.* Santiago, Tórculo Edicións, 1993.

— *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid, Morata, 1998.

PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO, J.: «Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico», en *Infancia y Aprendizaje,* 42, (1988), pp. 37-63.

POLANYI, M.: *The tacit dimension.* New York, Anchor Books Edition, 1967.

POPKEWITZ, Th.: *A Political Sociology of Educational Reform.* Columbia, Teachers College, 1991. (Trad. cast. *Sociología política de las reformas educativas.* Madrid, Morata, 1994).

PORLÁN, R.: *Constructivismo y Escuela.* Sevilla, Díada, 1993.

PORLÁN, R. y MARTÍN, J.: *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula.* Sevilla, Díada, 1991.

PORLÁN, R. y MARTÍN, J.: «El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas», en *Investigación en la Escuela,* 24 (1994), pp. 49-58.

PRAWAT, R. S.: «Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective», en *American Journal of Education,* 100, 3 (1992), pp. 354-395.

SANTOS, M. A.: «La formación inicial. El curriculum del nadador», en *Cuadernos de Pedagogía,* 220 (1993), pp. 50-54.

SCHÖN, D.A.: *The reflective practitioner: How professionals think in action.* New York, Basic Books, 1983.

— *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions.* San Francisco, Joseey-Bass, 1987.

(Trad. cast. *La formación de profesionales reflexivos.* Madrid, Paidós/MEC, 1992).

SHULMAN, L. S.: «Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching», en *Educational Researcher,* 15, 2 (1986b), pp. 4-14.

— «Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform», en *Harvard Educational Review,* 57, 1 (1987), pp. 1-22.

STENHOUSE, L.: «Curriculum research and the art of the teacher», en L. STENHOUSE: *Authority, Education and Emancipation.* London, Heinemann, 1983.

WAGNER, A. C.: «"Knots" in teachers' thinking», en J. CALDERHEAD (Ed.): *Exploring Teachers' Thinking.* London, Cassell Education, 1987.

WILSON, S.; SHULMAN, L. y RICHERT, A.: «150 Different Ways of Knowing: Representations of Knowledge in Teaching», en J. CALDERHEAD (Ed.): *Exploring Teachers' Thinking.* London, Cassell, 1987.

ZEICHNER, K.: «El maestro como profesional reflexivo», en *Cuadernos de Pedagogía,* 220 (1993), pp. 44-49.

ZEICHNER, K. y GORE, J.: «Teacher Socialization», en R. HOUSTON (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education.* New York, Macmillan, 1990.

ZIMMERMAN, M. L. y ZIMMERMAN, J. L.: *Les conceptions des etudiants concernant l'apprentissage: sont-elles identiques a celles des collegiens?,* en A. GIORDAN, J. L. MARTINAND y C. SOUCHON (Eds.): Actes des XIV Journées Internationales sur l'Education Scientifique. Chamonix, 1992.

LA SOCIALIZACIÓN ANTICIPADA EN LA UNIVERSIDAD. EL CASO DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO Y EDUCACIÓN SOCIAL

GLORIA DE LA FUENTE(*)
MARÍA EDUVIGIS SÁNCHEZ MARTÍN(*)

RESUMEN. El artículo aborda la socialización para la profesión que lleva a cabo la Universidad, basado en una investigación en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense. A partir del concepto de «socialización anticipada» de Merton, se trabaja con tres hipótesis sobre los factores sociales que condicionan este proceso: el grado de definición de la profesión, el estatus y movilidad social que puede adquirirse a través de ella y las expectativas laborales que ofrece. Hemos analizado estas variables y el proceso de socialización en los estudiantes de Magisterio y Educación Social, que van a ser los futuros educadores, mediante una encuesta y la observación directa.

La principal conclusión es que se produce una socialización, para la profesión, no funcional, es decir, poco eficaz en el aprovechamiento de los recursos que la Universidad ofrece y en la preparación de los estudiantes para la inserción en el mercado laboral, los cuales adoptan una actitud puramente instrumental con un rechazo parcial a la institución.

INTRODUCCIÓN[1]

El trabajo que presentamos aquí tiene su origen en nuestra preocupación, como docentes, por el conocimiento de las características de nuestro alumnado, la formación que adquieren en la universidad y sus posibles salidas profesionales. Hemos elaborado una investigación que permite aproximarnos a esta realidad y para ello hemos desarrollado una estrategia y una metodología determinada que explicaremos más adelante. No podemos negar, sin embargo, que nuestra experiencia como profesoras de los dos colectivos analizados, no solo ha incidido en la forma de plantear la investigación, sino que también influye en la manera de analizar la información que hemos obtenido. Hay datos que surgen de la investigación y que

(*) Universidad Complutense de Madrid.

(1) Agradecemos a Julio Carabaña la ayuda prestada en el proceso de elaboración de esta investigación, así como los comentarios realizados a este artículo. En última instancia, la responsabilidad de lo expuesto aquí es exclusivamente de las autoras.

adquieren más claridad a la luz de nuestras experiencias diarias en el aula, aunque desde el punto de vista científico serán necesarias más comprobaciones.

Podemos decir, por tanto, que en este trabajo se yuxtaponen dos motivaciones y dos finalidades, una más específicamente científica, otra más profesional y académica. En primer lugar abordamos un tema relativamente inédito en la sociología de la educación, como son los procesos internos en el aula universitaria, a partir de un concepto clásico en sociología, como es la socialización anticipada, que en su día elaborara Merton (Merton, 1968). En segundo lugar, nos mueve el interés por reflexionar sobre la calidad de la enseñanza universitaria, concretamente acerca de uno de los aspectos que se consideran centrales en el proceso actual de evaluación institucional de las universidades españolas, como es el aprendizaje de los estudiantes (Mora, 1998). En este sentido, nos gustaría que este trabajo hiciera reflexionar sobre la preparación profesional que proporciona la universidad, sobre la imagen que los estudiantes tienen de la universidad y de sus profesores y de como todo ello puede influir en su aprendizaje. De acuerdo con estos objetivos, hemos pensado que no podíamos limitarnos única y exclusivamente a exponer los resultados teóricos de la investigación y hemos dedicado un último apartado a formular algunas propuestas sobre problemas que se perciben, a partir de los datos que hemos obtenido, y que afectan a la preparación y al aprovechamiento de las enseñanzas que la universidad ofrece a los estudiantes.

Para todo ello, nos basamos en los resultados de una investigación en curso sobre la formación e inserción laboral del alumnado de las diplomaturas de Educación Social y de Magisterio, de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Se trata de una investigación longitudinal cuya primera fase realizada en el curso 1994/95, se centró en el análisis de las características socioculturales y las expectativas de estos dos grupos de estudiantes en el momento de su entrada en la universidad. Sus resultados se han dado a conocer (De la Fuente y Sánchez Martín, 1997) y nos hemos apoyado en ellos para continuar en una segunda fase, realizada en el curso 1996-97, que dedicamos al estudio del proceso de socialización llevado a cabo durante los tres años que estos jóvenes han permanecido en la facultad. En este proceso de socialización hemos hecho especial hincapié en el concepto de la socialización anticipada, para la profesión que van a desempeñar, y la motivación y expectativas que tienen ante su futuro empleo[2].

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El seguimiento longitudinal de los dos colectivos se ha llevado a cabo mediante técnicas cuantitativas y cualitativas. La encuesta ha sido el principal instrumento de recogida de información, una encuesta mixta –de opinión y situación– aplicada en dos tiempos separados –al comienzo de los estudios y a la terminación de los mismos. La encuesta de esta segunda fase, cuyos resultados presentamos aquí, consta de varios bloques de preguntas en torno a cuatro temas:

- Expectativas respecto a la universidad.
- Valoración de la formación recibida y en particular, del plan de estudios.

(2) La investigación se completa con una tercera fase en la que nos encontramos actualmente y en la que analizaremos el proceso de inserción laboral de estos jóvenes.

- La imagen de la profesión que van a desempeñar.
- Expectativas de trabajo.

En lo que se refiere a la imagen de la profesión, nos hemos basado en los discursos profesionales existentes, uno más consolidado (el de Magisterio), otro más incipiente (Educación Social), y hemos querido saber si dicha imagen ha sido formada en la universidad, observando a sus futuros colegas o por otros medios. En lo que se refiere a los tres temas restantes, hemos elaborado las preguntas tomando como referencia otras encuestas realizadas a estudiantes universitarios[3]. La técnica de la encuesta se ha completado con la observación directa (debates en clase con todos los grupos).

La muestra de estudiantes a la que se ha aplicado la encuesta ha sido la misma que se había tomado para la primera parte de la investigación, es decir, todos los alumnos de Educación Social pertenecientes al curso elegido y un grupo de Magisterio de cada una de las especialidades siguientes: educación infantil, primaria, educación especial, audición y lenguaje y educación física. Se ha producido una ligera mortandad, considerada lógica en este tipo de seguimientos, donde se advierte el factor de abandonos de estudios, además de otros problemas intrínsecos. El total de estudiantes encuestados, en esta segunda fase, ha sido de 208.

SOBRE LA SOCIALIZACIÓN ANTICIPADA Y EL APRENDIZAJE DE UNA PROFESIÓN EN LA UNIVERSIDAD

En general, el término «socialización anticipada» designa el proceso por el que el individuo adopta los valores del grupo al que aspira, al que todavía no pertenece. Esta adaptación anticipada parece facilitar su acceso a dicho grupo y su integración, una vez que se ha llegado a formar parte de él. Este concepto está asociado al concepto de *grupo de referencia,* grupo que constituye una referencia normativa y un marco de comparación y distinción de la persona, respecto al resto del colectivo social. El proceso de socialización anticipada es el resultado de la educación y adiestramiento formal, pero Merton enfatiza, en ella, la importancia de lo que hoy llamaríamos *curriculum oculto,* es decir una preparación *implícita, inconsciente e informal* (Merton, 1968, p. 345).

Aplicado a nuestro estudio, podríamos decir que la figura de una futura profesión es para los estudiantes un *grupo de referencia* al que quieren pertenecer y que les puede proporcionar una identidad social. Se espera que sea durante el período de formación en la universidad, cuando se produzca ese proceso de socialización anticipada y, por tanto, cuando adquieran los conocimientos, las habilidades y valores básicos de dicho grupo, no sólo a través de las enseñanzas que reciban, sino también, a través de la relación con el profesorado y con otros estudiantes, así como a través de su contacto con el mundo profesional en las prácticas. Si la universidad prepara para la profesión y facilita su acceso a ella, es previsible que haya una identificación y conformidad con la institución como tal, en otras palabras, que se constituya como su grupo de pertenencia. Pero si estas funciones no están claras –por diferentes razones que analizaremos después– puede surgir una falta de confianza, incluso un rechazo, más o menos abierto,

(3) Las encuestas tomadas como referencia han sido, en primer lugar, la realizada por Blas Areitio, en la Facultad de Psicología, para el estudio citado en la bibliografía, una encuesta aplicada a los titulados de la Universidad de Alcalá de Henares, por del Río y Wiedmaier y la utilizada en una investigación entre los estudiantes de la Politécnica y de la Autónoma de Madrid, por de la Torre y López Quero.

hacia la institución. Si esto ocurre, los estudiantes pueden sentir que no forman parte de la comunidad universitaria y no sólo adoptar una actitud instrumental, sino ver, incluso, en la universidad, un grupo de referencia negativo. Frente a un grupo de referencia negativo, el individuo no sólo tiende a no aceptar sus normas, sino a contraponer otras alternativas. Por ello «ciertas actitudes, valores, y conocimientos que son personal y socialmente funcionales pueden ser rechazados sólo porque están identificados con un grupo de referencia negativo» (Merton, 1968, p. 382). Esto puede tener consecuencias adversas para la socialización anticipada y para el aprendizaje, en general, porque llevaría a rechazar conocimientos ofrecidos por la universidad, sólo por el hecho de la falta de identificación con la institución, lo que acarrearía que la formación que podría recibirse fuera desaprovechada.

HIPÓTESIS DE PARTIDA

Nuestra hipótesis de partida es que hay tres variables importantes que condicionan el proceso de socialización anticipada en la universidad que son: *la definición de la profesión, el estatus y la movilidad social que se puede alcanzar a través de la titulación y las expectativas laborales,* en general[4]. Esto es, cuando una carrera conduce a una profesión bien definida, ofrece un alto estatus social y/o una movilidad social ascendente, y unas buenas expectativas laborales, es previsible que la identificación con los roles y funciones de la futura profesión sea muy intensa y que ello conlleve la aceptación de las normas y valores universitarios. En caso contrario, el proceso de socialización anticipada se resentirá y será tanto menos eficaz cuanto más se aleje la situación real de las condiciones ideales que hemos definido.

Comenzaremos, pues, analizando estas condiciones en los casos reales que hemos estudiado, los estudiantes de Educación Social y de Magisterio. Comentaremos, conjuntamente, la situación de los dos colectivos, señalando tanto los puntos comunes como las peculiaridades y diferencias de cada uno de ellos.

ALGUNAS CONDICIONES DEL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD: LA PROFESIÓN COMO GRUPO DE REFERENCIA, LA POSICIÓN SOCIAL QUE PROPORCIONA Y LAS EXPECTATIVAS LABORALES DE LOS ESTUDIANTES

La socialización anticipada de una determinada profesión está condicionada, en primer lugar, por el grado de definición y consolidación social de dicha profesión. Entendemos por definición de una profesión, el grado en el que se encuentran definidas y delimitadas las tareas y funciones que desempeña una persona que cuenta con dicho título profesional. Este hecho suele estar asociado:

- Al monopolio o control exclusivo de dichas tareas, que se puede establecer por ley, o por aceptación social o dominio del mercado (Brint, 1995).
- Al desarrollo de una cultura profesional, es decir, al conjunto de

(4) Estamos considerando, por tanto, factores extrínsecos a la propia enseñanza y dejamos de lado, los factores intrínsecos como pueden ser la calidad de la formación que se imparte, la idoneidad de la formación y de los métodos empleados por el profesorado, la organización del prácticum.... Todos estos aspectos van a ser evaluados institucionalmente y quedan, por tanto, fuera del alcance y posibilidades de nuestra investigación, aunque en el futuro, los resultados de esta evaluación puedan enriquecer y complementar nuestros análisis.

creencias compartidas sobre lo que la profesión es o debe ser y los patrones aceptados de relación con el «cliente».

Desde el punto de vista de nuestra investigación hay una relación, directamente proporcional, entre el grado de definición de la profesión y el proceso de socialización anticipada en la universidad. Y esto por dos razones, fundamentalmente: primero, porque una profesión consolidada supone la existencia de un posible grupo de referencia para el estudiante que entra en la universidad. Segundo, porque proporciona a la institución universitaria una base de conocimientos sobre los recursos técnicos y la cultura profesional. De manera que en estas condiciones ideales, los estudiantes tienen un modelo hacia el que orientarse y el profesorado una base sobre la que construir una preparación profesional específica.

Podemos decir que, en términos generales, estas condiciones se dan en el colectivo de los estudiantes de Magisterio por tratarse de una profesión tradicional, conocida y definida ya históricamente. Por otro lado, a través de su experiencia personal dentro del sistema educativo, los estudiantes conocen detalladamente cuáles son las funciones y roles que desempeña un maestro, aunque ciertamente estén hoy más que nunca en continua revisión. No podemos obviar la incertidumbre producida en algunos sectores sociales (profesores y padres de alumnos) por la continua reforma del sistema de enseñanza, aún con la reconocida justificación de una necesaria adaptación del sistema educativo a los tiempos modernos. Esta reforma, explicitada en sucesivas leyes, LODE y LOGSE, fundamentalmente, ha ido cambiando el perfil profesional del maestro, cuyo objetivo es la educación integral del niño, pero pasa de ser un profesional vocacional a ser un profesional especialista, lo cual supone un considerable cambio, tanto en su formación como en las cualidades específicas. Por otro lado, a raíz de la creación de algunas especialidades dentro de la carrera (maestro de educación especial y maestro de audición y lenguaje), aparece cierto grado de ambigüedad en cuanto a la especificación y límite de las funciones a desarrollar por estos profesionales, porque no se sabe con certeza si estos maestros han de diagnosticar, aplicar terapias, enseñar, o todo ello a la vez. Aún así, podemos decir que sigue siendo una profesión bien definida y delimitada, porque, además, la titulación garantiza casi la exclusividad o monopolio sobre la enseñanza en algunos niveles escolares (Infantil y Primaria).

Si la definición de las funciones de la profesión no están consolidadas, las condiciones previas de aprendizaje de los estudiantes que se forman para ella son forzosamente peores. Este sería el caso de los futuros educadores sociales. La educación social es una profesión emergente, o, si se prefiere, un conjunto de ocupaciones en proceso de profesionalización, con la implantación de los estudios universitarios y la unificación en un título, que acredita para el ejercicio de distintas actividades (educador de menores, educador de calle, animador socio-cultural, educador de adultos, educador familiar, rehabilitador de jóvenes en situaciones de riesgo como drogodependencia o delincuencia) (Muñoz Sedano, 1994). No existe, por el momento, un ámbito profesional acotado exclusivamente para la educación social. Puede que paulatinamente se vayan reconociendo algunas actividades como propias de los educadores sociales (por ejemplo, la educación de calle o las funciones de seguimiento y evaluación de los programas en los Servicios Sociales) pero otras áreas ya mencionadas pueden quedar necesariamente abiertas, al menos a corto plazo, a diversos profesionales como trabajadores sociales, pedagogos, maestros o incluso titulados no universitarios

en animación sociocultural (educador en centros de menores, educador de adultos, animador sociocultural).

A partir de la experiencia, ya larga, en la intervención socioeducativa y de la implantación de los estudios universitarios, se ha ido difundiendo, en congresos y literatura afín, una cierta cultura profesional en la que el educador social se perfila como un agente de cambio social, con una metodología plural que se caracteriza por sus *técnicas* no directivas y su relación directa y continua con el sujeto, rompiendo así con la tradicional figura de experto. A pesar de la novedad y falta de consolidación de la educación social, tenemos, pues, algunos discursos elaborados en torno a su figura, aunque esto no puede compensar la inexistencia de un colectivo profesional que no existe aún.

Además de la definición de la profesión, hay otros dos factores que consideramos importantes, como son, el estatus, la movilidad social y las expectativas laborales que la profesión ofrece. Consideramos que existe una relación compleja entre el estatus social que puede proporcionar unos estudios determinados y la socialización anticipada que puede llevarse a cabo en la universidad. El estatus social de una profesión no es solo importante en términos absolutos, sino también, en términos relativos a la posición social inicial del estudiante; en otras palabras, en términos de la movilidad social que le proporcione. Si la profesión ofrece una movilidad social ascendente será mayor el nivel de motivación de los estudiantes y la receptividad ante los conocimientos y valores transmitidos por la universidad que no solo les proporciona una preparación para la profesión sino también una identidad social que habían perdidos al estar desclasados. En cualquier caso y, como han señalado algunos estudios sobre las profesiones, cuanto mayor es el estatus social de una profesión, más aparece la identificación vocacional como motivación social para elegirla (Moreno y De Miguel, 1982). En suma, parece haber una relación positiva: a mayor estatus y movilidad social relativa que promete la carrera, mejores pueden ser las condiciones para la socialización profesional.

Sin embargo, hay que señalar que la relación entre estos factores también puede ser negativa cuando hay un choque cultural entre estudiantes de clases desfavorecidas y la universidad. En esos casos, los estudiantes se sienten desplazados al ser incapaces de asimilar la enseñanza, porque existe un gran desnivel entre su preparación, valores y estilos cognitivos y las exigencias, métodos y valores del profesorado. En estos casos, que han sido tratados en algunos estudios (Bourdieu y Passeron, 1968; Adler y Adler, 1985), se advierte un rechazo de los estudiantes e incluso una *desocialización* en los valores que transmite la universidad, que obviamente no puede ser muy beneficioso para la preparación profesional.

Otra variable importante son las expectativas laborales, o sea, las posibilidades que los estudiantes creen que tienen, no sólo de encontrar un trabajo (factor clave en el momento actual), sino de que éste sea adecuado a su formación, duradero en el tiempo, y que pueda desempeñarse racionalmente y con posibilidades de promoción. Podemos decir que cada una de estas expectativas aumentan la motivación intrínseca del logro en el seguimiento de los estudios y en el establecimiento de metas de realización personal, pero, además, aumenta también su capacidad de *adaptación* a las normas de la institución universitaria.

En la sociología de la educación reciente, ha sido Boudon quien ha analizado extensamente este fenómeno: la actitud de los estudiantes ante la universidad y los costes que están dispuestos a asumir, dependen de las ventajas económicas y sociales que esperan conseguir con sus

estudios. Como estas expectativas tienden a decrecer en los últimos años, la cantidad de tiempo y esfuerzo que los estudiantes dedican a la universidad tiende a reducirse también, así como la identificación y confianza en la institución (Boudon, 1968). En el caso español se dan estas mismas circunstancias. Los universitarios son los jóvenes españoles mejor situados en el mercado de trabajo, pero sus posibilidades de caer en el subempleo han crecido con el tiempo (De la Fuente, 1995). En la medida en que las expectativas de conseguir un buen trabajo son menores, pensamos que la universidad (es decir, el profesorado) pierde autoridad y legitimidad a los ojos de los estudiantes y, sea cual sea lo enseñado, se tiende a subvalorar lo aprendido en la institución. Esto es grave porque esta actitud perjudica no sólo la posible socialización profesional sino la propia formación general.

¿Cúal es la situación de los estudiantes analizados en esta investigación? Diremos en primer lugar, que las profesiones para las que se preparan tienen unos bajos niveles de estatus y prestigio social, en comparación con otras ocupaciones universitarias. Diversos estudios han señalado que el magisterio y el trabajo social (junto con enfermería, por ejemplo), se encuentran en la base del colectivo profesional por sus bajos ingresos y su menor poder social (Brint, 1995). Recientemente se ha medido también el prestigio que los españoles les atribuyen y ha resultado ser, también, más bajo que el de la mayoría de profesiones de nivel medio y superior (Carabaña y Gómez Bueno, 1996).

Ahora bien, ya hemos dicho que consideramos no sólo la posición social objetiva de la futura profesión, sino la relación entre ella y la extracción social de origen de los estudiantes. En el caso de Educación Social, para una buena parte del alumnado, el acceso a la universidad puede suponer un proceso de movilidad social objetiva, aún cuando el prestigio social del trabajo social ocupa un lugar muy bajo en la escala de valoraciones de los españoles[5]. Para muchos de estos estudiantes, procedentes de familias de clase baja y media baja[6], la realización de estos estudios les convierte en miembros de la minoría «privilegiada» de jóvenes de clases populares en la universidad y les da posibilidades de superar el limitado techo laboral de muchos jóvenes en su misma posición social. Pero sus expectativas laborales son realmente escasas, casi la mitad de los entrevistados tienen pocas o ninguna esperanzas de encontrar un empleo ¡en los próximos cinco años! (tabla I). En suma, parecen ser conscientes de la escasa visibilidad social de su futura profesión, de su falta de monopolio sobre algún ámbito específico de acción, y de la lucha que van a tener que desarrollar con otros profesionales por un espacio propio.

Respecto de la profesión de Magisterio, partimos de la base de que se ha producido históricamente una importante movilidad social ascendente, tal y como lo demuestran abundantes trabajos sobre el tema, que reflejan, en términos generales, que las categorías de las ocupaciones de sus padres, eran inferiores al estatus que se

(5) En la escala construida por Carabaña y Gómez Bueno, antes citada, el trabajo social obtiene una puntuación de 128, una de las más bajas entre las profesiones universitarias y sólo un poco superior a otras ocupaciones no universitarias como mecánico de automóvil (107) y fontanero (97).

(6) Según la primera encuesta realizada entre estos estudiantes, en el 46% de los casos, el padre trabaja como obrero y en el 24%, como empleado (De la Fuente y Sánchez Martín, 1997). En 1990, y según datos de la propia Universidad Complutense, los estudiantes pertenecientes a familias de clase trabajadora, baja o media baja, suponían el 19,5% del total del alumnado.

TABLA I

Posibilidades de encontrar empleo

	EDUCACIÓN SOCIAL	MAGISTERIO
EN EL PLAZO DE UN AÑO		
Ninguna	29,5%	48,3%
Pocas	63,6%	44,3%
Muchas	6,8%	7,3%
EN EL PLAZO DE TRES		
Ninguna	2,3%	5,3%
Pocas	58,1%	50,0%
Muchas	39,5%	44,7%
EN EL PLAZO DE CINCO		
Ninguna	2,3%	3,4%
Pocas	43,2%	30,6%
Muchas	54,5%	66,0%

adquiría a través de la profesión de maestro[7]. Ahora bien, de nuestra investigación se deduce que estos estudiantes no seguirán, en términos generales, una línea ascendente de movilidad social, a causa de su mayor extracción social de origen, y que en todo caso conservarán la posición social familiar. El 51% de la muestra analizada, pertenece a clases medias funcionales y patrimoniales y la profesión de Magisterio se puede incluir en esta misma clase media funcional[8]. Por tanto, este porcentaje de estudiantes quedaría situado, en el futuro, en el mismo lugar de la estructura social. El 49%, restante, que procede de clase obrera adquiere, ciertamente, una profesión con más prestigio social, que se encuentra situada en un punto medio entre algunos profesionales como el médico y las ocupaciones de baja cualificación como el fontanero[9], pero con una remuneración que, en muchos de los casos, no va más allá de la que disfrutan familiarmente en origen. Este fenómeno se debe, en parte, al incremento general de bienestar social.

Las expectativas profesionales, o sea, la previsión de encontrar empleo, a corto plazo, son aún más bajas que las de los estudiantes de Educación Social (tabla I). Se

(7) Los estudios, al respecto, son abundantes y pormenorizados; por citar algunos de ellos incluimos a Elejabeitia y Real, 1983; Varela y Ortega, 1985; Agustín de Velasco, 1988; Zubieta y Susinos, 1990; Ortega y Velasco, 1991; Guerrero, 1993; EDE, 1993. Todos ellos recogen la extracción social de origen y la movilidad social que les produce la profesión, considerándose como claramente ascendente.

(8) La clasificación la hemos tomado de Torres Mora, 1992.

(9) En la escala de Carabaña y Gómez Bueno, los médicos alcanzan una puntuación de 211, el maestro, 141 y el fontanero, 97.

supone que es una profesión cuya tasa de desempleo es de las más altas; aunque este dato no se puede concretar estadísticamente[10], si se puede deducir de la experiencia del contacto con los estudiantes que han terminado la carrera, entre los que existe una inmensa mayoría que se encuentran subempleados, esperando encontrar un puesto de maestro. Otro factor importante, que influye en estas expectativas es el dato demográfico del descenso acusado de la natalidad, unido a la contención de los presupuestos estatales destinados a la educación.

Los resultados del análisis de estas dos variables nos lleva a considerar que no existe una base motivacional para el seguimiento y terminación de los estudios, lo cual nos induce a pensar que la socialización anticipada, que se produce a lo largo de los tres años, se realiza en unas condiciones más bien negativas, en cuanto a la aceptación de los valores y las normas universitarias. ¿Cómo influyen estas circunstancias en la socialización y aprendizaje universitario de estos estudiantes de la Facultad de Educación? Es lo que trataremos de analizar en el siguiente apartado.

BALANCE DE LA FORMACIÓN RECIBIDA EN LA UNIVERSIDAD. UN PROCESO CONTRADICTORIO Y SUS POSIBLES RAZONES

Dentro del proceso de formación o socialización profesional, en la universidad, hemos considerado, en primer lugar, la socialización en la imagen de la profesión, que sería uno de los principales ingredientes de la socialización anticipada. Para ello hemos analizado dos elementos claves de su cultura profesional, las ideas que tienen estos estudiantes sobre lo que debe ser un profesional de la educación social o del magisterio y sus objetivos, en relación con la población que atienden. Para conocer la idea de rol profesional hemos preguntado qué ideales han transmitido los profesores de la facultad de cómo debe ser éste (maestro o educador social), qué imagen les han transmitido los profesionales en los centros de prácticas y finalmente cuál es su propia idea.

En lo que se refiere al trabajo social hay dos concepciones profesionales, una más antigua, ligada al desarrollo de los servicios sociales, en la etapa de expansión del estado del bienestar, y otra, más reciente, producto de la experiencia y de las nuevas ideas sobre la acción social (García Roca, 1991). En el primer caso, la figura profesional es la de un *técnico o experto* capaz de corregir y compensar las carencias y desviaciones de la población que atiende. En el segundo caso, el modelo es el de un agente de cambio social, un profesional comprometido y crítico con lo establecido, que potencia las posibilidades y recursos de la población con la que trabaja, dando prioridad al desarrollo del sujeto frente a su asimilación a lo convencional. Este discurso construye un modelo profesional –ciertamente algo ambiguo– para la nueva acción social de todo tipo de «trabajadores» sociales, educadores o no. Cuando los estudiantes de Educación Social llegaron a la facultad, tenían ya formadas algunas ideas al respecto, en la mayoría de los casos, aunque se dividían entre los que mantenían un discurso más tradicional (25%) y los que entreveían ya el nuevo modelo (39%). Terminado su proceso de formación universitaria, el discurso crítico ha ido ganando terreno y es el que mantienen dos tercios del colectivo (De la Fuente y Sánchez Martín, 1997).

Sin embargo, su imagen de la profesión difiere notablemente de la que, a su

(10) Consultadas algunas fuentes del sindicato de enseñantes y EPA, no se han encontrado tasas de desempleo desagregadas, que correspondan sólo a los maestros.

juicio, la universidad les ha transmitido. Una parte de los entrevistados opinan que en las aulas no han recibido un modelo profesional claro, otros consideran que el modelo transmitido es la antítesis del que mantienen los estudiantes, hasta el punto de que si comparamos los dos discursos, el propio de los estudiantes y el transmitido por la facultad parecen dos figuras simétricas opuestas: el agente social frente al técnico y el orientador o promotor del sujeto frente al experto tradicional y conservador. Cuando los estudiantes analizan las pautas de conducta de los profesionales de la intervención social, también aparecen divergencias, porque sólo un tercio de los jóvenes creen que ese modelo comprometido de agente transformador, se da entre los actuales educadores, y una cierta mayoría considera que el profesional actual sigue el modelo de experto tradicional (tabla II).

Ante estas divergencias, nos preguntamos por qué vías y medios, los estudiantes han adquirido estas ideas, que son alternativas a las que declaran haber recibido en la facultad. Diremos, en primer lugar, que la inmensa mayoría de ellos reconoce estar teniendo experiencias, para su formación profesional, fuera de la universidad, con el desempeño, con frecuencia simultáneo, del trabajo de voluntariado, el seguimiento de cursos relacionados con la especialidad y también, aunque en menor medida, el trabajo profesional[11]. Por otra parte, el prácticum es una fuente importante de formación, puesto que es uno de los aspectos más valorados, por su utilidad, de cara a su futura actividad profesional (véase más adelante tabla IV). Y, junto con el prácticum, las relaciones con los/as compañeros/as, son también relaciones muy valoradas porque se las considera muy enriquecedoras. Parece claro, por tanto, que existe una variedad de contextos y fuentes de formación y de socialización que han debido tener grandes influencias en estos jóvenes. Como puede verse en la tabla II, sólo un tercio de los estudiantes se sienten reflejados en los profesionales actuales porque consideran que siguen el mismo modelo de agentes de cambio que ellos mantienen. Para la mayoría, pues, no existe un grupo de referencia claro, aunque la intensa actividad en las ONG, y el apoyo en los compañeros, puede indicar que es, a partir de estas experiencias y contactos, como ellos van a intentar construirse una identidad profesional.

Ahora bien, ¿es realmente tan escasa la influencia de la universidad en la socialización profesional de este colectivo? Para responder a esta pregunta es necesario analizar la valoración que hacen los estudiantes de Educación Social, de la formación recibida a lo largo de la carrera. Podemos adelantar que el balance es contradictorio y difícil de explicar a primera vista. Por una parte, los estudiantes tienen una visión bastante negativa de su experiencia, puesto que la mayoría se sienten decepcionados respecto a sus expectativas iniciales, y son enormemente críticos con el profesorado y con la enseñanza recibida[12]. Su alternativa a esta enseñanza se expresa en sus propuestas

(11) Ocho, de cada diez estudiantes, reconocen formarse en otros contextos diferentes a la universidad, el 70%, con actividades de voluntariado, el 89%, con cursos o cursillos y más del 25%, con actividades profesionales.

(12) El 64% de los estudiantes consideran su experiencia más negativa que sus expectativas, el 83%, sólo volvería a elegir la carrera en caso de que se hicieran modificaciones y el 91%, propone una serie de cambios en el plan de estudios (planificación y contenido de alguna asignaturas, entre otros) y en el perfil y los métodos del profesorado. El profesorado es citado por el 46% de los estudiantes, como uno de los aspectos que deberían modificarse de la carrera y su actuación es considerada como deficiente (se valora de 1 a 3 en una escala de 1 a 7) por el 51%.

TABLA II

Modelos de profesional de la educación social

	Alumno	Facultad	Profesionales en activo
Agente de cambio social	71%	20%	32%
Técnico/Experto	11%	31%	46%
Ningún modelo		44%	2%

de modificación del plan de estudios, que van en el sentido de aumentar el prácticum y las asignaturas con una aplicación más directa, es decir, todas aquéllas que tratan algún ámbito específico de la educación social (como las técnicas de intervención, por ejemplo). Coherentemente con todo ello, los estudiantes parecen traslucir una actitud básicamente *instrumental* y un sentimiento de *desencanto* al hacer un balance de su experiencia universitaria. Así, afirman que la universidad debería servir para *preparar para el ejercicio de actividades profesionales* y para *proporcionar unas experiencias humanas y sociales interesantes,* pero, en realidad, lo que han conseguido es un *titulo académico* y también, en alguna medida, *incrementar sus conocimientos y su cultura general* (tabla III).

Sin embargo, esta experiencia *epidérmica* y estas críticas no impiden que la mayoría, el 71%, valoren como medio y alto el grado de satisfacción con la carrera y sólo un 20% esté poco satisfecho. Una mayoría encuentran bastante o muy útiles, para su *futura profesión,* diversos aspectos de la enseñanza recibida tales como los conocimientos teóricos transmitidos, los métodos para la intervención, las capacidades genéricas adquiridas y los trabajos realizados en los cursos (además del prácticum mencionado antes) (tabla IV). La única excepción son los exámenes, que la mayoría rechaza[13].

TABLA III

Función de la universidad para los estudiantes de Educación Social [14]

	DEBE SERVIR	ME HA SERVIDO
Para conseguir un título	11%	78%
Preparar ejercicio actividades profesionales	89%	18%
Formación básica y general	15%	51%
Producir conocimientos científicos	18%	–
Proporcionar experiencias interesantes	62%	31%
No me ha servido para casi nada	–	20%

(13) Este rechazo hacia los exámenes trasluce, a nuestro juicio, no sólo el rechazo hacia métodos memorísticos, sino la falta de confianza en la legitimidad y capacidad del profesor para juzgar su trabajo, que es una consecuencia y un aspecto clave de la falta de identificación con la comunidad universitaria, a la que nos referimos más adelante.

(14) Se pidió a los entrevistados que escogieran las dos funciones más importantes.

TABLA IV

Valoración de los estudiantes de Educación Social de la formación recibida

	POCA	BASTANTE	MUCHA
Prácticum	13,4%	2,1%	84,5%
Conocimientos teóricos adquiridos	15,0%	31,1%	53,3%
Técnicas para la intervención	24,1%	17,8%	57,8%
Capacidades genéricas adquiridas	18,1%	15,5%	66,0%
Relaciones sociales adquiridas	6,7%	8,6%	84,5%
Trabajos de curso realizados	24,0%	17,8%	57,8%
Exámenes	66,2%	20,2%	13,3

Estas contradicciones sólo pueden explicarse, a nuestro juicio, porque hay una falta de identificación de estos estudiantes con la cultura, los valores y la comunidad universitaria como tal. En este caso, se puede aplicar la hipótesis sobre la relación negativa entre el origen social del alumnado y su proceso de integración e identificación con la universidad. Este alumnado, que en una gran proporción proviene de familias con un nivel cultural básico,[15] se ha formado en ambientes no académicos (desde la FP hasta los cursos diversos de la Comunidad Autónoma, etc.) y está inmerso en el mundo del voluntariado, las ONG y la crítica social, donde ha adquirido una cultura de la «práctica» y unos valores radicales sobre la realidad social. Al entrar en la universidad se han encontrado con una cultura fundamentalmente teórica, una enseñanza académica, respetuosa con la tradición y con los valores establecidos y poco crítica con la realidad social. Sin duda, estos factores combinados de clase y subcultura juvenil han influido decisivamente en su actitud hacia la universidad y en su receptividad hacia los mensajes del profesorado. Ahora bien, todos estos factores culturales y de clase tendrían probablemente un peso menor si existieran unas buenas salidas laborales. La falta de expectativas de los estudiantes de Educación Social produce, a nuestro juicio, una crisis de confianza en la institución y viene a reforzar los factores anteriormente comentados. En definitiva, la *incoherencia* aparente en la valoración de la formación parece indicar que los estudiantes se ven a sí mismos como una especie de *autodidactas,* que aprovechan lo que encuentran en la universidad, pero no reconocen ni se identifican con la institución universitaria, por las razones que acabamos de mencionar y porque, además, a falta de un grupo ocupacional de referencia, se ven impelidos a construirse a si mismos como profesionales. Sólo una minoría parece salirse de este patrón. Son sin duda, el 17% que se considera bien preparado por la universidad, el 15 % que valora positivamente al profesorado, el 13% que volvería a elegir la carrera sin modificaciones. Y son también, según nuestra experiencia docente, la minoría que sigue regularmente las clases con interés y participación, con actitud de «querer aprender», que dedica tiempo y esfuerzo a la asignatura, más allá del aprobado y que

(15) Sólo el 19%, de los padres, y el 13%, de las madres, tienen estudios universitarios. La media en la UCM es el 38% y el 26%, respectivamente. Véase De la Fuente y Sánchez Martín, 1997.

suele ver al profesorado como un *ayudante,* alguien que le puede aportar algo, más que como un poder arbitrario. Sin embargo, dado que éste es un fenómeno minoritario, y la encuesta deja pocas dudas al respecto, tenemos que concluir que, por unas y otras razones, la socialización anticipada de los estudiantes de Educación Social se produce, en gran medida, fuera de las aulas y hay motivos para pensar que existe poca conexión entre lo aprendido fuera con lo que se enseña dentro.

En el caso de los estudiantes de Magisterio, al estudiar este factor de socialización en la imagen de la profesión, en uno de los aspectos en que más hemos incidido ha sido en el del rol profesional, si bien, este concepto es de importancia en todo proceso socializador, en este colectivo cobre mayor interés, al ser asimilado en unas condiciones en las que las funciones de los sujetos del proceso socializador, sujeto agente (profesores) y sujeto paciente (alumnos) se ven de forma similar. Un estudiante de arquitectura se forma como arquitecto por profesores que pueden o no ser arquitectos pero actúan como profesores; pero un estudiante de Magisterio, futuro profesor, se forma como profesor por profesores. En esta similitud de funciones y roles se pueden advertir ciertamente, ventajas, pero en el caso de estos estudiantes hemos observado que en esta redundancia es donde se producen algunas de las disonancias de la socialización, al darse en ellos una identificación de su futuro rol con el rol del profesor de la universidad.

Las opiniones de estos estudiantes se centran en torno a una serie de discursos, de carácter operativo, que resumen la idea de rol y que denominamos: *técnico/instructivo* y *moral/formativo,* dependiendo de si la idea que define la actuación del maestro gira en torno a la transmisión de conocimientos y a su evaluación, o, si se centra más en una ayuda al escolar y a la transmisión de valores formativos. En esta misma clasificación se tiene en cuenta si el discurso va dirigido en una línea de igualdad al conjunto de los escolares, o, si atiende a la individualidad, y, en este sentido, se añaden otros dos tipos de discurso: el homogeneizador, siguiendo el principio de igualdad de oportunidades enunciado en la LODE, y el discurso diversificador que atiende más a la personalidad latente de cada sujeto, tal y como enuncia la LOGSE. Estos discursos legislativos se han convertido en discursos sociales al interiorizarse y expresarse en los grupos de este colectivo. Por último, se añade una tercera dimensión, la social, si se hace referencia a algún aspecto social o al bien común, etc., o la dimensión individual, en caso contrario.

De la combinación de estos aspectos resultan cuatro tipos de discursos:

- Técnico/instructivo homogeneizador.
- Moral/formativo homogeneizador.
- Técnico/instructivo diversificador.
- Moral/formativo diversificador[16].

A todos ellos se le incorpora la dimensión social o, en su caso, la falta de esta dimensión.

En un primer momento, cuando los estudiantes ingresan en la facultad, las opiniones se centraron de forma generalizada alrededor de dos discursos: el *técnico/instructivo y homogeneizador,* sin apenas dimensión social, discursos LODE, inte-

(16) Entre la gama de discursos elaborados, citamos algunos ejemplos. La expresión de un discurso LODE, técnico instructivo, sin dimensión social, sería: un maestro es un profesional de la enseñanza cuyo objetivo es transmitir conocimientos, así como evaluar a todos los alumnos. La expresión de un discurso LOGSE, diversificador formativo, sería: un maestro es un profesional de la enseñanza cuyo objetivo es ayudar a desarrollar la personalidad de cada alumno.

riorizado, durante una década, tanto en los docentes como en los alumnos y el discurso *moral/formativo homogeneizador,* que denominamos histórico, que ha venido considerando al maestro como un ser vocacional, algo misionero, situándolo en un orden de significación moral casi desde la Ley Moyano hasta la Ley General de Educación. En estos momentos, siguiendo la línea comparativa, las opiniones se centran en un discurso moral/formativo de *ayuda a la formación y al desarrollo integral de la personalidad,* sin que apenas se advierta dimensión social.

En la tabla V se puede observar cómo la función del profesor se ha desplazado hacia los imperativos de la LOGSE. Estos alumnos salen del nivel secundario del sistema educativo, con la idea de que un maestro debe ser un profesional cuya función es transmitir conocimientos para que el alumno los aprenda; después de pasar tres años en la Facultad de Educación, esta idea se ha cambiado y se ha ido abriendo hasta incluir aspectos como la individualidad y la diversidad, implícitos en el discurso LOGSE.

Podemos decir, pues, que ha sido el fruto de una interiorización de actuaciones y mensajes recibidos a lo largo del proceso de socialización. La forma en que se ha llevado a cabo el cambio de su idea de rol es debido al modelo profesional que los distintos agentes socializadores les han transmitido, sobre todo, los profesores de la facultad.

En el estudio de los diferentes modelos se advierte que los alumnos, mayoritariamente el 71,4%, tienen un discurso LOGSE pero, según ellos, sólo el 34,2% de los profesores de la facultad transmiten ese discurso. La pregunta que nos surge espontáneamente es ¿de donde le viene entonces esta fuerte interiorización sobre la formación de la personalidad de los escolares? Sin duda de los contenidos que les transmiten los profesores. Ahora bien, recogiendo las expresiones de sus respuestas,

TABLA V

Discursos sobre el rol profesional de los estudiantes de Magisterio

Discursos	Al inicio de la carrera			
	INDIVIDUAL		SOCIAL	
	Diversificador	Homogeneizador	Renovador	Integrador
Técnico/instructivo	13,2%	21,4%	1,6%	3,6%
Moral/formativo	20,0%	17,6%	0,8%	10,8%
Sin discurso	14,8%			
Discursos	**Al terminar la carrera**			
	Diversificador	**Homogeneizador**	**Renovador**	**Integrador**
Técnico/instructivo	0,5%	2,8%	1,6%	0,6%
Formativo	71,4%	2,5%	0,0%	2,4%
Discurso mixto	19,3%			

a preguntas abiertas de la encuesta, se advierte un complejo juego de influencias en su formación a través de lo que se puede denominar el armazón de la socialización: el curriculum formal o escrito y, el currículum denominado oculto. Ellos, lejos de ocuparse de recoger sólo las informaciones curriculares que se encuentran en los mensajes orales o escritos que les transmiten los profesores y dejar de un lado la actuación personal y didáctica de éstos, descubren una manera de actuar de los profesores que no es acorde con un discurso LOGSE. Expresiones como «los profesores explican la dinámica de grupos pero, luego, ellos, no dan la clase en forma de dinámica de grupos», o «no tienen para nada en cuenta la individualidad del alumno» o «me cuidaré mucho de ser como algunos de los profesores que he tenido», u otras por el estilo, que son frecuentes entre sus expresiones, demuestran que en los estudiantes se da una identificación de roles, del rol y las funciones del profesor de la Facultad, con el papel y las funciones del maestro, cuando realmente son diferentes puesto que atienden niveles bien diferentes. De esta confusión de roles nacen contradicciones, produciéndose discrepancias entre lo que, a su entender, el profesor transmite en el curriculum escrito, y lo que hace o transmite en el curriculum oculto. El resultado de todo esto es la desconfianza en el profesor, que viene a situar su relación con ellos en una línea aproximativa a lo ocurrido en las investigaciones de Everhart (1983). Los profesores son concebidos como personas que se sustentan por su poder, y su consideración guarda escaso correlato con los conocimientos que enseñan. Tiene que ver más con sus conductas hacia ellos. Estas contradicciones que ya advertían los estudiantes de Educación Social, en este caso se centran más en los modos de proceder que en cuestiones ideológicas.

El ver cómo van construyendo los estudiantes su identidad profesional nos conduce al grupo de referencia, respecto al cual podemos hacer algunas reflexiones. A simple vista, se podría pensar que se identifican con el papel de los profesores de la facultad; éstos podrían ser su grupo de referencia, pero existen ciertos indicios que orientan hacia lo contrario; la actitud de disconformidad frente a las normas oficiales que dictan «la lectura de los libros», «el respeto al horario de clase», «la imposición del silencio», «la participación en el aula», se puede describir como una actitud en contra de las normas de un grupo al que no se pertenece y que no se toma como sistema de referencia. Del estudio se deducen unas minoritarias conductas de aceptación, que reflejan expresiones de conformidad y del buen parecer de lo que ocurre entre los estudiantes y los profesores dentro de clase, pero en mayor medida (60%), el estudio refleja conductas divergentes donde la aceptación de las normas y de los valores llega al límite de lo justo para la superación de los cursos y sacar el título. Esto lo expresan en juicios, fuertemente críticos, sobre el plan de estudios, y sobre sus agentes socializadores (institución y profesorado). El grupo de profesores, lejos de actuar como grupo de referencia normativo, proporcionando una fuente de valores para ser asimilados, actúa como grupo de referencia de tipo «de comparación», sobre todo para una porción amplia de estudiantes (60%). Es decir, les suministra una estructura de comparación en relación con la cual se valoran a ellos mismos y a los demás. Las relaciones entre los profesores y los alumnos no son todo lo buenas que sería de desear por parte de éstos, y eso hace que las normas que se establecen se hagan menos obligatorias para ellos.

Lógicamente, su grupo de referencia debería estar situado en el grupo de profesionales al que van a pertenecer y esto ocurre, ciertamente, con una pequeña porción pero no es el único referente, podemos decir que existen otros grupos

con los que se identifican, dependiendo de las distintas especialidades y así, para los estudiantes de la especialidad de educación física sí actúa como grupo de referencia el de los profesores de la facultad, pero para los de educación infantil, su grupo de referencia está situado en los maestros en ejercicio; y para los grupos de educación primaria, audición y lenguaje y educación especial, no hay un grupo definido. En la primera parte de esta investigación quedó reflejado que un 36% no habían elegido libremente el acceso a estos estudios, por tanto el grupo de referencia puede muy bien estar en otro sitio distinto, cuyas funciones sean diferentes para las que se están socializando. Esto podría conducir a casos de desarraigo profesional, al producirse una disociación o extrañamiento frente al grupo en que se incluirán profesionalmente, quedando en pie la cuestión de que el sistema social los incluya dentro sin identificación plena.

Siguiendo la línea de análisis del proceso socializador, veamos qué opinión dan sobre los contenidos de la carrera. La valoración que hacen de ella se expresa de diferentes maneras. En primer lugar, se da una resistencia a la aceptación del curriculum escrito, expresada contra todo el plan de estudios, y así, un 53%, modificarían el plan de estudios, en general, y al profesorado, conjuntamente y, el 25%, sólo al profesorado.

Sin detenernos en los detalles de valoración de programas, metodologías, técnicas etc., diferenciamos, fundamentalmente, dos vertientes. Una vertiente que hace referencia a la formación general, y otra referida a la formación específica de cada especialidad. El conjunto de asignaturas que constituyen el curriculum formal de los estudiantes no tienen para ellos el mismo peso específico, y esto lo reflejan en el perfil formativo que ellos diseñan. Este perfil resalta positivamente el denominado prácticum y los conocimientos de asignaturas de carácter específico, con el deseo de un aumento del tiempo dedicado a ellas (más créditos), por el contrario, las asignaturas de carácter general son menospreciadas y proponen una reducción de su dedicación o, en raras ocasiones, el conservarlas con el mismo número de créditos, pero nunca aumentarlas ni aumentar su tiempo. Se constata un claro y expreso deseo de la disminución de los contenidos que atienden a la formación general, y un aumento de los que, piensan, les van a proporcionar una utilidad profesional.

En segundo lugar, la valoración de la carrera se observa, también, a través de las discrepancias que se advierten ante el cumplimiento de sus expectativas (tablas VI y VII). Los estudiantes, al llegar a la universidad, tienen formada su propia idea, generalmente bastante

TABLA VI

Función de la universidad para los estudiantes de Magisterio

	DEBE SER	HA SIDO
Para expedir títulos académicos	5,0%	73,9%
Preparación al ejercicio de actividades prof.	90,1%	23,6%
Para incrementar conocimientos y cultura general	24,2%	46,0%
Para disfrutar experiencias humanas y sociales	48,4%	37,9%
Para producir conocimientos científico-técnicos	24,2%	–
No me ha servido para nada	–	10,6%

TABLA VII

Sus expectativas y la universidad

	Total %
La experiencia ha sido más positiva que las expectativas	27,0
La experiencia ha igualado mis expectativas	13,8
La experiencia ha sido más negativa que mis expectativas	45,3
La experiencia ha sido mucho más negativa que mis expectativas	13,8

diferente a lo que realmente descubren que es. Esta discordancia entre el «deber ser» y el «ser» los sitúa en el juego peligroso de una oferta y una demanda desajustada. La oferta de la universidad va en un sentido, haciendo hincapié en la transmisión de una formación teórica, con un conjunto de programas poco ligados a las necesidades objetivas del mundo del trabajo. La demanda de los estudiantes va en otro muy distinto, una visión instrumentalista de la universidad, y una desvalorización de todo lo que no tenga que ver con su futuro laboral, y el interés práctico que se orienta hacia la comprensión para poder manejar el medio en que van a desarrollar su trabajo.

Y por último, la valoración de los estudios realizados está basada en las distintas adquisiciones conseguidas a lo largo de la carrera, reflejadas en la tabla VIII, donde parecen ser excelentes las relaciones sociales, así como los resultados del prácticum. Tampoco quedan muy mal parados los conocimientos teóricos, ni las capacidades genéricas adquiridas, al menos por los dos tercios de los estudiantes.

A simple vista, estos resultados podrían parecer contradictorios con lo que hasta aquí veníamos exponiendo, acerca de la actitud negativa y poco receptiva de estos estudiantes que aun dentro de la fuertes críticas, sin identificarse con la institución, pasando de las normas y valores, reconocen la valía de conocimientos y capacidades adquiridas. Cabe pensar que ésta no deja de ser una valoración parcial, probablemente hecha de forma comparativa, donde la mayoría de las veces se

TABLA VIII

Valoración de los estudiantes de Magisterio de la formación recibida

	POCA	BASTANTE	MUCHA
Prácticum	9,4%	4,2%	86,3%
Conocimientos teóricos adquiridos	33,0%	38,1%	28,3%
Técnicas para la intervención	53,0%	21,2%	25,6%
Capacidades genéricas adquiridas	30,5%	22,6%	47,3%
Relaciones sociales adquiridas	6,3%	8,1%	85,4%
Trabajos de curso realizados	31,3%	25,2%	43,3%
Exámenes	65,7%	19,4%	14,6%

encuentran aspectos positivos. Por otro lado, podemos pensar que es una valoración hecha a si mismos, porque ellos han recogido sus conocimientos teóricos, han desarrollado sus capacidades genéricas, han realizado sus trabajos a su manera; todo ello, un poco al margen del dictamen de los profesores.

En definitiva, la valoración global que los estudiantes hacen de su carrera pone en entredicho una serie de cuestiones que a los profesores nos induce a una seria reflexión y cambio. Pero aun con esta asumible preocupación cabe el interrogante de si ¿podrían otras condiciones hacer más suaves estos desajustes entre las expectativas de los estudiantes y las respuestas de la universidad? Desde el comienzo de esta investigación nos estamos planteando la existencia de condiciones favorecedoras y adversas en el proceso de la socialización anticipada. Hemos desentrañado algunas de estas últimas que parecen ser responsables de las actitudes negativas de los estudiantes, por la escasa fuerza motivadora que transmiten.

CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos podemos concluir que nuestras hipótesis de partida quedan, al menos parcialmente, confirmadas. Hemos encontrado, entre los colectivos estudiados, varias condiciones que predecíamos iban a influir negativamente en su proceso de formación y de socialización anticipada:

- Unas expectativas de trabajo muy escasas y a muy largo plazo, en ambos grupos de estudiantes.
- Una promesa de elevación de estatus y/o movilidad social muy dudosa o inexistente, también, en ambos casos.
- Una profesión sin institucionalizar en el caso de Educación Social.

Ya dijimos, al principio, que no hemos considerado cómo pueden influir otras variables como son la organización de la enseñanza y el plan de estudios, por ello, no podemos establecer que dichas condiciones sean los principales determinantes, pero esperamos haber demostrado a lo largo de este trabajo qué medios y qué procesos afectan negativamente al proceso de socialización.

En cualquier caso, nuestra principal conclusión es que estamos ante un fenómeno de socialización para la profesión *no funcional,* es decir, *poco eficaz* en el aprovechamiento de los recursos que la universidad ofrece y en la preparación de los estudiantes para su inserción en el mercado laboral. Los problemas que encontramos en este proceso de socialización anticipada y que nos llevan a definirla como poco eficaz son los siguientes:

- Como consecuencia, al menos en parte, de la falta de expectativas, en un grupo mayoritario de estudiantes se da una escasa motivación frente a la realización de actividades, aceptación de normas o imposición de tareas, dentro del ámbito académico de la facultad, junto con un rechazo en cuanto al contenido y a la organización del curriculum, tanto formal como oculto, que se pone de manifiesto en sus críticas al plan de estudios, así como a los modos de actuación –didáctico/pedagógica y personal– de los agentes socializadores, los profesores. Solamente una pequeña fracción se orienta positivamente hacia los valores y normas transmitidas por el profesorado y considera la enseñanza recibida como valiosa para su integración laboral.
- La imagen que tienen sobre el desempeño de la profesión, los estudiantes de Magisterio, es una

imagen distorsionada por la identificación de roles que se produce. Identifican el rol que ellos, como profesionales, han de desempeñar, con el rol del profesor universitario al que están continuamente observando. En esta identificación de rol se igualan también las funciones y la manera de actuar, cuando en la realidad son bien distintas porque bien distintos son los niveles de enseñanza (primaria y universidad). Como resultado de esto se da un rechazo y desacuerdo en la actuación que supuestamente han de imitar y la imagen que los profesores les transmiten de la profesión es negativa. Ahora bien, los estudiantes tienen claro cuál es la imagen que ellos, como profesionales de la enseñanza, van a dar y esta imagen se la han transmitido los profesores a través de sus enseñanzas teóricas, aunque esto no es explícitamente reconocido por ellos.

Los estudiantes de Educación Social han adquirido un discurso genérico sobre la profesión, en gran medida, a través de su formación extraacadémica, de las experiencias que viven como voluntarios en las ONG y de las prácticas universitarias. Pero, en cualquier caso, no reconocen que la universidad les proporcione una orientación en ese sentido.

- El grupo de referencia que juega un papel importante en toda socialización anticipada no está claramente definido. Para los futuros maestros son varios, unos se identifican con los profesionales a los que va a pertenecer (maestro), y otros no encuentran el apoyo de referencia tan claramente. El grupo de los profesores de la universidad actúa, en el mejor de los casos, como grupo de referencia comparativo, suministrando una estructura de comparación en relación con la cual se valoran a sí mismos; pero no actúa como referente normativo, o sea, fijando y manteniendo normas para ellos. En algunos casos actúa como grupo de referencia negativa.

Los estudiantes de Educación Social no tienen un grupo profesional de referencia claro, porque no se ven reflejados en los profesionales que trabajan actualmente en el campo de la intervención social o de la animación sociocultural, y por tanto, se ven impelidos a apoyarse de forma más intensa en su grupo de iguales. El choque cultural, entre su subcultura familiar y juvenil y la subcultura universitaria, que se produce en muchos casos, además de la falta de expectativas, antes comentada, hace que subvaloren o rechacen las orientaciones ofrecidas por la universidad.

PROPUESTAS PARA LA ACCIÓN

Analizados los resultados de esta investigación, una de nuestras principales observaciones es que existe una gran distancia entre las expectativas, ideas previas y demandas de los estudiantes y las tendencias dominantes entre expertos, profesorado y administración educativa, sobre las funciones que debe desempeñar la universidad.

Cuando el estudiante llega a la universidad tiene la idea de que es el lugar donde le deben proporcionar, sobre todo, los conocimientos y las técnicas adecuadas para desempeñar la futura profesión, de manera parecida a lo que acontece en un centro de formación profesional. Por encima de otros aspectos (formación básica y cultura general...), todo su afán se centra en lo que *ellos* estiman ser la *preparación para el puesto de trabajo,* y, lo que es más

importante, esta preparación se concibe como una serie de *recetas prácticas* más que como una base que les proporcione herramientas con las que resolver los problemas que puedan encontrarse en su profesión. A lo largo de este artículo, hemos expuesto diversos datos que confirman esta apreciación.

Sin embargo, los debates sobre la universidad del futuro van generalmente en otra dirección. Hay un gran consenso en señalar la necesidad de que la universidad proporcione una sólida formación básica y general, orientada al contexto laboral actual, en el que las personas necesitan una formación continua para adaptarse a frecuentes cambios en su vida profesional. Se enfatiza que la capacidad para desarrollar una formación permanente, y la flexibilidad para adaptarse a situaciones complejas y cambiantes, requiere tener una sólida formación de base, y en los casos que nos ocupan esto es particularmente cierto. Los profesionales de la enseñanza tienen que adaptarse a frecuentes reformas educativas y, en general, la figura del enseñante está pasando por un proceso de profunda transformación. En cuanto a los educadores sociales, sus ámbitos profesionales son muy diversos y sus cometidos no están definitivamente perfilados.

La distancia entre las posiciones de unos y otros se agudiza debido a la realidad actual de la enseñanza universitaria, que incluye un currículum en el que hay un exagerado cúmulo de materias y de conocimientos que tienen que impartirse en un tiempo récord. La sobrecarga lectiva hace más difícil que los estudiantes puedan adquirir una formación general conectada con las experiencias prácticas.

Probablemente, unos y otros, tienen parte de razón, la universidad puede y debe mejorar la preparación profesional y el estudiante debe ser consciente de la importancia de la preparación genérica o de base. Por todo ello, queremos proponer algunas líneas de acción que tendrían como objetivo aumentar la información de los estudiantes sobre la universidad y el mercado de trabajo, mejorar sustancialmente la comunicación entre estudiantes y docentes o expertos educativos, y por último, reformar el curriculum universitario, para que pueda cumplir esos objetivos deseables de preparación de base profesional, entre otros. Las propuestas serían las siguientes:

- Promover los debates públicos a distintos niveles. Dentro de los centros escolares, una de las funciones de los departamentos y gabinetes psicopedagógicos, de los centros de educación secundaria que se incluyen en su Plan de Orientación Académica, es ayudar al alumno a elegir su futuro académico y personal, además de ofertarle la información sobre las distintas opciones educativas y laborales. Sería necesario expresar con claridad, dentro de este espacio formal, las funciones de la universidad y los objetivos de los estudios superiores. A nivel de los medios de comunicación, el debate público sería otro frente para abordar estos aspectos. Es necesaria una información más específica, centrada en el ámbito puramente universitario. Cuando el estudiante va a realizar una carrera concreta, previa a su matriculación, se debe proporcionar una información detallada sobre los objetivos de la titulación, las características del plan de estudios y la situación en el mercado laboral de los profesionales.

A partir de estos debates, se debería avanzar hacia un modelo de universidad en torno al que existiera un cierto consenso social. Una universidad abierta a revisión y al cambio, y una sociedad (estudiantes, padres/madres, empresas...) con el compromiso de conocer las funciones y limitaciones de la institución.

- Aumentar la participación de los estudiantes en su proceso de socialización. Para ello sería necesario una serie de cambios

en la democratización interna de la universidad, abriendo cauces de participación regulares, que permitan plantear sus demandas de la vida diaria y en los procesos periódicos de evaluación de las titulaciones. En cualquier caso, se trata de promover todas aquellas medidas, directamente relacionadas con la vida académica, que aumenten, por un lado, su participación, pero a la vez también el compromiso y la responsabilidad personal de los estudiantes, con su proceso de socialización y aprendizaje y con la institución en la que están inmersos.

- Revisar los planes de estudios para lograr un mejor equilibrio, entre las asignaturas de formación general y las de formación más especializada, y lograr una coordinación efectiva entre profesorado y sus materias, para que el estudiante reciba una formación integrada. Aumentar, por otro lado, el tiempo consagrado al trabajo tutorizado, para responder mejor a las necesidades individuales de cada alumno.

En este sentido, el proceso de evaluación institucional, en marcha en este momento, puede ser un primer paso, fundamental, para fijar unos objetivos previos comunes de los que derivar una perspectiva integrada y coordinada del plan de estudios.

BIBLIOGRAFÍA

ADLER, P. y ADLER, P.: «From idealism to pragmatic detachment: the academic performance of college athletes», *Sociology of Education,* 58 (1985), pp. 241-250.

BLAS, F. A: *Las funciones sociales de la universidad (Un estudio organizacional sobre la universidad).* Campus de Somosaguas, Universidad Complutense, Madrid, 1996.

BOUDON: *Effets pervers et ordre social.* París, 1977.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C.: *Los estudiantes y la cultura,* Barcelona, Labor, 1973.

BRINT, S.: «Profesiones y mercado», en *REIS,* 59 (1992).

DE LA FUENTE, G.: «Higher education and employment in Spain», en *European Journal of Education*, junio (1995).

DE LA FUENTE, G. y SÁNCHEZ MARTÍN, Mª. E.: «Los educadores del año 2000», en *Revista Complutense de Educación,* 8, 1 (1997).

ELEJABEITIA TAVERA, C. y DEL REAL, P.: *Significación sociológica de la angustia colectiva de los enseñantes.* Madrid, ICEUM, 1983.

ESTEBE, J. M.: «Al borde de la desmoralización», en *Cuadernos de Pedagogía*, 61 (1989).

EVERHART, R: *Reading Rawling and Resistance.* Londres, Routledge, 1983.

GARCÍA ROCA, J.: *Público y privado en la acción social.* Madrid, Popular, 1991.

GENESCA, E.: *Motivación y enriquecimiento del trabajo.* Barcelona, Hispano Europea, 1977, pp. 17-25.

GUERRERO SERÓN, A.: *El Magisterio en la comunidad de Madrid.* Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, 1993.

MARTÍN-MORENO, J. y DE MIGUEL, A.: *Sociología de las profesiones.* Madrid, CIS, 1982.

MERTON, R.: *Teoría y Estructuras Sociales.* México, Fondo de Cultura Económica, 1968.

MCCLELLAND, D. C.: *Human Motivacion.* Glenview (II), Scott & Foresman, 1985.

MICHAVILA, F. y CALVO, B.: *La universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria.* Madrid, Editorial Síntesis, 1998.

MORA, J. G.: «La evaluación institucional de la universidad», en *Revista de Educación*, 315 (1998), pp. 29-44.

MUÑOZ SEDANO, A. (Ed.): *El educador social, profesión y formación universitaria.* Madrid, Popular, 1994.

ORTEGA, F. y VELASCO, A.: *La profesión de maestro.* Madrid, CIDE, 1991.

TORRES MORA: *Las desigualdades educativas en España.* Madrid, CIDE, Servicio de publicaciones del MEC, 1992.

VARELA, J. y ORTEGA, F.: *El aprendiz de maestro.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1985.

VELASCO, A.: «El profesor ese desconocido», en *Cuadernos de Pedagogía,* 61 (1988).

ZUBIETA IRÚN, J. C. y SUSINOS, Mª. T: *La satisfacción e insatisfacción de los enseñantes.* Santander, CIDE, 1990.

UN ESTUDIO SOBRE EL PROFESOR DE CIENCIAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y UNAS PROPUESTAS PARA MEJORAR SU FORMACIÓN

MAXIMILIANO RODRIGO VEGA(*)
ROSA MARTÍN DEL POZO(*)
MARÍA MERCEDES MARTÍNEZ AZNAR(*)
Mª. PALOMA VARELA NIETO(*)
Mª. PILAR FERNÁNDEZ LOZANO(*)
ANTONIO GUERRERO SERÓN(*)

RESUMEN. Analizamos el pensamiento y la acción didáctica de un grupo de profesores de Ciencias de Educación Secundaria que difieren en sus años de docencia y en sus experiencias de Formación Permanente. En el primer apartado se analizan facetas del plano personal como las de motivación-satisfación y se les cuestiona sobre su manera de entender la Formación del Profesorado. En un segundo momento se aborda cómo piensan y cómo actúan en aspectos curriculares relacionados con los contenidos, la metodología y la evaluación. Por último, se plantean una serie de reflexiones que buscan mejorar el «desarrollo profesional» de este tipo de profesorado. Así, por ejemplo, se reclama mayoritariamente mejorar la valoración social del trabajo docente o plantear una formación más ligada a la realidad de las aulas. Para mejorar la acción docente se destaca la necesidad de abordar en la Formación Permanente del Profesorado la problemática de la diversidad en el aula.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se ha elaborado a partir de una investigación financiada por el CIDE[1] (véase Martínez y otros, 1997) con la finalidad de contribuir a clarificar, en la medida de lo posible, el diseño de la Formación Inicial del Profesorado de Ciencias en Educación Secundaria y de revisar la Formación Permanente del citado grupo profesional. En concreto, aquí presentamos los resultados sobre las similitudes y diferencias en el pensamiento y la acción didáctica de un grupo de profesores de Educación Secundaria (investigados en profundidad) que trabajan en los Departamentos de Ciencias y que difieren en los años de ejercicio docente y en el hecho de tener una trayectoria profesional ligada a experiencias de Formación Permanente de alta cualificación.

(*) Universidad Complutense de Madrid.

(1) Ayuda a la Investigación Educativa, convocatoria de 1995.

El análisis de los datos de este estudio nos llevará a plantear algunas consideraciones susceptibles de mejorar en varios aspectos de la formación del profesor de Ciencias. Precisamente, este tipo de trabajos los podemos catalogar como de sumo interés con vistas a la toma de decisiones en la formación de profesores, especialmente en estos momentos de cambios educativos (Rodrigo, 1994; Porlán y Martín, 1996).

Hoy se considera la formación del profesor como un proceso progresivo y a largo plazo (Gil y otros, 1998) y dado que la enseñanza es una actividad extremadamente compleja, impulsar auténticos proyectos de formación del profesorado requiere profundizar en el llamado «conocimiento profesional» (Porlán y otros, 1997). Las aportaciones a dicho conocimiento son multidisciplinares y se concretan, en el caso del profesorado de Ciencias, en la Didáctica de las Ciencias (Furió, 1994). En línea con ellas, creemos que se debería partir de propuestas de formación inicial coherentes con el tipo de profesor que deseamos, dado que los modelos de formación que percibe el alumno tenderá a reproducirlos si algún día es profesor (Martín, 1994). Estas propuestas deberían encajar y consolidarse con las de formación permanente y así posibilitar cambios graduales en dicha formación con el objetivo de mejorar la práctica profesional (Carr y Kemis, 1988).

Desde un punto de vista teórico y siguiendo un análisis de Porlán (1995), podemos considerar en formación del profesorado tres grandes tendencias según qué tipo de saber se prime en el proceso: Una tendencia basada en el *dominio del saber académico* lo que distintos autores denominan enfoque tradicional (Ferry, 1983; Pérez Gómez, 1992; Imbernón, 1994...); una segunda que primaría el *saber tecnológico* a la que autores como los anteriores califican como modelo técnico que implicaría una formación en saberes instrumentales para aplicar en el aula. Por último, se daría otra basada en la supremacía del *saber fenomenológico,* también denominada como modelo activista o espontaneista donde se potencia la acción sobre la reflexión, la intervención sobre la planificación (Rivero, 1996). El mismo autor aboga por integrar estos tres tipos de saberes en los procesos de formación del profesor como clave para lograr un mejor desarrollo de «un conocimiento práctico profesional» (Porlán y otros,1997).

Aunque lo expuesto lo consideramos válido para cualquier modalidad de formación, dado que en este artículo nos centraremos en la Formación Permanente a ella nos referiremos de forma específica. En este sentido, en España como en otros países de nuestro entorno, el modelo que se ha ido adoptando es el que prima las condiciones de desarrollo en grupo y en el centro escolar (Guerrero y Feito, 1996). En esta línea, dentro de las propuestas institucionales que han surgido, y en concreto en el campo de la Didáctica de las Ciencias, nos parecen de sumo interés los llamados *Cursos de Actualización Científica y Didáctica de Nivel A*[2], entre otras razones porque han supuesto un intento serio de integración de los tres tipos de saberes a los que antes aludíamos. Además, como rasgo peculiar de estos cursos,

(2) En concreto los cursos ACD-A de Ciencias tienen su máximo esplendor a partir de 1993 al amparo de una Orden del MEC del 26/4/1993 por la se Convocan Cursos de Actualización Científica y Didáctica. Diseñado en tres fases que duran un curso escolar (150 horas), las dos primeras de 3 y 2 semanas, en julio y septiembre respectivamente, tienen un carácter marcadamente académico-tecnológico con ponentes externos y en base a complementos de formación claramente reglados editados por el MEC (1992); la tercera fase es de carácter más fenomenológico, no tan reglada, se desarrolla a lo largo de los tres trimestres del curso y tiene como objetivo básico el diseño, puesta en práctica y evaluación de una unidad didáctica que se establezca por parte de cada grupo de profesores.

por su interés para nuestra investigación, *debemos resaltar que a ellos accedieron profesores seleccionados por su experiencia docente consolidada y por sus intereses manifiestos en la Formación Permanente y en la Reforma Educativa.* Por ello, por lo menos en lo relativo al área de Didáctica de las Ciencias, se crearon en torno a estos cursos un grupo selecto de profesionales que nos parece interesante analizar.

Por otra parte, la filosofía docente de los cursos ACD-A de Ciencias (MEC, 1992) nos ha servido a modo de hipótesis para definir una serie de rasgos del «conocimiento profesional ideal para el Profesor de Ciencias en Educación Secundaria» y, a partir de ellos, elaborar las categorías de los instrumentos de investigación con los que hemos investigado el pensamiento y la acción de distintos profesores en ejercicio con el fin de comprender y, en última instancia, intentar mejorar su práctica como seguidamente veremos.

DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivos

La parte del estudio que planteamos aquí se centraría básicamente en dos objetivos:

- Analizar las posibles diferencias en el pensamiento y la acción del Profesor de Ciencias en Educación Secundaria según su experiencia y nivel de formación.
- Establecer líneas de trabajo que contribuyan a conocer mejor posibles desarrollos y trayectorias profesionales y que puedan ser útiles para mejorar las ofertas de Formación de este Profesorado.

Muestras de estudio

Los sujetos investigados son profesores en activo relacionados con la docencia de las Ciencias en la Educación Secundaria en la Comunidad de Madrid que constituyeron los siguientes grupos de investigación:

- De una población total de 127 profesores catalogados como que han realizado un curso ACD-A de Ciencias en alguna de sus convocatorias, se localizó a los que aún permanecían en Centros de la Comunidad en el curso 1996-97 y se les envió un cuestionario que devolvieron contestado (N=27 profesores; que a partir de ahora les denominaremos *ACD*). De éstos se obtuvo una submuestra de profesores veteranos, con una media de 25 años de experiencia docente (n=11 profesores), que voluntariamente accedieron a que se les realizaran entrevistas y observaciones de aula.
- De otra población total de 798 profesores de Ciencias, que estaban en activo en el curso 96-97 en la Comunidad de Madrid y que no realizaron nunca el citado curso, se seleccionó a los que trabajaban en los centros de la demarcación del MEC «Madrid- Sur», muestra a la que se envió el cuestionario que contestaron N=76 profesores, que referiremos como *No-ACD.* De ellos se obtuvo una submuestra de profesores consolidados profesionalmente, con una media de 12 años de experiencia docente (n= 9 profesores), que voluntariamente accedieron a que se les entrevistase y observase en el aula. La dificultad (no todo el mundo desea que entren en su clase) de encontrar una muestra representativa de profesores veteranos nos limitó, en este grupo, a la media de edad docente citada.

Dada la amplitud de datos que manejamos en nuestro trabajo inicial (Martínez y otros, 1997) en este artículo nos centraremos fundamentalmente en el análisis de la información procedente del estudio de las entrevistas y observaciones de aula de las dos submuestras que acabamos de

indicar dado que consideramos ésta como relevante y representativa para los objetivos remarcados en este documento; no obstante, algunos datos serán contrastados con la información procedente de las encuestas realizadas a toda la población de profesores en activo investigada.

Técnicas de recogida de información

Las técnicas empleadas han sido: *entrevistas, observaciones de aula* y *cuestionarios de opinión* con el fin de conseguir una complementariedad de análisis como proponen Cook y Reichardt (1986). Aunque aquí nos referiremos especialmente a las dos primeras vamos a comentar algunas características comunes a todas ellas:

Se han considerado dos bloques de análisis de información, uno de tipo *profesional-personal* y otro, algo más extenso, de orden *curricular.*

En el plano personal-profesional se han estudiado tres tipos de dimensiones: *identificación, motivación-satisfacción* y *formación profesional,* cada una con distintas categorías que citaremos en la presentación de los resultados.

En el plano curricular se han estudiado las dimensiones: *contenidos, evaluación* y *metodología.* En el cuadro I aparecen especificadas las categorías de cada una de ellas. Precisamente en el campo curricular cada sistema de categorías se ha ido relacionando con dos posibles polos o tendencias una de tipo ACD (o en línea clara con la Reforma Educativa) y otra de tendencia más tradicional (véase el anexo A)[3] que nos han servido para analizar las entrevistas y observaciones de aula y

CUADRO I

Distribución por categorías de las dimensiones curriculares estudiadas

DIMENSIONES CURRICULARES	CATEGORÍAS
CONTENIDOS	• Relación con otros conocimientos (científico, de los alumnos...) • Fuentes y organización de los contenidos escolares
METODOLOGÍA	• Planificación • Desarrollo de la enseñanza • Adaptación al alumno • Motivación-participación • Recursos
EVALUACIÓN	• Diseño y organización • Instrumentos • Finalidad

(3) Recordaremos, a modo de síntesis, que los planteamientos formativos básicos que se pueden extraer de las propuestas de los documentos del ACD-A de Ciencias (MEC, 1992) serían:

– La ciencia y la técnica se consideran actividades humanas, situadas en un determinado contexto histórico. La ciencia que se enseña (o ciencia escolar) es diferente a la ciencia de los científicos y a la llamada ciencia de los alumnos.

– Los contenidos deben seleccionarse atendiendo a diversas fuentes: epistemológica, psicológica, sociológica...

– Estos planteamientos tienen su correlato en la metodología para la enseñanza de las Ciencias. Así la investigación de problemas de potencial interés en el medio escolar es lo que da sentido a las actividades de aprendizaje, permite poner en juego lo que los alumnos saben y ofrece al profesor la posibilidad de orientar un proceso de construcción de nuevos saberes escolares.

– La evaluación como investigación se entiende como un proceso participativo que proporciona la información contrastada para mejorar el proceso de aprendizaje y la propia enseñanza, utilizando diversos instrumentos.

para elaborar la parte correspondiente de los items del cuestionario.

Pasamos a describir las características básicas de los instrumentos de investigación a los que nos referimos en este artículo:

- Las *entrevistas* realizadas se pueden caracterizar como semiestructuradas. Aunque se llevaban de antemano unas preguntas pautadas (en correspondencia con las dimensiones a estudiar y siempre abiertas, véase el anexo B) hemos seguido criterios de flexibilidad y apertura con los profesores entrevistados, prolongándose algunas por espacio superior a una hora. Las entrevistas fueron además grabadas en audio previo consentimiento del profesor. Para el análisis se ha efectuado una sistematización de los datos (véanse las tablas respectivas, por ejemplo, en los resultados referidos a la dimensión personal-profesional) cuantificando los resultados en frecuencias y, en concreto, en las categorías curriculares han sido de una gran ayuda las pautas establecidas de diferenciación de las dos tendencias: ACD y Tradicional.
- A pesar de la riqueza e importancia de las entrevistas en profundidad, está claro que están sometidas a distorsiones (Anguera, 1995) y pueden existir discrepancias entre lo que las personas dicen y lo que en realidad hacen, de ahí, que la *observación dentro de las aulas* de los profesores encuestados haya servido para obtener una mayor fiabilidad de la información recibida por los otros instrumentos (se efectuó durante una sesión de clase de aproximadamente una hora para cada profesor). La observación la hacían siempre dos observadores para obtener un mejor registro, el cual ha sido parcialmente sistematizado de acuerdo con las dimensiones a las que nos venimos refiriendo (véase el anexo C).

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Dimensiones del plano personal y profesional

Nos referiremos en este apartado especialmente a los datos obtenidos en las entrevistas a los profesores.

Identificación

En la tabla I aparecen las principales características de identificación de los profesores ACD y No-ACD que hemos estudiado más en profundidad. De los datos recogidos en ellas destaca que la formación básica de la

TABLA I

Datos de identificación de las muestras ACD (N=12) y No-ACD (N=9) a las que se entrevistó y observó en el aula

MUESTRA	SEXO	ESTUDIOS	AÑOS DOCENCIA	CARGOS DIRECTIVOS	OTROS EMPLEOS
ACD	4 Hombres 8 Mujeres	2 Biología 3 Física-Geología 7 Química	25 años de media de dedicación docente	Un 50% asegura haberlos desempeñado	Un 16% dice haber trabajado en empleos distintos al de la Enseñanza
No-ACD	7 Hombres 2 Mujeres	3 Biología 1 Física-Geología 5 Química	12 años de media	El 50% reconoce haber ejercido cargos directivos	El 10% reconoce haber tenido otros empleos

mayoría del profesorado entrevistado y observado en las aulas es la de Química y en menor proporción la de Biología. Además se constata que los profesores ACD duplican en años de docencia (25 de media) a los No-ACD (12 años de media).

MOTIVACIÓN-SATISFACCIÓN

Satisfacción profesional

En las tablas II-A y II-B se presenta una sistematización de los datos recogidos en las entrevistas con relación a este apartado.

En lo concerniente a los *aspectos positivos* de la profesión los dos grupos de profesores entrevistados se inclinan mayoritariamente por la satisfacción de índole intrínseca, es decir, vocacional o ligada al ejercicio de la profesión, sobre todo en lo referido a la interacción con los alumnos, aunque en el grupo de profesores No-ACD aparecen también motivaciones más extrínsecas, como serían las vacaciones y el tiempo libre, lo cual puede dar

TABLA II-A

Datos procedentes de las entrevistas a la muestra ACD (N= 12). En la variable Satisfacción profesional, *la suma de frecuencias es mayor de 12 porque los sujetos podían dar diversas respuestas*

ASPECTOS POSITIVOS	n	ASPECTOS NEGATIVOS	n
– Enseñanza como vocación e ideal de servicio: ayudar, cambiar sociedad, etc.	3	– Escasa valoración social.	4
– Relaciones con alumnos.	6	– Escasa valoración por parte de la administración.	4
– Características profesión: creativa, no rutinaria, autónoma, etc.	5	– Dificultad para la promoción.	2
– Primera oportunidad de trabajar.	1	– Salario e incentivos económicos.	2
		– Relaciones con los alumnos.	5
		– Exceso de trabajo.	1
		– Escasa profesionalización del colectivo.	1

TABLA II-B

Datos procedentes de las entrevistas a la muestra No-ACD (N=9). En la variable Satisfacción profesional, *la suma de frecuencias es mayor de 9 porque los sujetos podían dar diversas respuestas*

ASPECTOS POSITIVOS	n	ASPECTOS NEGATIVOS	n
– Enseñanza como vocación e ideal de servicio: ayudar, cambiar sociedad, etc.	3	– Escasa valoración social.	4
– Relaciones con alumnos.	4	– Escasa valoración por parte de la administración.	3
– Características profesión: creativa, no rutinaria, autonoma, etc.	3	– Dificultad para promocionar.	1
– Primera oportunidad de trabajar.	1	– Salario e incentivos económicos.	1
– Bienestar material y personal: bien pagada, tiempo libre.	3	– Relaciones con los alumnos.	3
– Influencia personal (familia).	1	– Relaciones con los padres.	1
– «*Inexistentes*» (esta expresión es literal y en esencia manifiesta ausencia de motivación).	«*1*»	– Relaciones con otros profesores.	1
		– Exceso de trabajo.	1
		– No poder cumplir ideales iniciales.	1
		– No posibilidades de cambio (monotonía).	1
		– Dificultad para el perfeccionamiento.	2

origen según Freechman (1988) a una mayor tendencia al «queme profesional» o «burn-out».

Los *aspectos negativos* de la profesión están claramente relacionados con la motivación extrínseca en los dos colectivos de profesores entrevistados. Así, manifiestan su descontento con algunas desventajas materiales de su profesión y, sobre todo, con el prestigio de ella. La otra fuente importante de descontento deriva de la relación con los alumnos, que se convierte de este modo en una motivación de las más importantes para los profesores, tanto positiva como negativamente. Todos estos datos coinciden, en líneas generales, con los obtenidos en los cuestionarios del grupo general estudiado (Martínez y otros, 1997).

Atribución del fracaso del alumno/ concepción de la materia que imparte

En las tablas III-A y III-B se han sistematizado los datos de las entrevistas referidos a estos dos aspectos de la conducta por

TABLA III-A

Datos procedentes de las entrevistas a la muestra ACD (N=12) de las variables:
Determinantes del fracaso escolar *y* Concepción de la materia
(n, representa la frecuencia de cada tipo de contestación)

DETERMINANTES DEL FRACASO DEL ALUMNO				CONCEPCIÓN DE LA MATERIA	n
Autoimplicación del profesor	n	Atribución externa al profesor	n		
– Planificación inadecuada. – Motivación deficiente.	1 3	– Falta de base. – Falta de motivación del alumnado. – Entorno social y familiar desfavorable. – Depende del alumnado (de manera genérica).	2 1 2 1	– Dura, difícil, abstracta, necesita bases (matemáticas, razonamiento formal). – Es o puede ser divertida e interesante. – Cree en la necesidad de abandonar posturas academicistas y mitificaciones.	5 3 3

TABLA III-B

Datos procedentes de las entrevistas a la muestra No-ACD (N=9) de las variables:
Determinantes del fracaso escolar *y* Concepción de la materia
(n, representa la frecuencia de cada tipo de contestación)

DETERMINANTES DEL FRACASO DEL ALUMNO				CONCEPCIÓN DE LA MATERIA	n
Autoimplicación del profesor	n	Atribución externa al profesor	n		
– Los profesores educan para la Universidad. – Implicación difusa: «todos tenemos algo de parte», «es algo compartido».	1 2	– Falta de base. – Falta de motivación del alumnado. – Entorno social y familiar desfavorable. – Depende del alumnado (de manera genérica).	1 2 1 2	– Dura, difícil, abstracta, necesita bases (matemáticas, razonamiento formal). – Es o puede ser divertida e interesante. – Distintas visiones de complejidad según el ciclo de la Educación Secundaria.	5 1 1

considerarlos íntimamente relacionados y teniendo en cuenta las aportaciones de la Psicología sobre la atribución causal del rendimiento (Weiner, 1979), hemos agrupado las atribuciones del profesor en dos categorías: autoimplicación del profesor y atribución externa del mismo.

En estos campos también parece darse cierta uniformidad de pensamiento entre el profesorado entrevistado. Así, la responsabilidad en el fracaso del alumnado tiende a considerarse «extrínsecamente» al profesor según un sesgo generalizado de autodefensa (Kelley, 1972); sin embargo, esta tendencia parece disminuir cuando el profesorado cuenta con más recursos, lo cual no se cumple en nuestro caso si se considera como profesorado de elite a los ACD. Asimismo, la materia que se enseña tiende a ser considerada mayoritariamente por los entrevistados como «difícil» y «abstracta» y sólo algunos de los profesores ACD señalan los «métodos de enseñar» como una clave importante para mejorar el rendimiento del alumnado.

Formación Profesional

En las tablas IV-A y IV-B aparecen sistematizadas las ideas clave extraídas de las entrevistas en relación con este apartado. Como se puede observar se han definido cinco pautas para recoger la citada información. En este campo aparecen algunos rasgos comunes de pensamiento entre todos los profesores entrevistados como: reclamar una formación más práctica y realista (tanto en la Inicial como en la Permanente). En esta línea se situarían las recomendaciones de muchos autores (Gil y otros, 1998; Martín, 1994; Porlán y Martín, 1996; Esteve, 1997...). Además, frecuentemente se piensa que un buen profesor debe tener ciertas cualidades personales lo cual abriría el debate sobre la selección previa de los estudiantes con «vocación» de docentes.

En cuanto a los aspectos en los que parecen diferir los colectivos estudiados destacaríamos el hecho de que los profesores ACD tienden a participar más en grupos de trabajo y resaltan la importancia en la formación permanente, del trabajo en equipo frente al grupo No-ACD. En esencia, siguiendo el estudio de Broadfoot y Osborn (1987) el grupo de profesores más experimentados y que han realizado un curso ACD-A parecen manifestar una *profesionalidad más extensa* con un compromiso mayor con el lado intrínseco de su labor (centrada en el alumnado y en un compromiso por el reciclaje); sin embargo, el otro grupo estudiado parece manifestar un *modelo profesional más reducido.* Seguidamente pasaremos a comentar los aspectos de índole curricular.

Dimensiones curriculares

En cada dimensión estudiada presentamos los datos obtenidos de las entrevistas en forma de tablas distinguiendo dos sesgos en cada variable, uno llamado de tendencia constructivista o ACD y otro más tradicional o frecuente en las aulas. Asimismo se indica en todos los casos el porcentaje (%) de profesores de la muestra ACD o No-ACD que se adscribirían a cada sesgo según las contestaciones dadas. Además, estos datos los iremos matizando a la luz de las apreciaciones obtenidas en las observaciones de aula, que aparecen sistematizadas en el anexo C y de acuerdo con las informaciones de los cuestionarios pasados a toda la población de profesores estudiados (Martínez y otros, 1997).

TABLA IV-A

Aspectos destacables sobre Formación *procedentes de las entrevistas realizadas a la muestra ACD (N=12); (n, representa la frecuencia de cada tipo de contestación)*

FORMACIÓN									
Aspectos destacables	**n**	**Participación activa en Proyectos**	**n**	**Claves para ser un buen profesor**	**n**	**Valoración**			
						F. Inicial	**n**	**F. Permanente**	**n**
– Ponderación de los cursos A.C.D.	12	– Grupos trabajo. – Doctorado.	10 2	– Conocer la materia. – Conocer aspectos de Pedagogía/Psic. – Relación con alumnos. – Cualidades personales.	7 8 3 4	*Actual:* – Crítica al C.A.P. * en sus aspectos «Prácticos». – Crítica a la no existencia de formación didáctica en Licenciaturas. *Deseable:* – Mejorar aspectos básicos del C.A.P. – Formación en las Licenciaturas.	6 5 2 1	*Actual:* – Crítica a cursos C.P.R. * *Deseable:* – Necesidades científicas. – Necesidades didácticas. – A realizar en el Departamento del Centro. – En grupos de Trabajo. – Autoformación.	4 2 3 2 3 1

(*) C.A.P.: Curso de Aptitud Pedagógica.
(**) C.P.R.: Centro de Profesores y Recursos.

TABLA IV-B

Aspectos destacables sobre Formación *procedentes de las entrevistas realizadas a la muestra No-ACD (N=9); (n, representa la frecuencia de cada tipo de contestación)*

FORMACIÓN									
Aspectos destacables	n	Participación activa en Proyectos	n	Claves para ser un buen profesor	n	Valoración			
						F. Inicial	n	F. Permanente	n
– Curso del C.A.P. – Cursos de la Universidad. – Cursos en el centro escolar.	1 2 2	– Grupos de trabajo. – Ninguna.	5 4	– Conocer la materia. – Conocer aspectos de Pedagogía/Psic. – Cualidades personales.	2 1 5	*Actual:* – Crítica a la Formación Inicial del C.A.P. *Deseable:* – Mejorar aspectos básicos del C.A.P.	 1 5	*Actual:* – Crítica a cursos del C.P.R. – Desfasada de las necesidades reales. *Deseable:* – Necesidades de más cursos. – Autoformación.	 2 4 1 2

Dimensión Contenidos

Como se observa en la tabla V en las categorías o variables seleccionadas para analizar esta dimensión, los profesores de la muestra ACD parecen mostrarse bastante de acuerdo con los planteamientos didácticos expuestos en la filosofía del curso ACD-A (selección de contenidos a partir de varias fuentes, atención a las ideas de los alumnos...) y los No-ACD asumen planteamientos más simplificadores de los contenidos escolares.

En el caso de las observaciones de aula efectuadas (véase el anexo C) se matizarían las apreciaciones anteriores en los siguientes términos: A mayor experiencia y formación (grupo ACD) se tienden a utilizar mayor variedad de recursos en la acción de aula; conclusión similar plantea Barquín (1991) al estudiar el comportamiento de profesores veteranos.

Por otra parte, en las observaciones de aula de los profesores menos experimentados (No-ACD) se pone de manifiesto que, mayoritariamente, los contenidos que se imparten proceden exclusivamente del libro de texto utilizándose una secuencia lógica de la materia frente a la psicológica o adaptada al alumno. También se destaca en estudios con profesores poco experimentados de Bachillerato como los efectuados por Pérez y Gimeno (1992). Por último, podemos indicar que para este apartado de contenidos, los datos que surgen de los cuestionarios (Martínez y otros, 1997) están en consonancia con lo que acabamos de comentar.

TABLA V

Datos procedentes de las entrevistas a la muestra ACD (N = 12) y No-ACD (N = 9) en la dimensión de Contenidos *(La diferencia hasta el 100% en cada fila y en cada colectivo ACD/No-ACD, corresponde a No Contestan)*

CONTENIDOS	TENDENCIA ACD-A	% ACD	% No ACD	TENDENCIA TRADICIONAL	% ACD	% No ACD
Relación con el conocimiento científico	Lo que se está tratando incorpora otros contenidos no estrictamente disciplinares.	75	*33*	Lo que se está tratando (el contenido de la clase, el tema...) es una simplificación de los conceptos disciplinares.	17	*55*
Fuentes para la selección de los contenidos escolares	La información que se está tratando proviene de varias fuentes (lo que dice el profesor –apuntes–, lo que plantean los alumnos, otras fuentes escritas o no...).	83	*33*	Lo que se está tratando es lo que aparece en el libro de texto.	8	*67*

Dimensión Evaluación

Como se desprende de la tabla VI la gran mayoría de profesores entrevistados reconoce que la evaluación es, a menudo, una actividad que no suele preparar en grupo. No obstante, existen aspectos en los que parece establecerse una diferenciación entre los dos grupos estudiados. Así, los ACD tenderían mayoritariamente a utilizar variedad de

TABLA VI

Datos procedentes de las entrevistas de la muestra ACD (N = 12) y No-ACD (N = 9) en la categoría de Evaluación *(La diferencia hasta el 100% en cada fila y en cada colectivo, ACD/No-ACD, corresponde a No Contestan).*

EVALUACIÓN	TENDENCIA ACD-A	% ACD	% No ACD	TENDENCIA TRADICIONAL	% ACD	% No ACD
Instrumentos	Utiliza algún tipo de evaluación de las ideas iniciales de los alumnos.	42	0	No utiliza algún tipo de evaluación de las ideas iniciales de los alumnos.	17	67
	Se evalúa utilizando instrumentos variados.	75	55	Se evalúa con pocos instrumentos.	25	33
Diseño y organización	El sistema de evaluación se prepara y decide junto con otros compañeros.	33	22	El sistema de evaluación no se prepara y decide junto con otros compañeros.	58	78
Finalidad	Se evalúa para informar y ayudar a los alumnos a que evolucionen en sus ideas.	58	33	Se evalúa exclusivamente para comprobar si los alumnos han alcanzado el nivel preestablecido.	33	67

instrumentos de evaluación y a evaluar buscando más fines que la mera comprobación de conocimientos adquiridos, frente a esto, los No-ACD se situarían en polos contrapuestos.

Con respecto a la evaluación, a partir de las observaciones de aula (véase anexo C), no podemos plantear categorizaciones; sin embargo, sí hemos apreciado que mayoritariamente los profesores observados tienden a considerar para la evaluación el trabajo realizado por los alumnos en el aula.

Por otra parte los datos comentados tienden a coincidir con los que se dan en los cuestionarios (Martínez y otros, 1997), de ello se desprende una necesidad formativa clara según la cual un campo que se debería trabajar en la Formación Permanente es el de la elaboración de instrumentos de evaluación por grupos de profesores con similares circunstancias educativas; a semejante conclusión también llegan Pérez Gómez y Gimeno (1992) al estudiar el pensamiento pedagógico de profesores de Bachillerato de distintas especialidades.

Dimensión Metodología

En la tabla VII se observa que los profesores más experimentados y formados con un curso ACD-A tienden a situarse mayoritariamente en las tendencias planteadas en dichos cursos con respecto a las variables estudiadas en este apartado, salvo en el aspecto de planificación referido a la «programación consensuada con los compañeros». Este hecho es llamativo y configura un problema de «aislamiento» que frecuentemente hemos visto asociado a una mayor formación y experiencia de los docentes (ciertos «profesores veteranos y altamente cualificados» buscan grupos de trabajo consolidados fuera de su centro e incluso lejos de su Centro de Profesores).

TABLA VII

Datos procedentes de las entrevistas de la muestra ACD (N = 12) y No-ACD (N = 9) en la dimensión de Metodología *(La diferencia hasta el 100% en cada fila y en cada colectivo, ACD/No-ACD, corresponde a No Contestan)*

METODOLOGÍA	TENDENCIA ACD	% ACD	% No ACD	TENDENCIA TRADICIONAL	% ACD	% No ACD
Planificación	Se trabaja en formato de unidades didácticas.	83	55	Se trabaja en formato de lecciones extraídas de un libro.	17	44
	Se da claramente importancia a las ideas de los alumnos.	42	0	Las ideas de los alumnos no se tienen en cuenta.	8	44
	La programación del curso se consensua con los compañeros.	50	67	Cada profesor decide por su cuenta la programación.	42	33
Desarrollo de la enseñanza	El profesor facilita y orienta el aprendizaje de los alumnos.	75	67	El profesor transmite los contenidos que los alumnos deben aprender.	8	11
	Los alumnos realizan actividades diversas encaminadas a reestructurar sus ideas.	58	33	Los alumnos realizan actividades de repetición o comprobación de las explicaciones del profesor.	25	67
Adaptación al alumno	Adapta la enseñanza a los intereses y a las dificultades de los alumnos.	58	33	Se mantiene una uniformidad de contenidos y actividades a trabajar.	42	67
Participación de los alumnos	Siempre que se puede se busca la participación de los alumnos en las actividades de clase.	83	33	Los alumnos apenas tienen posibilidad de plantear ningún tipo de actividad de clase.	16	67
Recursos	En el desarrollo de las clases se utilizan recursos variados.	75	55	En el desarrollo de las clases no se utilizan apenas recursos.	25	44

Con los datos procedentes de las observaciones de aula (véase anexo C) podemos matizar más algunos aspectos incluidos en la tabla VII. Así, la utilización de variedad de recursos para realizar su labor educativa (muchos de ellos de propia elaboración) parece que es una característica muy presente en los profesores ACD estudiados. Por otra parte, es frecuente en los dos grupos de profesores estudiados que los alumnos trabajen en grupo en el aula; sin embargo, dado que la acción didáctica del profesorado No-ACD se suele hacer fundamentalmente con el libro de texto esto motiva en dicho grupo un tipo de comportamiento docente muy extendido, que consiste en explicar y hacer ejercicios del libro (a veces aparecen situaciones excepcionales como la del n.º 12, anexo C). Esto abriría un campo de necesaria actuación formativa para el profesorado que esté en similares condiciones al que hemos denominado No-ACD como puede ser el del diseño de recursos para aplicar en sus aulas.

Otro aspecto que se insinúa en la tabla VII y que aparece con fuerza en las observaciones de aula (véase anexo C) y en los cuestionarios que hemos realizado (Martínez y otros, 1997) es que la «adaptación a la diversidad del aula» se manifiesta como un tema controvertido para la gran mayoría del profesorado investigado; sin duda, creemos que las respuestas a esta cuestión está ligada a la consecución de otras necesidades formativas que ya hemos ido recogiendo como son: el diseño de recursos para la enseñanza, la elaboración de instrumentos de evaluación o incluso la de aprender a seleccionar contenidos educativos adaptados a distintos niveles de aprendizaje. Engranar estos aspectos en propuestas formativas como las del tipo ACD-A parece que puede seguir siendo interesante y válido si se corrigen aspectos como los que abarcaremos en el próximo apartado.

CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS PARA MEJORAR LA FORMACIÓN

DIMENSIONES DEL PLANO PERSONAL-PROFESIONAL

MOTIVACIÓN-SATISFACCIÓN

Con respecto a este apartado destacamos en la población estudiada los aspectos de insatisfacción de tipo extrínsecos relativos a «las condiciones de trabajo, la valoración social y las perspectivas de promoción», aspectos que concuerdan con lo planteado en estudios con profesores de niveles no universitarios realizados por distintos autores (Ortega y Velasco, 1991; Pérez y Gimeno, 1992; Guerrero,1997). Desde estos planteamientos la mejora de estos aspectos extrínsecos y otros similares de la carrera docente podría ser una condición coadyuvante de una mejoría en el clima de trabajo en los centros. Otros aspectos destacables en el ámbito de las actitudes del profesorado, a la luz de nuestros estudios serían:

- Se deberían trabajar propuestas de cambio de mentalidad con respecto a la atribución del fracaso para que los profesores no llegan a sentirse responsables adoptando lo que autores como Clark y Peterson (1986) denominaron actitudes autodefensivas.
- En línea con lo anterior, una clave podría ser ir superando la concepción frecuente entre el profesorado de que las materias de Ciencias son difíciles y abstractas. Para conseguirlo, según lo que manifiestan el grupo de los profesores más experimentados y formados (ACD), durante la Formación Permanente se deberían trabajar y diseñar actividades de motivación que sirvan para mejorar las actitudes de los alumnos frente a las Ciencias.

FORMACIÓN PROFESIONAL

Aunque algunos de los aspectos que acabamos de tratar y otros que veremos más adelante inciden en la formación, queremos destacar aquí que, a la luz de nuestros estudios aparece con, respecto a ella, un pensamiento ampliamente extendido entre el profesorado que también es recogido por otros estudios (Pérez Gómez, 1992; Martín, 1994; Rivero, 1996; Mellado y otros, 1997; Esteve, 1997...), nos referimos a la «necesaria conexión de la teoría con la práctica» y según la matización de los profesores más experimentados (ACD), que la formación «sea realista y ligada a la situación de las aulas». Otras matizaciones que surgen de los datos manejados serían:

- Con respecto a la Formación Inicial, la mayoría del profesorado estudiado creen que el profesor debe «poseer cualidades personales» lo

cual podría reabrir el debate acerca del alcance y articulación de la selección de los candidatos a la profesión docente, aspecto resaltado por autores como Esteve (1997, p. 52).

- Con respecto a la Formación Permanente, el grupo de profesores más experimentados y formados se reafirma en la importancia de los grupos de trabajo para el desarrollo de la Formación Permanente aspecto que ponen en práctica todos ellos constituyendo grupos estables y aspecto que más valoran de los cursos de tipología ACD-A que realizaron. Estos datos reforzarían la orientación de la Formación Permanente llevada acabo en «grupos de zona».

Dimensiones curriculares

Como observación general y partiendo de que el desarrollo del conocimiento profesional se concibe como un proceso de cambio gradual (Carr y Kemis, 1988; Porlán, 1989; Martín, 1994...), cabría esperar, y así se confirma en dos de las dimensiones estudiadas como son la de metodología y evaluación, una gran heterogeneidad de situaciones tanto en el pensamiento como en la acción; no obstante, en la dimensión de contenidos se establece una mayor segregación entre la forma de pensar y hacer del profesorado atendiendo al nivel de experiencia y formación. A continuación, de un análisis más pormenorizado de los datos, planteamos una serie de consideraciones con implicaciones claras sobre la Formación Permanente del Profesorado de Educación Secundaria de Ciencias.

Dimensión Contenidos

Las cuestiones relacionadas con la consideración teórica y las implicaciones en la práctica de las ideas de los alumnos parece que han sido asumidas por los profesores de la muestra ACD y en ello se diferencian de los profesores que tienen menos experiencia. Por ello, consideramos que es razonable insistir en esta línea dentro de las diferentes modalidades formativas: tanto para profesores con un mayor nivel de desarrollo profesional (como pueden ser los de la muestra ACD) como los de menor.

Para seleccionar y secuenciar los contenidos escolares se debería de insistir en el *saber hacer* (análisis didáctico de contenidos escolares concretos utilizando diversidad de fuentes, libros de texto, ideas previas...) más que en la teorización de este planteamiento durante la Formación Permanente. Hacemos esta sugerencia porque en teoría el profesorado estudiado lo tiene claro, pero en la práctica, se nota la mayor experiencia y formación a la hora de plasmarlo como realidad. Las consideraciones teóricas sobre la naturaleza del conocimiento escolar, su reconocimiento (como una forma peculiar de conocimiento), las relaciones con el conocimiento científico y el conocimiento de los alumnos, en definitiva, las cuestiones más epistemológicas, parecen necesitar de un mayor tratamiento en la Formación Permanente del profesorado.

Otras formas alternativas de organizar los contenidos escolares (mapas conceptuales, por ejemplo) que se alejen de la secuencia lineal que ofrecen los libros de texto, no parecen haberse asentado en la práctica de los profesores. No obstante, se reconoce por parte de los profesores más formados la inconveniencia de las secuencias lineales, pero sin decantarse por otras alternativas ni en la teoría ni en la práctica. Por ello, sería conveniente incidir en los Programas de Formación Permanente tanto en los aspectos más formales (las diferentes formas de organizar los contenidos escolares, ventajas, inconvenientes, etc.) como en aquellos más técnicos.

Dimensión Evaluación

En relación a la finalidad, existe coherencia entre lo que se dice y se piensa al indicarse que la evaluación no debe utilizarse únicamente con carácter comprobatorio del nivel de contenidos previsto para los alumnos. A pesar de ello, y dada su importancia, este aspecto se tendría que seguir trabajando en los programas de Formación Permanente. Por otra parte se debería trabajar el diseño y la construcción de instrumentos de evaluación manifestándose este campo como de especial necesidad en la Formación Permanente de todos los profesores estudiados; esta consideración también se ha planteado en otros estudios realizados con profesores de Bachillerato (Brincones y otros, 1986 y Pérez y Gimeno, 1992).

Dimensión Metodología

En relación a la planificación de la enseñanza parece que hay coherencia entre el pensamiento y la acción del profesorado investigado más experimentado (ACD) al considerar, en línea con las tendencias didácticas más avanzadas, que el libro de texto no debe ser la única fuente de planificación. Asimismo ocurre en cuanto al pensamiento de los profesores menos experimentados (No-ACD); sin embargo estos últimos, en su acción tienden a ceñirse casi exclusivamente al libro lo que determinaría para el profesorado con similares características una necesidad formativa en torno al diseño de materiales y recursos para la acción didáctica.

Precisamente la discusión, en el marco de procesos de Formación Permanente, de los resultados obtenidos por los grupos de clase al introducir diseños didácticos no exclusivamente centrados en los libros de texto es reclamada por distintos autores como de especial interés para la formación (Aldaba y otros, 1991). Recordemos que de los cursos con tipología ACD-A lo que más se ha valorado es la parte de diseño práctico de unidades didácticas para llevar al aula.

Por último, un tema que parece destacar para ser trabajado durante la Formación Permanente sería el de la atención a la diversidad dentro de las aulas dada la heterogeneidad del alumnado. Este aspecto se manifiesta como preocupación permanente entre la gran mayoría del profesorado investigado y dadas las características actuales de las aulas parece que en el futuro es impensable suponer que esta situación evolucione hacia grupos de clase más homogéneos; así, parece interesante tratar de aportar ideas y modos de hacer que permitan al profesor una aproximación más individual a sus estudiantes. Para ello, durante los cursos de Formación Permanente, podría ser adecuado tratar de resolver casos reales que presenten los integrantes de los grupos de trabajo. En el caso concreto de las materias de Ciencias, tal como hemos percibido en algunas aulas, la realización de actividades prácticas de aula o de laboratorio, así como los trabajos en pequeños grupos, pueden dar origen a una diversificación de tareas escolares muy fructíferas.

Para terminar, queremos indicar que todas estas reflexiones y propuestas no podríamos haberlas realizado sin la colaboración desinteresada de los profesores que nos han permitido entrar en sus aulas, nos han cedido parte de su tiempo y nos han mostrado sus maneras de pensar. Desde aquí queremos manifestarles nuestro agradecimiento más sincero.

ANEXO A

PLANTILLA PARA EL ANÁLISIS DE LAS DIMENSIONES CURRICULARES EN LAS ENTREVISTAS Y OBSERVACIONES DE CLASE

Para cada sistema de categorías se establecen dos posibles tendencias, una que denominamos ACD o **A**, y otra más habitual o Tradicional (**T**).

CONTENIDOS

Relación con el conocimiento científico

*T Lo que se trata (el contenido de la clase, el tema...) es una simplificación de los conceptos disciplinares.

*A Lo que se imparte incorpora otros contenidos no estrictamente disciplinares.

Fuentes para la selección de los contenidos escolares

*T Lo que se explica es lo que aparece en el libro de texto.

*A La información que se enseña proviene de varias fuentes (lo que dice el profesor –apuntes–, lo que plantean los alumnos, otras fuentes escritas o no...)

EVALUACIÓN

Instrumentos

*A Utiliza algún tipo de evaluación de las ideas iniciales de los alumnos.

*T No utiliza ningún tipo de evaluación de las ideas iniciales de los alumnos.

*T Se utilizan pocos instrumentos para evaluar.

*A Se utilizan instrumentos variados para evaluar y también se evalúan procedimientos y actitudes.

Diseño y organización

*A El sistema de evaluación (criterios, instrumentos...) se prepara junto con otros compañeros.

*T El sistema de evaluación (criterios, instrumentos...) No se prepara junto con otros compañeros.

Finalidad

*T Se evalúa para comprobar si los alumnos han alcanzado el nivel preestablecido.

*A Se evalúa para informar y ayudar a los alumnos a que evolucionen en sus ideas.

METODOLOGÍA

Planificación

*A Se trabaja en formato de unidades didácticas.

*T Se trabaja en formato de lecciones extraídas de un libro.

*A Se da claramente importancia a las ideas de los alumnos.

*T Las ideas de los alumnos no son la base de la planificación.

*A Tanto la programación del curso como los criterios de evaluación se acuerdan con los compañeros.

*T Cada profesor decide por su cuenta la programación.

Desarrollo de la enseñanza

*A Las actividades realizadas por el profesor son variadas.

*T La actividad desarrollada por el profesor es fundamentalmente la explicación.

*A Las actividades que realizan los alumnos, son motivadoras, de interés para ellos, variadas y buscan la reestructuración de sus ideas.

*T Las actividades que realizan los alumnos son meras repeticiones y comprobaciones de aspectos explicados por el profesor.

Adaptación al alumno

*A De hecho, se adapta la enseñanza a los intereses y a las dificultades de los alumnos.

*T Se mantiene una uniformidad de contenidos y actividades a trabajar.

Motivación/participación

*A Siempre que se puede se busca la participación de los alumnos en actividades abiertas.

*T Los alumnos apenas tienen posibilidad de plantear actividades.

Recursos

*A En el desarrollo de las clases se utilizan recursos variados (textos, audiovisuales, informáticos, salidas...)

*T En el desarrollo de las clases no se utilizan apenas recursos.

ANEXO B

Guión de la entrevista

(Dentro de cada pregunta se ofrecen unas pautas de guía para el entrevistador)

I Parte: Trayectoria profesional

1. Identificación

¿Podrías describirme tu trayectoria en la enseñanza?
- Experiencia en otros empleos (industria...)
- Años en docencia
- Niveles educativos
- Pública / privada
- Oposiciones
- Cargos directivos

2. Motivación y percepción del profesor

¿Qué es lo que más / menos te satisface de tu profesión?
- Percepción sobre los alumnos
- Atribución del fracaso
- Concepción sobre la materia que se imparte

3. Formación

¿Recuerdas algún curso / actividad que últimamente haya sido de interés para tu trabajo?
- Proyectos de formación (investigación)
- Cursos ACD
- Claves para ser un buen profesor
- Valoración de la formación (inicial y permanente) del profesorado actual y deseable.

II Parte: Actuación docente

1. Metodología

1.1. ¿Cómo organizas el curso?
- Por lecciones o por unidades didácticas
- Fuentes de información que utiliza
- Implicación en tareas colectivas

1.2. ¿Cómo es un día normal de clase?
- Tipo de actividades que realiza el profesor (explicaciones teóricas, propuesta de actividades prácticas,orientaciones por medio de guiones escritos...)
- Tipo de actividades que realizan los alumnos (completar cuaderno, trabajos en grupo, investigaciones de aula...)
- Recursos habituales (libro de texto, otros textos, audiovisuales, informáticos, salidas...)

1.3. ¿Cómo abordas el problema de las diferencias entre los alumnos de tus clases?
- Distribuciones de aula (grupos de trabajo...)
- Actividades diferenciadas por intereses o dificultades
- Otros problemas que te preocupan o te surgen en clase (disciplina...)

2. Contenidos

¿Con qué criterios se seleccionan los contenidos de la asignatura?
- Relación con el conocimiento científico, con otros tipos de conocimiento...
- Hay un nivel de conocimientos mínimo e igual para todos los alumnos

3. Evaluación

¿Qué tipo de pruebas planteáis para evaluar?
- Exámenes (tipo teórico, con problemas, con cuestiones...)
- Evaluación de conceptos, procedimientos y actitudes
- Participación del resto de los profesores (qué, cómo y cuándo)
- Finalidad (comprobar el nivel previsto o seguimiento del aprendizaje)

ANEXO C

SISTEMATIZACIÓN DE LAS OBSERVACIONES EFECTUADAS EN CLASE

I. Principales rasgos de las informaciones obtenidas en las observaciones de aula de la submuestra de profesores ACD-A (P = profesor; A= alumnos).

I. Principales rasgos de las informaciones obtenidas en las observaciones de aula de la submuestra de profesores ACD-A (P = profesor; A = alumnos)

IDENTIFICACIÓN	CONTENIDO	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN	CLIMA/CARÁCTER
N.º 1	Origen múltiple: vida cotidiana, fotocopias, libros de texto... Propia elaboración. Aplicaciones prácticas.	P - Explicación global y Explicación individual. A - Trabajo en grupo. P - Preguntas individuales. A - Respuestas individuales.	No se aprecia. Trabajos de casa.	CCNN/3.º ESO, 27 Alumnos. Dominación carismática. Distribución típica. Clase interactiva. Atención no forzada.
N.º 2	Origen múltiple: audiovisuales, libros de texto... Propia elaboración.	P - Explicación global. P - Atención individual. A - Trabajo en grupos.	No se aprecia claramente. Ejercicios de clase.	Física y Química/ 4.ºESO, 19 Alumnos. Distribución en grupos trabajo. Atención no impuesta/ Orden/Silencio/Distensión.
N.º 3	Origen múltiple: guiones, libros de texto... Propia elaboración.	P - Presentación general. A - Trabajo individual en el cuaderno.	No se aprecia. Trabajos para casa.	Ciencias de la Naturaleza/ 1.ºESO, 18 Alumnos. P - Actitud tolerante. A - Mayor atención y tra bajo en las chicas.
N.º 4	Origen múltiple...Propia elaboración. Trabajo de Laboratorio. Práctica comprobatoria.	P - Clase asistida por una colega, secuencia: presentación-explicación y preguntas aclaratorias. A - Trabajo en grupo a partir de lo explicado.	No se aprecia. Elaboración de informes de grupo.	Física y Química/2.ºBUP, 30 Alumnos. Distribución grupal. Atención. Trabajo en grupo.
N.º 5	Origen múltiple... Propia elaboración.	P - Explicación. P - Preguntas individuales. A - Respuesta individual y cuaderno individual	No se aprecia.	Física/4.ºESO, 30 Alumnos. Distribución típica. La interacción P-A es muy buena y cordial.
N.º 6	Origen múltiple... Propia recopilación.	P - Explica y Pregunta genéricamente. A - Trabajo por fichas.	No se aprecia.	Física/4.ºESO, 31 Alumnos. Distribución grupal. La interacción P-A es muy baja. Falta orden y disciplina.
N.º 7	Origen: Libro de texto.	P - Explica y pregunta ge néricamente. A - Cuaderno toma notas.	No se aprecia.	Química/2.º de BUP, 21 Alumnos. Distribución típica. Interacción P-A baja.

IDENTIFICACIÓN	CONTENIDO	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN	CLIMA/CARÁCTER
N.º 8	Origen: Libro de texto.	P - Explica y pregunta personalizada. A - Respuesta individual y cuaderno toma notas.	No se aprecia.	Química / COU, 32 Alumnos. Distribución típica. Interacción P-A buena.
N.º 9	Propia elaboración... Incluye valores y actitudes.	P - Moderador. A - Trabajo en grupo e in dividual.	Entrega trabajos corregidos. Comenta notas finales.	Biología y Geología/ 4.ºESO, 29 Alumnos. Distribución en líneas frontales. Participación desigual con localización de individuos resistentes y pasivos.
N.º 10	Origen: Libro de texto (problemas).	P - Orienta la resolución de problemas, a partir de lo que plantean una alumna en la pizarra, y hace preguntas genéricas. A - Resuelven los problemas en sus cuadernos.	No se aprecia.	Química/COU, 12 Alumnos. Distribución típica. Escasa interacción P-A centrada en la instrucción.
N.º 11	Origen: Libro de texto. Referencia adicional a contenidos cotidianos.	P - Explica, pregunta, individual y genéricamente, y realiza experiencias en el laboratorio con la ayuda de una alumna. A - Atienden a las explicaciones y experiencias sin preguntar espontáneamente.	No se aprecia.	Química/3.º ESO, 30 Alumnos. Distribución típica en mesas largas de laboratorio. La interacción P-A se desarrolla en un clima cordial, aunque partiendo siempre del profesor. Principales rasgos de las informaciones obtenidas en las observaciones de aula de la submuestra de profesores No-ACD.
N.º 12	Libro de texto (problemas). Contenidos relacionados con lo cotidiano Material de elaboración propia.	P - Dirige el debate a partir de cuestionar lo que piensan/dicen los alumnos. A - Responden a requerimiento del profesor y preguntan espontáneamente.	No se aprecia.	Biología / 3.º ESO, 28 Alumnos. Distribución típica. Interacción P-A continúa en un clima cordial y tolerante.

II. Principales rasgos de las informaciones obtenidas en las observaciones de aula de la submuestra de profesores ACD-A (P = profesor; A = alumnos)

IDENTIFICACIÓN	CONTENIDO	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN	CLIMA/CARÁCTER
N.º 13	Libro de texto (cuestiones).	P - Da instrucciones genéricas sobre el trabajo que tienen que hacer los grupos, les orienta tanto espontáneamente como a petición del grupo. A - Resuelven en el grupo las cuestiones del libro y las anotan en su cuaderno.	Se aprecia algo (recuerdo de un próximo examen).	Física / 1.º ESO, 18 Alumnos. Distribución en grupos de cuatro alumnos. Interacción P-A frecuente en un clima cordial con tolerancia al desorden provocado, sobre todo, por un grupo.
N.º 14	Libro de texto.	P - Explicaciones y preguntas genéricas. A - Cuaderno individual.	No se aprecia.	Física/3.ºESO, 30 Alumnos. Distribución típica. Interacción P-A apenas existe.
N.º 15	Libro de texto.	P - Explicaciones y preguntas genéricas. A - Copia en cuaderno.	No se aprecia.	Biología/3.ºESO, 22 Alumnos. Distribución típica. Interacción P-A baja. Falta disciplina.
N.º 16	Libro de texto.	P - Explica y pregunta individualmente. A - Toma notas en el cuaderno.	No se aprecia.	Química/3.º BUP, 33 Alumnos. Distribución típica. Buena Interacción P-A.
N.º 17	Libro de texto.	P - Explica y pregunta individualmente. A - Cuaderno de notas controlado por el P.	Sí se aprecia se controla el trabajo diario. (Revisión del cuaderno)	Física/4.ºESO, 30 Alumnos. Distribución típica. Interacción muy buena P-A.
N.º 18	Libro de texto.	P - Explica y pregunta Individualmente. A - Cuaderno controlado por el P.	Sí se aprecia se controla el trabajo diario (revisión del cuaderno).	Física/4.º ESO, 30 Alumnos. Distribución típica. Interacción muy buena P-A.
N.º 19	Diverso origen... Ejercicios de Libro de texto y elaboración propia.	A - Resolución individual de ejercicios. P - Responde a preguntas A - Trabajo en grupos.	No se aprecia claramente. Ejercicios de clase de dos grupos.	Química/3.ºESO, 24 Alumnos. Distribución típica. Pasa lista. Interacción P-A buena al comienzo y murmullos finales.
N.º 20	Elaboración propia: Aspectos de vida cotidiana, problemas...	P - Aclaraciones al gran grupo. A - Trabajo por parejas. A - Corrección designada de ejercicios en pizarra. P - Atiende cuando es requerido.	No se aprecia claramente. Se plantean tareas para casa.	Ciencias de la Naturaleza/ 3.ºESO, 21 Alumnos. Distribución típica. Tensiones iniciales progresivo ambiente de trabajo e interacción P-A.

BIBLIOGRAFÍA

ALDABA, J.; AZCONA, R.; GIL, A.; GONZÁLEZ, E.; MÍYAR, C.; SEGUNDO, A.: «Análisis de las demandas de Formación del Profesorado de Ciencias en Ejercicio de la Comunidad Autónoma Vasca», en *Actas del I Congreso Nacional sobre Modelos Formativos del Futuro Profesor de Enseñanza Secundaria.* Escuela Universitaria del Profesorado de Burgos, 1991.

ANGUERA, M. T.: «Recogida de datos cualitativos», en ANGUERA M. T.; ARNAU, J.; ATO, M.; MARTÍNEZ, R.; PASCUAL, J.; VALLEJO, G. (Eds.): *Métodos de investigación en Psicología.* Madrid, Síntesis, 1995.

BARQUÍN, J.: «La evolución del pensamiento pedagógico del profesor», en *Revista de Educación,* 294(1991), pp. 245-274.

BRINCONES, I.; FUENTES, A.; NIEDA, J.; PALACIOS, M. J.; OTERO, J.: «Identificación de comportamientos deseables del profesorado de Ciencias Experimentales del Bachillerato», en *Enseñanza de las Ciencias,* 4(3)(1986), pp. 209-222.

BROADFOOT, P.; OSBORN, M.: «What professional responsability means to teachers: national contexts and classrooms constants», en *British J. of Sociology of Educat.,* 9 (3)(1988), pp. 265-287.

CARR, W.; KEMMIS, S.: *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado.* Madrid, Morata, 1988.

CLARK, C. M.; PETERSON, P. L.: «Teacher's Thought Processes», en WHITROCK (Ed.): *Handbook of Research in Teaching.* New York, Macmillan, 1986.

COOK, T. D.; REICHARDT, C. S.: *Métodos cualitativos y cuantitativos.* Madrid, Morata, 1986.

ESTEVE, J. M.: *La Formación Inicial de los Profesores de Secundaria.* Barcelona, Ariel. 1997.

FREECHMAN, S.: «Teachers' burn-out and institutional stress», en OZGA, J.: *Schoolwork.* Milton Keynes, Open University Press, 1988.

FURIÓ, C.: «Tendencias actuales en la formación del Profesorado de Ciencias», en *Enseñanza de las Ciencias,* 12(2)(1994), pp. 188-199.

GIL, A.; GONZÁLEZ, E.; MÍYAR, C.; ALDABA, J.: «Asesoramiento y formación del profesorado de Ciencias de Bachillerato LOGSE. Análisis de una experiencia en el País Vasco», en *Alambique,* 15(1998), pp. 29-37.

GUERRERO SERÓN, A.: «El perfil socio-profesional del profesorado de media y su actitud ante la reforma de la enseñanza secundaria», en *Revista de Educación,* 314 (1997), pp. 247-266.

GUERRERO, A.; FEITO, R.: «La Reforma y la Formación Permanente del profesorado», en *Revista de Educación,* 309(1996), pp. 29-37.

IMBERNÓN, F.: *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* Barcelona, Graó, 1994.

KELLEY, H. H.: «Attribution in Social Interaction», en JONES, E. E.; KANOUSE, D. E.; KELLY, H. H.; NISBETT, R. E.; VALINS, S.; WEINER, B. (Eds.): *Attribution: Perceiving the Causes of Behaviour.* Morristown, N. Jersey General Learning Press, 1972.

MARTÍN, R.: *El conocimiento del cambio químico en la formación inicial del profesorado. Estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de los estudiantes de Magisterio.* Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, 1994.

MARTÍNEZ, M.ª M.; FERNÁNDEZ, M. P.; GUERRERO, A.; Martín, M.ª R.; RODRIGO, M.; VARELA, M.ª P.: *Estudio de la incidencia de distintos programas de formación y de la práctica educativa en el pensamiento del Profesor de Ciencias de Educación Secundaria.* Memoria de investigación inédita. Madrid, CIDE, 1997.

MEC: *Curso de Actualización Científica y Didáctica. Ciencias de la Naturaleza. (Carpeta de varias Monografías).* Madrid, MEC, 1992.

MELLADO, V; RUIZ, C.; BLANCO, L. J.: «Aprender a enseñar Ciencias Experimentales en la

Formación Inicial de Maestros», en *Bordón* 49(3)1997, pp. 275-288.

ORTEGA, F.; VELASCO, A.: *La Profesión de Maestro.* Madrid, CIDE, 1991.

PÉREZ GÓMEZ, A. I.: «La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas», en GIMENO, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I.: *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid, Morata, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, A. I.; GIMENO, J.: «El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores», en *Investigación en la Escuela,* 17 (1992), pp. 51-73.

PORLÁN, R.: *Teoría del conocimiento, teoría de la Enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores.* Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla, 1989.

PORLÁN, R.: *Evaluación formativa de un proyecto institucional de formación permanente del profesorado. El programa de actualización científica y didáctica (Modalidad A).* Memoria de investigación inédita, Universidad de Sevilla, 1995.

PORLÁN, R.; MARTÍN, M.ª R.: «Ciencia, profesores y enseñanza: unas relaciones complejas», en *Alambique,* 8(1996), pp. 23-32.

PORLÁN, R.; RIVERO, A.; MARTÍN, R.: «Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos», en *Enseñanzas de las Ciencias,* 15(2)(1997), pp. 154-172.

RIVERO, A.: *La formación permanente del profesorado de ciencias de la Educación Secundaria Obligatoria: Un estudio de caso.* Tesis doctoral inédita, Universidad de Sevilla, 1996.

RODRIGO, M.: «Aproximación al pensamiento del Profesor de Ciencias de la ESO», en *Revista Complutense de Educación,* 5(2) (1994), pp. 271-288.

WEINER, B.: «A theory of motivation for some classroom experiences», en *Journal of Educational Psychology,* 71(1979), pp. 3-25.

informes y documentos

EVA MARÍA TABOADA
Propuesta educativa para la prevención del abuso del alcohol en la educación secundaria obligatoria

ALFREDO CAMPOS, MARÍA ÁNGELES GONZÁLEZ y MARÍA LUISA CALDERÓN
Imágenes mentales y creatividad: su relación con el rendimiento académico

JOSÉ MARÍA BARRIO MAESTRE
Las bases gnoseológicas de las modernas teorías sobre el aprendizaje. Una interpretación crítica del paradigma constructivista

ADRIANA GEWERC BARUJEL y LOURDES MONTERO MESA
Víctor: ¿profesor, médico o científico? Un estudio de caso de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela

PROPUESTA EDUCATIVA PARA LA PREVENCIÓN DEL ABUSO DEL ALCOHOL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

EVA Mª. TABOADA ARES(*)

RESUMEN. La propuesta planteada en este artículo se deriva de los resultados de un estudio realizado en la Comunidad Autónoma de Galicia. Los mismos coinciden con otros preexistentes sobre igual tema, tanto dentro como fuera de la comunidad: un porcentaje alto (en torno al 50%) de los adolescentes consumen bebidas alcohólicas, con especial incidencia en los fines de semana, carácter compulsivo y objetivo de alterar la experiencia vital.

Resulta también preocupante la edad de inicio, situada en el intervalo comprendido entre los 12-14 años, por lo que el sistema educativo, en el marco de los principios educativos contemplados en la vigente legislación (LOGSE), no puede sino comprometerse en la promoción de la salud escolar, para lo que están previstos los denominados temas transversales (entre los que figura expresamente la educación para la salud).

Tras análisis y consideraciones de los resultados del estudio acerca de aspectos como la motivación subyacente para el consumo, influencia sobre el mismo de los medios familiar, escolar y social, actitudes y creencias, así como formas o modelos utilizados en las últimas décadas para abordar el tema en el ámbito escolar, se finaliza con una posición ecléctica sobre la que se ofrece una concreta propuesta de intervención educativa para la prevención del alcoholismo en los centros escolares del nivel de Secundaria Obligatoria.

INTRODUCCIÓN

La escuela es la institución educativa por excelencia, su meta es el desarrollo integral de la persona, por ello no puede encerrarse en su propio discurso y dejar de implicarse en los problemas de la sociedad en la cual está enclavada, lo que es igualmente válido en el campo de la promoción de la salud. La relativamente alta prevalencia de consumo de alcohol, entre otras drogas, por parte de los adolescentes, es algo que por sí mismo debe ser suficiente para que los educadores tomen conciencia del peligro que supone para nuestros jóvenes, e implicarse en el desarrollo de programas educativos, pues la educación es, por su propia naturaleza, preventiva y su eficacia

(*) Universidad de Santiago de Compostela.

está fuera de toda duda. No obstante, al hablar de educación para la prevención del abuso de alcohol, u otras drogas, no debemos referirnos a las frecuentes charlas y conferencias dadas por personas ajenas al centro sino a un conjunto programado y coherente de actividades integradas en la vida diaria del centro.

Con la actual Reforma Educativa (LOGSE) la promoción de la salud escolar adquiere una nueva dimensión, al introducir como novedad en los planteamientos educativos los denominados temas transversales entre los cuales se encuentra la *Educación para la Salud* (EpS) dotándola, así, de un marco legal para su desarrollo e integrándola en los currículos escolares. Su tratamiento como tema transversal hace que su responsabilidad no recaiga sobre un solo profesor, debiendo cruzar además materias fundamentales y objetivos prescriptivos a nivel de etapa; tampoco debe ser abordada de forma esporádica ni integrada en una sola área educativa.

La incorporación de la EpS al mundo educativo se realiza en un currículo referencial y abierto, para que sean los propios docentes los que lleven a cabo su concreción en relación con las características de cada grupo de alumnos (García Maeso, 1993); lo que resulta un handicap para el profesorado del que se requiere preparación para desarrollar sus contenidos y llevar a cabo una adecuación didáctica. Como señala Yus Ramos (1993), las materias transversales no forman un cuerpo de conocimientos suficientemente consolidado, mostrando lagunas tanto sobre su naturaleza como sobre su concreción curricular y resultados evaluados, lo que puede provocar la desidia o el escepticismo entre los profesionales de la enseñanza. A pesar de las dificultades es un paso importante.

Como se recomienda en la Conferencia Europea de Educación para la Salud celebrada en 1990 en Dublín, estos contenidos deben ser incluidos en el currículo de la enseñanza obligatoria ya que es el modo más efectivo para promover estilos de vida saludables y el único camino para que llegue a todos los alumnos, independientemente de la clase social a la que pertenecen y a la educación de sus padres. En los últimos años y desde diferentes organismos e instituciones se viene afirmando que la mayor parte de las enfermedades que afectan a nuestra salud tienen su origen en hábitos y conductas de riesgo. Por esta razón, se destaca la perentoria necesidad de educar para la salud desde los primeros años y en todos los niveles. La Unión Europea afronta esta tarea y nace «La Red Europea de Escuelas promotoras de Salud»; esta red surge del consenso entre expertos en salud y en educación, de los responsables políticos y de investigadores, en el marco de encuentros y conferencias internacionales organizadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS), el Consejo de Europa (CE) y la Comisión de la Unión Europea (CUE). Se asumen un conjunto de recomendaciones que constituyen la proyección de los trabajos realizados en la década de los 80 en el marco del *Proyecto Educación para la Salud.* Se parte de las prioridades de la OMS en materia de salud que coinciden con el espíritu de la Resolución del Consejo de Ministros de la Comunidad Europea sobre la incorporación de la Educación para la Salud en las escuelas, y concuerdan con las conclusiones elaboradas en la Conferencia de Dublín de la CEE sobre la prevención y la Educación para la Salud en las escuelas.

La actual Reforma Educativa (LOGSE) asume estos planteamientos e incluye en el currículo oficial como *tema transversal* la Educación para la Salud en las etapas Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, reconociendo que en la infancia se van modulando las conductas que dañan la salud y, al período de enseñanza obligatoria como el más adecuado para potenciar, desde el sistema

educativo, estilos de vida saludables (Nieda, 1992).

Entre los temas de Educación para la Salud se incluye la prevención de las drogodependencias como un «tópico» que debe trabajarse en espiral, aumentando progresivamente la profundidad en su estudio. El consumo de drogas provoca graves problemas que afectan tanto a los jóvenes como a sus familias y a la sociedad en general. En esta categoría inscribimos el consumo y abuso de alcohol, hábitos que presentan una especial incidencia entre nuestros adolescentes y jóvenes.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para abordar la prevención, en el ámbito escolar, del abuso de alcohol en la adolescencia se requiere como pasos previos y necesarios conocer: los planteamientos teórico-metodológicos del actual sistema educativo, la etiología del consumo entre los adolescentes y los planteamientos en materia de prevención actuales.

Características del actual sistema educativo: fundamentación teórico-metodológica

La LOGSE adopta como marco teórico psicopedagógico de referencia el *constructivismo,* concepción psicológica que sostiene que el desarrollo y aprendizaje humano son básicamente el resultado de un proceso de construcción. Adopta asimismo como principios: la teoría del *aprendizaje verbal significativo* de Ausubel; las *teorías de los esquemas;* la *teoría de origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores* de Vygotsky –con especial referencia a las interacciones sociales y al concepto de *zona de desarrollo próximo–;* la *teoría genética de Piaget* y el principio de *atención a la diversidad.* El principio de atención a la diversidad se enmarca dentro de un modelo de *enseñanza adaptativa* que, según Miras (1991), es el método educativo de tratamiento de la diversidad más compatible con la concepción constructivista de la enseñanza, ya que propone atender a la diversidad utilizando, dentro de lo que constituye el currículo común, métodos de enseñanza diferenciados para los alumnos con características individuales distintas.

De todas estas concepciones o enfoques educativos se desprenden los principios psicopedagógicos que deben guiar la acción educativa y que se enmarcan en la concepción constructivista (Coll, 1986). A continuación los especificamos:

- El Nivel de Desarrollo del Alumno como punto de partida de los nuevos aprendizajes. El currículo debe atender simultáneamente a los dos aspectos del desarrollo del alumno que condicionan su capacidad de aprendizaje:
  - Su *nivel de competencia cognitiva,* que hace referencia al momento del desarrollo evolutivo en el que se encuentra el alumno y que comporta características cualitativamente diferentes en su proceso de razonamiento y aprendizaje.
  - Su *nivel de conocimientos, técnicas, estrategias y habilidades* que ha ido construyendo a lo largo de sus experiencias. Cada nuevo aprendizaje se realiza a partir de los conceptos, conocimientos y representaciones que ha construido con anterioridad.

- Garantizar la construcción de aprendizajes significativos.

Se produce un aprendizaje significativo cuando la materia objeto de nuevo aprendizaje se relaciona con los conocimientos previos que el alumno ha adquirido, de tal forma que éste puede integrar la nueva información en su estructura cognitiva, resultando una estructura más enriquecida, completa, sólida y duradera. Para que un aprendizaje sea significativo deben cumplirse dos condiciones:

– *Significatividad del contenido:*

- Significatividad Lógica: El contenido o material deben ser significativos, es decir, los nuevos contenidos no deben ser confusos y arbitrarios sino que han de ser lógicos, organizados, coherentes y deben, asimismo, presentarse de forma clara y estructurada.
- Significatividad Psicológica: Es necesario que cada nuevo contenido pueda relacionarse con la estructura mental del alumno y con su bagaje experiencial.

– *Actitud favorable por parte del alumno:* La conexión del aprendizaje nuevo con los conocimientos previos es necesaria pero no suficiente para que se produzca un aprendizaje significativo. Aunque el material sea potencialmente significativo, lógica y psicológicamente, si el alumno tiene una predisposición a memorizarlo de modo repetitivo los resultados carecerán de significado y tendrán un escaso valor educativo.

• Desarrollar capacidades y herramientas eficaces: aprender a aprender y memorización comprensiva.

Se destaca la importancia de que el alumno pueda aprender por sí mismo. De ahí, la necesidad de proporcionarle estrategias cognitivas de búsqueda, de exploración y de descubrimiento, así como de planificación y regulación de la información. Estos aspectos obligan a analizar el tipo de memoria que se necesita y, en este sentido, la memoria mecánica y repetitiva carece de interés para el aprendizaje significativo. Por el contrario, la memoria comprensiva es el pilar fundamental.

• Provocar el conflicto cognitivo y favorecer el enriquecimiento de esquemas.

La estructura cognoscitiva del alumno puede concebirse como un conjunto de esquemas de conocimiento. Cada esquema de conocimiento puede ser más o menos rico en detalles, tener una mayor o menor organización o ser más o menos válido y aplicable al campo concreto objeto de conocimiento. Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor debe buscar conocer los esquemas previos de sus alumnos, no para asentarse en ellos sino como punto de partida de sus enseñanzas y con el objeto de romperlos, de modificarlos para enriquecerlos.

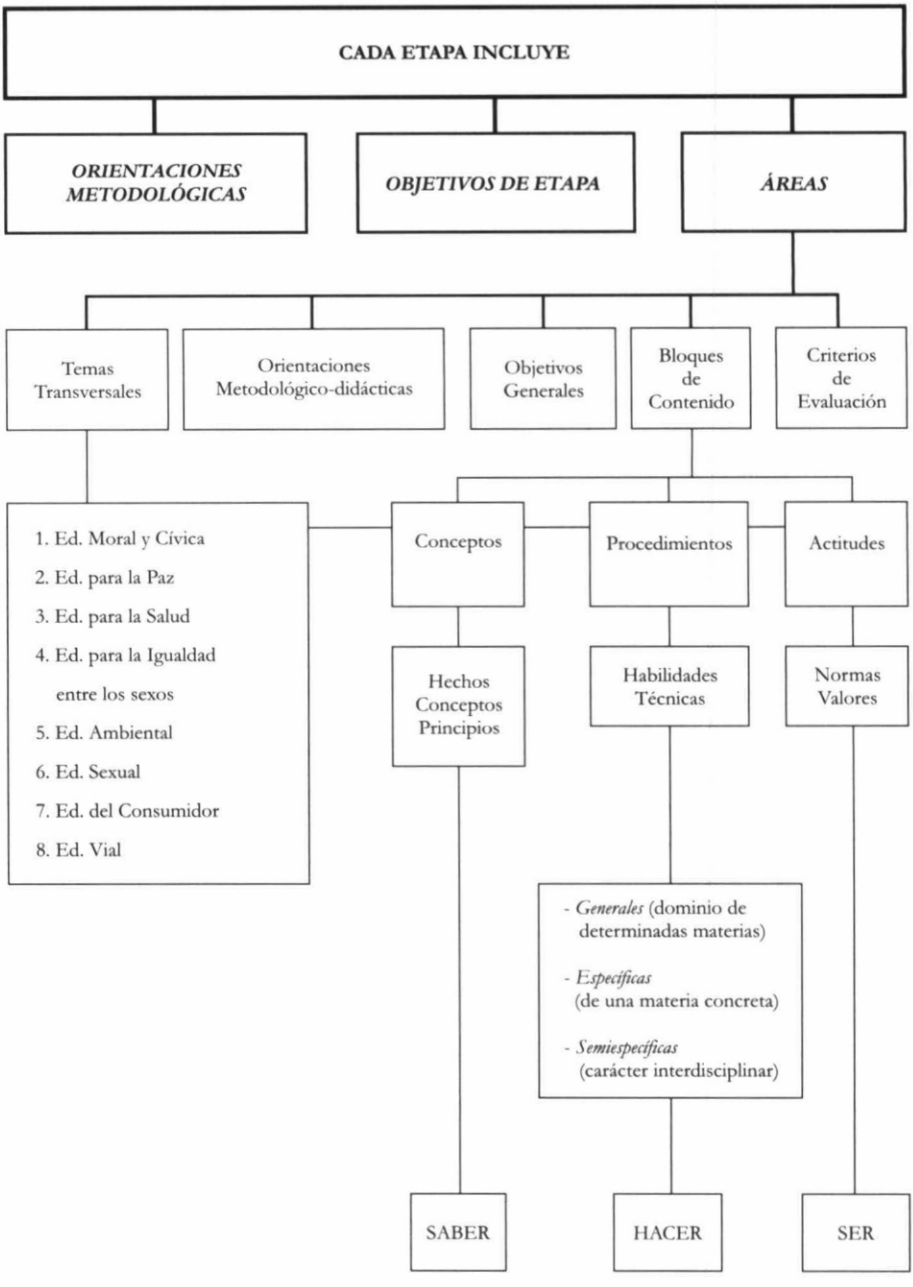
• Promover una intensa actividad por parte del alumno. Por actividad consideramos, en este contexto, un proceso de naturaleza fundamentalmente interna, una actividad mental constructiva.

Dentro de la perspectiva constructivista, la actual Reforma Educativa (LOGSE) propone importantes objetivos educativos, no sólo referidos al campo intelectual, sino también al terreno socioafectivo y con grandes cambios para las dos dimensiones. A nivel intelectivo se consideran la adquisición de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) y la formación de capacidades (aprender a aprender y aprender a pensar) y, a nivel socioafectivo, se retoman con nueva visión el área escolar y social e incluye la personal.

Las enseñanzas de régimen general se estructuran por etapas: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria. En cada etapa se incluyen las correspondientes áreas o materias con sus objetivos, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación, que incluyen contenidos de los campos: cognitivo o intelectivo, personal y relacional, así como de las áreas clásicas y de los temas fundamentales que demanda la sociedad actual para el completo desarrollo personal de los individuos, los *temas transversales* (tabla I).

TABLA I

Incluyen contenidos de los campos



Fuente: Taboada Ares, 1994.

ETIOLOGÍA DEL INICIO Y CONSUMO DE ALCOHOL EN LA ADOLESCENCIA: UN ESTUDIO EMPÍRICO

El consumo de alcohol por parte de los adolescentes es un tema que despierta un interés creciente. El ámbito sanitario lo considera una conducta de riesgo ya que pese a ser la adolescencia una etapa de la vida en la que las enfermedades son infrecuentes y la fortaleza física y el poder de recuperación son óptimos, el adolescente asume riesgos graves para su salud como es el consumo de bebidas de alta graduación y en unos índices que exceden lo aceptable para un buen desarrollo físico. Desde el ámbito psicológico y social se considera el consumo excesivo de alcohol como un handicap para el pleno desarrollo en un período de la vida en el que la persona debe aprender a superar por sí misma las dificultades, dar respuesta a los dilemas internos, desarrollar su identidad adulta y prepararse para desempeñar su papel en la sociedad. Desde el ámbito educativo se asume la responsabilidad de prevenir estas conductas que representan un serio riesgo para la salud e impiden el desarrollo integral de la persona. Los profesionales de la educación aceptan una tarea importante y difícil por lo que es necesario aunar esfuerzos para proporcionarles el apoyo necesario.

El consumo de alcohol en la adolescencia es un fenómeno multicausal, complejo y variado en el que influyen un gran número de variables, no pudiendo realizarse afirmaciones absolutas de causa-efecto. No obstante, el estudio de su etiología es una tarea crucial para conseguir una prevención eficaz. En la Universidad de Santiago se llevó a cabo una investigación cuya finalidad última era la elaboración de una Propuesta Educativa para la Prevención del abuso de alcohol en la ESO. Para alcanzar este objetivo final fue necesario abordar otros referidos a la etiología y características de la población objeto de estudio, a tal fin los objetivos propuestos fueron:

Objetivos

- Obtener información sobre los conocimientos, actitudes y hábitos de consumo en relación con el alcohol en alumnos de 12-16 años.
- Obtener información sobre el medio social, familiar y escolar, como factores condicionantes del inicio y consumo de alcohol.
- Determinar, a partir de los datos anteriores, los aspectos prioritarios que tienen que desarrollarse en un programa preventivo-educativo.

Método

Sujetos

El número de sujetos, con edades comprendidas entre los 12-16 años, que componen la muestra es representativo de la Comunidad Autónoma de Galicia. La muestra, obtenida de una población total de 146.241 alumnos escolarizados, quedó constituida por 1.018 adolescentes, de los cuales el 49,3% son del sexo masculino y el 50,7% del sexo femenino. La distribución por edades es la siguiente: el 22,1% tiene 12 años, el 23% 13 años, el 23% 14 años, el 20,7% 15 años y el 11,2% tiene 16-17 años.

El procedimiento empleado para la selección de los sujetos fue el muestreo aleatorio estratificado con afijación proporcional, considerándose como variables de estratificación el tipo de centro (público-privado), curso (1.º, 2.º, 3.º, 4.º) y provincia (A Coruña, Lugo, Ourense y Pontevedra). Se trabajó con un nivel de confianza del 95,5% y un margen de error inferior al ± 3%.

Instrumento

La técnica empleada para la obtención de información fue el *cuestionario.* El diseño del mismo fue realizado teniendo en cuenta los resultados de investigaciones precedentes sobre el tema, los objetivos del estudio y el universo poblacional al que se refiere la investigación. Su primera versión fue sometida a validación por un grupo de expertos y a su depuración, tras una aplicación piloto, que permitió la confección del formato definitivo.

Procedimiento

La aplicación del cuestionario fue la tercera de las fases. En la primera fase, se procedió a la selección de los centros del total que constituía el mapa escolar de Galicia, siguiendo el procedimiento aleatorio simple. En una segunda fase se estableció contacto con los directores de los centros implicados a través de una carta de presentación y una entrevista personal en la que se les explicaron las características y objetivos del estudio, así como la necesidad de su colaboración. En la tercera fase se aplicó el cuestionario. Para la cumplimentación del mismo los sujetos recibieron instrucciones orales y por escrito. Con el objeto de cuidar la fiabilidad, se siguieron una serie de normas relativas tanto a la explicación de la finalidad del estudio como al modo de cumplimentar el cuestionario, insistiendo en el carácter anónimo y confidencial del mismo. La aplicación tuvo lugar en horario escolar, en el aula ordinaria y con una duración que osciló entre los 40 y los 55 minutos dependiendo de las edades.

Análisis estadísticos

Los datos fueron tratados mediante los paquetes estadísticos BMDP2D y SPSS-X, en el Centro de Cálculo de la Universidad de Santiago. Mediante la aplicación de los mencionados paquetes se realizaron los siguientes análisis:

- *Análisis Descriptivo Básico,* con el que se obtuvo una visión completa de todo lo contestado y una primera aproximación de conjunto.
- *Pruebas de Chi*^{2} para valorar posibles diferencias significativas entre las variables edad, sexo, régimen de enseñanza, lugar de residencia, nivel de conocimientos, disponibilidad económica y su empleo en bebidas alcohólicas, consumo, principales causas y situaciones relacionadas con el inicio y consumo de alcohol, opiniones y creencias sobre el consumo de bebidas alcohólicas.
- *Análisis Correlacional entre distintas variables,* con la finalidad de evaluar la relación entre las mismas y, a su vez, poder ser utilizadas como hipótesis para futuras comprobaciones.
- *Análisis Factorial* con diversos ítems de opiniones, creencias y actitudes respecto al consumo de alcohol.
- *Análisis de Regresión Múltiple,* con el fin de establecer predicciones sobre el consumo de bebidas alcohólicas en el grupo de sujetos objeto de estudio.

Resultados y discusión

Frecuencia, motivaciones, actitudes, creencias y nivel de información respecto al consumo de bebidas alcohólicas

La mitad de los adolescentes estudiados *consumen* bebidas alcohólicas (50,4%). Este resultado concuerda con otras investigaciones (Amengual, Calafat y Palmer, 1993; Calafat et al., 1989; Cárdenas y

Moreno-Jimenez, 1987; Xunta de Galicia, 1991; Villalbi *et al.,* 1991...), al igual que la pauta de consumo observada, que conlleva una modificación en los hábitos de consumo tradicionales, al caracterizarse por un abuso de bebidas alcohólicas durante el fin de semana y con un carácter compulsivo, buscando los efectos que produce el alcohol en un intento de alterar la experiencia vital (Calafat et al., 1989; Amengual, 1993...).

La cerveza, los combinados y los licores son las *bebidas* con mayor demanda. La cerveza es la preparación alcohólica que goza de mayor predilección, siendo el consumo que identifica a los escolares. Ahora bien, los consumos de riesgo se derivan de los combinados ya que, aunque su frecuencia de consumo es menor que la de la cerveza, producen un mayor grado de intoxicación y ocupan un lugar preferente durante el fin de semana.

La *edad de inicio* se sitúa en el intervalo comprendido entre los 12-14 años, confirmando la tendencia actual respecto a una edad de inicio más avanzada y asociada a pautas de consumo diferentes, es decir, como una droga más. Este dato nos sugiere la conveniencia de trabajar el tema del alcohol en el primer ciclo de primaria y continuarlo en el segundo ciclo donde un tercio de los escolares se incorpora al consumo, debiendo abordarse desde la condición de abstemio a la de consumo mínimo. Esta recomendación no va en detrimento de su inclusión en edades anteriores ni de que se continúe más allá de este período, pero lo califica de riesgo. La *variable edad* resulta significativa en el consumo de alcohol, tanto global como durante el fin de semana, llegando el 55% de los mayores de 16 años a declararse consumidores de cerveza y casi la mitad, el 45,0%, de combinados. A medida que aumenta la edad se incrementa el consumo. La proporción de consumo, en función de la *variable sexo,* es superior en los chicos que en las chicas, lo que se confirma en la mayor parte de los estudios analizados. Estas diferencias podrían ser explicadas por el hecho de que la familia, en su papel de primer agente de socialización, seguiría pautas tradicionales de consumo. Si consideramos la variable *zona de residencia* se observa que el consumo de vino se produce fundamentalmente en la zona del interior, específicamente en el rural-interior; por el contrario, el consumo de combinados, licores y aperitivos predomina en la costa, destacando, con un consumo más elevado, los pequeños núcleos costeros frente a las zonas urbanas.

Las *motivaciones* señaladas para el inicio al consumo son la curiosidad y la aventura, aspectos que junto al disfrute personal y a la necesidad de superar dificultades en las relaciones interpersonales constituyen la causa de consumo. Los consumos de riesgo se sitúan entre los que se inician con los amigos en bares y discotecas, compañías y lugares que son, también más frecuentes en el consumo posterior. Estos datos concuerdan con un gran número de investigaciones en las que, del mismo modo, se ponen de manifiesto como motivaciones para el inicio del consumo: la búsqueda de efectos placenteros y la superación de dificultades para el establecimiento de relaciones interpersonales (Orrantia y Fraile, 1984; Polaino, 1987; Thompson, 1989; Shanks, 1990; Comas, 1990...).

En relación a las *actitudes y creencias* al consumo de alcohol los mayores índices de consumo se observan entre los que poseen actitudes y creencias favorables respecto a esta práctica. Opinan que *«los jóvenes que beben son los que tienen más amigos», «el alcohol ayuda a resolver los problemas personales», «las bebidas alcohólicas hacen que se sienta bien», «el consumo de bebidas alcohólicas no perjudica la salud»* y *«tomar un cubata o caña con los amigos es algo normal entre la gente de su edad».* Los resultados del presente estudio, similares a otros (Smith y Goldman, 1990; Comin,

Nebot y Villalbi, 1990; Gustafson, 1993...), indican un incremento de actitudes favorables respecto al consumo a medida que aumenta la edad. Se utiliza el alcohol para obtener efectos placenteros, para superar las deficiencias personales, para facilitar las relaciones sociales y para favorecer el intercambio de experiencias. Respecto a la *variable sexo* se obtienen también diferencias significativas, observándose en el sexo masculino un mayor porcentaje de actitudes favorables al consumo.

El *nivel de conocimientos que se poseen sobre el alcohol* y sus efectos resulta insatisfactorio. La mayoría (75,1%) no considera el alcohol con droga, ni posee, en alto grado, conciencia de la dependencia y peligrosidad que puede generar su consumo. Para el 50,5% el alcohol es poco o nada peligroso, dato preocupante si tenemos en cuenta los resultados de la prueba de Chi cuadrado, en la que se obtiene que el porcentaje de adolescentes que mantienen esta opinión aumenta con la edad. Lo mismo ocurre con la creencia de que *«el consumo de bebidas alcohólicas es perjudicial para la salud»*, con la que está de acuerdo el 65,6% de los encuestados, pero teniendo en cuenta la variable edad observamos un descenso en este grado de acuerdo del 82,3% a los 1 años al 45% a los 16 años.

Medio familiar: relaciones e influencia en el consumo

Se ha postulado que las relaciones familiares inadecuadas pueden influir en el consumo de alcohol de los adolescentes. Nuestros resultados confirman este hecho puesto que los índices más elevados de consumo, respecto a las bebidas más frecuentemente consumidas (combinados, licores y cerveza), correlacionan ($p<.001$) con unas inadecuadas relaciones con sus madres y hermanos y, con enfrentamientos e incomprensión con los padres. No se obtiene correlación entre el consumo personal a estas edades y el consumo de los padres (si bien los índices de consumo observados en éstos son mínimos). Sí existe con el de los hermanos pero siempre después de los amigos y la pareja, lo cual nos indica que durante la adolescencia son los amigos seguidos de la pareja y hermanos y, en menor medida, los padres los que más influencia tienen en el consumo de alcohol.

El medio social: el grupo y su influencia en el consumo

El 87,5% de los sujetos estudiados mantiene buenas relaciones con sus amigos y el 75,9% pertenecen a pandillas, observándose, entre éstos, los índices más elevados de consumo en bebidas como la cerveza, licores y, especialmente, combinados (como si esta última fuese lo característico de las pandillas). Estos resultados concuerdan con otros estudios efectuados, en los que se ponen de manifiesto que en el grupo es donde más frecuentemente surge el consumo (Hualde, 1990). Para Kandel et al. (1976) la variable de mayor influencia, respecto a la ingesta de alcohol, es el grado de integración del sujeto en las actividades del grupo, seguida del consumo de bebidas alcohólico en el mismo y del consumo por parte de los padres. Lo que refleja que el consumo personal en estas edades, está condicionado al consumo de los amigos, frente a la influencia de los padres. Los padres, con su actitud y conducta ante el alcohol, probablemente definirían, con posterioridad, estándares y patrones de bebida. El aprendizaje de la conducta de la ingesta de alcohol se realiza bajo la influencia de los amigos a través del modelado (imitación de la conducta), así como del refuerzo que ejercen sobre dicha conducta.

El medio escolar

El medio escolar es otro de los factores estudiados. El 65,5% de los escolares se siente integrado en la escuela, un porcentaje pequeño dada su importancia en el consumo, ya que se obtiene una correlación significativa entre índices elevados de consumo y el sentimiento de disgusto en la escuela. También se obtiene correlación entre consumo y bajo rendimiento escolar, sentirse poco apreciado por los profesores y un mayor absentismo. El 67% ha faltado en alguna ocasión, fundamentalmente por problemas de salud (61,4%), pero los consumidores fallan más días y por motivos no justificados. Un 7,9% ya señala haber tenido problemas en la escuela a causa de alcohol.

Aspectos prioritarios a desarrollar en un programa preventivo educativo

A partir de los estudios anteriores se destacaron como aspectos prioritarios a desarrollar en un programa de prevención del alcoholismo para adolescentes dentro del ámbito escolar los siguientes:

- Conocer los efectos nocivos del alcohol a corto y largo plazo.
- Asimilar que el alcohol, aunque está aceptado socialmente, no significa que su uso sea adecuado.
- Analizar la prevalencia del consumo de alcohol en la adolescencia y las motivaciones para el mismo.
- Identificar modelos y formas de presión social.
- Identificar, contrastar y verificar las actitudes y creencias sobre consumo de alcohol.
- Desarrollar capacidades y habilidades para obtener aceptación/integración de/en su grupo.

DISEÑO INTEGRADOR PARA LA PREVENCIÓN DEL ABUSO DE ALCOHOL DESDE EL ÁMBITO ESCOLAR

La Educación para la Salud como marco curricular para la prevención

La OMS (1978) clasifica la prevención en tres niveles: Primaria, Secundaria y Terciaria. La *prevención Primaria* actúa sobre las causas de los problemas de salud, su acción se dirige a los consumidores y a los usuarios sociales u ocasionales de las diferentes drogas, con el objetivo de evitar la aparición del proceso o problema. La *prevención Secundaria,* a través de un diagnóstico precoz, se dirige a los sujetos afectados con el objetivo de detener el proceso de deterioro en sus primeras fases. Será tanto más eficaz cuanto antes se halla detectado al consumidor. El último nivel, la *prevención Terciaria,* se dirige al retraso y/o eliminación del proceso o problema y a la reeducación de sus consecuencias. Se trata del concepto de rehabilitación integral del sujeto consumidor teniendo en cuenta las dimensiones físicas, psicológicas y sociales del individuo.

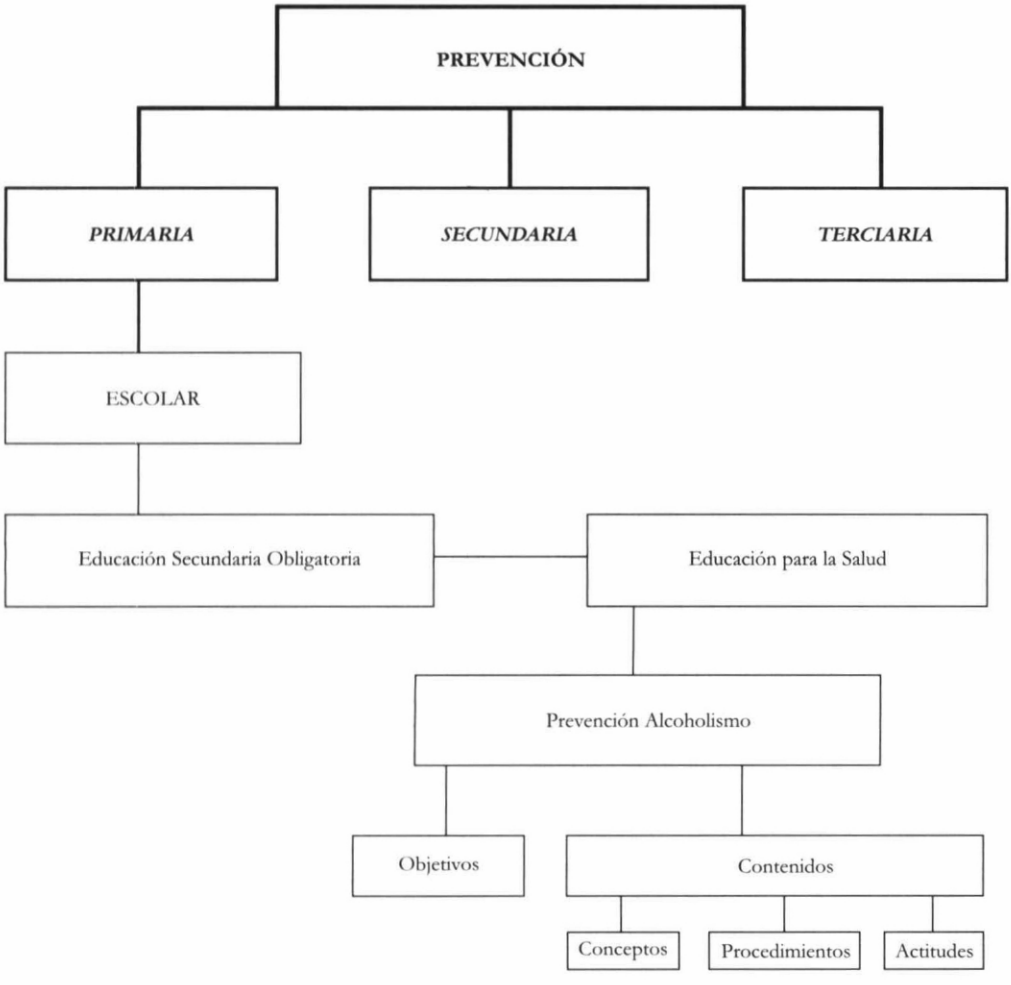
La necesidad de tener en cuenta los tres niveles de prevención es destacada por diferentes autores, explícita (Vega, 1981; Macia, 1986; Gossop y Grant, 1990...) o implícitamente (Rochon, 1991), ya que la actuación y programación de los objetivos, contenidos y actividades serán diferentes en cada nivel. En la prevención primaria, antes del abuso, las actividades a llevar a cabo son la educación, información, alternativas y actividades dirigidas al crecimiento social y personal; en la prevención secundaria, en el principio del abuso, se llevan a cabo la intervención y orientación en el momento de crisis, el diagnóstico precoz y los recursos de urgencia; en la prevención terciaria, el tratamiento, institucionalización/mantenimiento y desintoxicación (Vega, 1981).

Esta división ya clásica sigue vigente en la actualidad y por ello, aún conscientes de la problemática y discusión existente en cuanto a la denominación de los tipos de prevención, nos situamos en una prevención de tipo primario. Seguimos la línea de García Rodríguez (1991) cuando señala que el objetivo prioritario y fundamental de la prevención sería el de evitar la iniciación al consumo de drogas. No obstante, como señalan, entre otros, Gossop y Grant (1990), para el consumo tradicional o socialmente arraigado (caso del alcohol) el objetivo de la prevención no puede ser la abstinencia, sino el control de las modalidades normalmente asociadas con complicaciones.

García Rodríguez (1991) recoge la polémica referida a la prevención específica versus inespecífica, señalando como prevención específica la «orientada exclusivamente a evitar la iniciación al consumo de drogas» y como inespecífica aquella que no persigue un objetivo preventivo unitario sino la integración del máximo de conductas de riesgo para la salud, a través de unos objetivos de carácter general y otros más específicos. Se señalan una serie de ventajas y desventajas para cada una de ellas. Las ventajas de la prevención específica radicarían en ser un proceso operativo y concreto que se centra óptimamente en el programa objeto de prevención, es evaluable, se construye para una población concreta y es susceptible de generalización. Como desventajas se menciona el hecho de que llega a sectores poblacionales más pequeños, acarreando un mayor riesgo en la aparición de elementos contrapreventivos y en la difusión de objetivos generales. Las ventajas de la prevención inespecífica radican en ser un proceso continuo, globalizador e integrador que abarcaría una gran población y un gran número de conductas de salud; las desventajas estarían en no ser evaluables, poseer un menor contenido específico y mayor riesgo de difusión de objetivos específicos.

La propuesta que realizamos es la de un modelo integrador de ambas, para el cual se parte de un programa específico que previamente se ha evaluado y reestructurado. Este modelo está integrado en otro inespecífico que tiene como objetivo fundamental la adquisición de conductas saludables. De esta forma podemos desarrollar un esquema de Educación para la Salud que conste de diversos paquetes específicos (potencialmente eficaces) e incluirlos en un solo bloque que persiga evitar los riesgos para la salud. Cada bloque específico puede ir en función de la población objeto de prevención, reuniendo en cada sector las conductas de riesgo más representativas, basándose en las características particulares de cada grupo. Este sería un encuadre adecuado para la prevención del abuso del alcohol, permitiendo tener en cuenta los factores que inciden en este consumo particular y las características del grupo, y la inclusión de la Educación para la Salud dentro de los centros escolares.

TABLA II



Planteamientos actuales para el diseño de programas preventivos

Las dos últimas décadas se han caracterizado por una gran número de investigaciones centradas en el desarrollo de programas de prevención del abuso de drogas, especialmente en el ámbito escolar. En estas investigaciones se deja patente una evolución en los planteamientos teórico-metodológicos.

Los primeros programas, exclusivamente informativos, tenían como principal objetivo la transmisión de conocimientos basándose en el supuesto de que la información exhaustiva sobre el alcohol se constituiría en un obstáculo para el consumo excesivo. A finales de los sesenta

e inicios de los setenta se llevan a cabo severas críticas a estos planteamientos y tras las primeras evaluaciones se produce una ruptura con el abordaje tradicional. El primer planteamiento teórico que surge como alternativa al de la simple información es el *modelo de información-actitudes-comportamientos,* éste asume que, tener mayores conocimientos conducirían al cambio de actitudes y éstas a la modificación de comportamientos. La eficacia de este modelo ha sido cuestionada ya que las asociaciones entre conocimientos, actitudes y consumo no permiten concluir que los cambios en los conocimientos, conlleven al deseado cambio comportamental (Goodstadt, 1978). Otros enfoques preventivos se han centrado en la utilización de estrategias para la modificación o cambio de actitudes, estableciendo una relación entre éstas y los comportamientos proclives al consumo de sustancias psicoactivas. Dupont (1980) señala que la prevención del abuso de drogas debe modificar las actitudes en relación con el consumo; este objetivo podrá ser alcanzado analizando el significado y las diferentes funciones que las sustancias desempeñan en la vida del sujeto, este análisis presupone la adopción de métodos activos favorecedores de una implicación emocional de la persona en la prevención.

La falta de resultados positivos de estos programas en relación al consumo obligó a una nueva revisión. Paralelamente, el desarrollo del aprendizaje social de Bandura (1976), avaló la hipótesis de que los cambios de comportamiento provienen de cambios de comportamiento mismo, más que de cambios actitudinales. El cambio no ocurriría como resultado del fortalecimiento de la información y/o clarificación de valores sino del aprendizaje de comportamientos específicos que disminuyan la vulnerabilidad de los adolescentes con relación al uso de drogas. Las estrategias preventivas son elaboradas con el objeto de desarrollar en los individuos determinadas competencias sociales. Las investigaciones en este campo se caracterizan por relacionar la presencia o ausencia de ciertas competencias sociales con patrones de uso de alcohol y drogas. Perry y Murray (1992) afirman que a medida que aumenta la necesidad de adquisición de competencias sociales en los adolescentes se obtiene un aumento concomitante en la incidencia y prevalencia del uso de drogas, particularmente tabaco y alcohol. Dentro de la diversidad de influencias sociales se destaca la del grupo de compañeros y la falta de competencias sociales adecuadas por parte del adolescente para resistir a esa presión.

Los estudios que evalúan programas de educación basados en el enfoque de destrezas sociales indican, en general, efectos positivos. El meta-análisis realizado por Tobler (1986) sobre ciento cuarenta y tres programas de prevención sobre alcohol y otras drogas revela que los programas basados únicamente en modalidades informativas o actitudinales no obtienen buenos resultados, mostrando una mayor eficacia preventiva los multimodales. Revisiones recientes de esta misma autora (Tobler y Stratton, 1997) ratifican estos resultados. Clasificando los programas en: *programas exclusivamente informativos* (centrados en la transmisión de conocimientos sobre los efectos biológicos, psicológicos y legales del consumo), *programas exclusivamente afectivos* (centrados en la promoción de un ambiente cordial dentro del entorno escolar, en el desarrollo de la comunicación y autoestima en los alumnos), *programas informativos y afectivos* (orientados a favorecer el crecimiento personal con el objeto de modificar actitudes y valores personales en relación al consumo y, en los que se ofrece al alumno información sobre los efectos de las sustancias, sobre la influencia de los medios de comunicación, se trabaja la toma de decisiones y la resolución de problemas, pero no se incluye entrenamiento

en habilidades sociales), *programas de influencias sociales* (centrados en el desarrollo de habilidades para el rechazo a las presiones hacia el consumo y el reconocimiento y desarrollo de capacidades críticas frente a la influencia y presión que ejercen los medios de comunicación) y *programas de habilidades sociales globales* (orientados al desarrollo de habilidades sociales para hacer frente a la presión así como al aprendizaje de habilidades sociales generales: asertividad, comunicación, resolución de problemas, etc.). Los resultados obtenidos permiten concluir que los programas preventivos que obtienen mejores resultados son los que utilizan metodologías activas y participativas y que incluyen contenidos referidos al aprendizaje de habilidades específicas de rechazo al consumo, de habilidades generales y además contenidos informativos y actitudinales.

En el desarrollo del tema de prevención del consumo y abuso de alcohol, como en otros temas de salud, es necesario tener presente que la información no es suficiente para asegurar un comportamiento saludable, como tampoco lo son los intentos de cambios de actitudes. Es necesario ir más allá de la simple información y de la modificación de actitudes porque ambas, exclusivamente, no modifican los comportamientos (Cornachia, Olsen y Nickerson, 1988).

La información y los procesos de asimilación de conocimientos pueden ser una herramienta útil para tomar conciencia sobre el tema. Como señala Flavell (1984), el adolescente posee la capacidad para coordinar y reflexionar sobre los datos que se le ofrecen pudiendo reconsiderar aspectos que ha adquirido en períodos anteriores. Siempre es necesario partir de los aprendizajes previos, así como de las actitudes y creencias poniéndolas, a su vez, en conflicto a través de debates e implicaciones personales. Siguiendo a Piaget (1983), durante el período adolescente, objeto de nuestro estudio, se excede de las experiencias concretas, pudiendo imaginar posibilidades inherentes a una situación, desarrollar hipótesis acerca de lo que podría ocurrir y hacer interpretaciones basadas en su razonamiento.

Resulta además necesario trabajar a nivel del propio comportamiento, como se desprende de la teoría del aprendizaje social, tener en cuenta la influencia del modelado y refuerzo de los propios compañeros y desarrollar capacidades y habilidades para el establecimiento de adecuadas relaciones interpersonales y para hacer frente a las presiones del grupo. Bajo estas bases de actuación mixtas consideramos que deben llevarse a cabo los planteamientos, programaciones y actuaciones para la prevención del abuso de alcohol desde el ámbito escolar.

PROPUESTA EDUCATIVA

Optando por una posición ecléctica, como se ha señalado anteriormente, en la que se aúnan los resultados obtenidos en investigaciones personales, los reflejados en la literatura científica, la estructura y planteamientos psicopedagógicos de la LOGSE y las líneas preventivas actuales, se ha elaborado una propuesta educativa para la prevención del Alcoholismo en los centros escolares, centrándonos en la Comunidad Autónoma de Galicia, en la cual, la Educación para la Salud también está propuesta como un tema transversal.

Finalidad

La finalidad de la propuesta educativa, que a continuación presentamos, es la de lograr que los adolescentes sean capaces de prescindir del consumo y/o abuso del alcohol.

OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA

1. Conocer las características del alcohol como droga, descubriendo que produce dependencia en el organismo humano y tolerancia por parte de éste, con los efectos nocivos consiguientes.

2. Distinguir entre el uso y el abuso del alcohol comprendiendo que el primero puede llevar fácilmente al segundo.

3. Conocer el origen de las bebidas alcohólicas, la graduación de las mismas y el índice de alcoholemia que producen.

4. Conocer los efectos del alcohol a corto y largo plazo sobre el organismo humano.

5. Descubrir la falta de consistencia de algunos tópicos en torno al alcohol: es un alimento, estimula el apetito, aumenta la sociabilidad...

6. Identificar las consecuencias biológicas, psicológicas, sociales y legales, en uno mismo y en los demás, del uso y el abuso del alcohol así como las ventajas del no uso.

7. Identificar la influencia y presión ejercida por el ambiente social (prácticas culturales, medios de comunicación, ...) y especialmente por el grupo como condicionante del propio comportamiento ante el alcohol.

8. Desarrollar actitudes de oposición al consumo de alcohol en situaciones sociales proclives al mismo.

9. Ser capaz de tomar decisiones, de acuerdo con los conocimientos adquiridos sobre el alcohol, desde actitudes y posturas dialogantes frente a los demás.

10. Identificar y asimilar conductas alternativas al consumo de alcohol en interacción con los demás.

BLOQUE DE CONTENIDO **1. El alcohol: origen, efectos y características.**
Conceptos
1. Conocer los conceptos de droga y farmacodependencia o drogodependencia. 2. Concepto de dependencia física, psicológica, tolerancia, síndrome de abstinencia y alcoholemia. 3. Definición que ofrece la OMS sobre la abstinencia, sobriedad, tolerancia, habituación, dependencia y toxicomanía. 4. Conocer los efectos psicotrópicos del alcohol en sus fases de acción sobre SNC: excitación y depresión. 5. Conocer los efectos tóxicos del alcohol. 6. Rasgos históricos sobre el alcohol: descubrimiento, formas de obtención de las bebidas alcohólicas y evolución en las pautas de consumo.
Procedimientos
1. Clasificación y efectos del alcohol teniendo en cuenta su acción farmacológica. 2. Investigación bibliográfica sobre la producción y efectos del alcohol. 3. Descubrir el uso del alcohol asociado a nuestra cultura. 4. Realizar un estudio sobre los diferentes usos de las bebidas alcohólicas a lo largo de la historia y su finalidad (política, económica, religiosa, ...). 5. Obtener alcohol y verificar su graduación. 6. Calcular las equivalencias del alcohol etílico entre diversas bebidas alcohólicas de volumen constante, en función de su graduación. 7. Técnicas para detectar la presencia del alcohol en el organismo.
Actitudes
1. Concienciarse de la existencia del riesgo de dependencia tanto mayor cuanto menor es la edad del consumidor. 2. Diferenciar uso, consumo moderado, abuso y abstinencia, valorando y adoptando la postura más saludable. 3. Partiendo del concepto de abuso y las diferentes formas en las que puede llevarse a cabo, adoptar actitudes de prevención.

BLOQUE DE CONTENIDO **2. El consumo de alcohol y sus efectos en el organismo humano.**
Conceptos
1. Comprender que el alcohol es tóxico para todos los órganos del cuerpo humano. 2. Identificar las alteraciones en el funcionamiento de los sistemas del organismo provocadas por el consumo de alcohol. 3. Identificar las enfermedades producidas por el consumo habitual de alcohol: cirrosis, insuficiencia cardíaca, gastritis, desnutrición... 4. Conocer las alteraciones sensoriales y psicosensoriales inducidas por la alcoholización en un sujeto normal en función de la tasas de alcoholemia: componentes visuales, tiempos de reacción visual y auditiva, modificación de las facultades de atención y psicomotrices. 5. Conocer los efectos de la alcoholización aguda, en un grupo de adolescentes, tomando como referente un fin de semana.
Procedimientos
1. Desmitificar tópicos existentes sobre el alcohol: es un alimento, aumenta la sociabilidad, quita el miedo, estimula los reflejos, etc. 2. Identificar los efectos del alcohol en el sistema circulatorio, digestivo, respiratorio, reproductivo y nervioso. 3. Detectar los efectos inmediatos del alcohol en la actividad del organismo y en el comportamiento social. 4. Analizar las influencias del alcohol en la práctica deportiva. 5. Reunir información sobre accidentes y problemas relacionados con el consumo de alcohol. 6. Recopilar informaciones objetivas y creencias o mitos sobre el alcohol.
Actitudes
1. Valorar los hábitos de consumo de alcohol y su repercusión en el organismo humano. 2. Actitud crítica ante los efectos del alcohol y sus repercusiones en nuestro organismo. 3. Actitud responsable y crítica ante situaciones de consumo de alcohol. 4. Valorar las consecuencias del no consumo y sus repercusiones físicas.

BLOQUE DE CONTENIDO **3. Incidencia del alcohol en el ámbito social, psicológico y legal.**
Conceptos
1. Conocer las consecuencias del alcoholismo: elevada tasa de mortalidad, elevado número de enfermedades somáticas, desajustes familiares y laborales, accidentes de tráfico, elevado coste económico, etc.
2. Identificar las consecuencias del abuso de alcohol en el plano psicológico: trastornos de conducta, cambios de humor, irritabilidad, ansiedad, agresividad, etc.
3. Conocer las principales disposiciones legales en torno al consumo de alcohol.
4. El consumo de alcohol y la conducción.
5. Conocer los crímenes y delitos más asociados con el alcohol.
Procedimientos
1. Elaborar una estadística del consumo real de alcohol y coste del alcoholismo.
2. Analizar el deterioro que produce el consumo de bebidas alcohólicas en la conducta y en las relaciones sociales.
3. Analizar el consumo de alcohol en la familia y su interferencia en las relaciones familiares.
4. Relacionar el abuso de alcohol y los problemas laborales y económicos.
5. Analizar la incidencia de la bebida en la conducción de vehículos determinando las probabilidades de accidente, sobre todo en grupos de población joven.
6. Conocer la distribución de accidentes mortales en automóviles según la edad, el día de la semana, la hora y el tipo de accidente.
7. Realizar proyectos de investigación. Entrevistar a miembros de la comunidad (abogados, médicos, policías) sobre los efectos del consumo de alcohol en la vida diaria de los adolescentes y sus familiares.
8. Conocer y discutir, a partir de datos estadísticos, las consecuencias del consumo de alcohol, los gastos sanitarios, etc.
9. Debatir un caso conocido de abuso de alcohol y los efectos sobre el individuo, familia y sociedad.
10. Organizar debates, discusiones abiertas... sobre el consumo de alcohol.
11. Conocer las zonas geográficas en las que se produce el alcohol analizando sus consecuencias para la población (centrándose en la Comunidad Autónoma de pertenencia).
12. Referir los ritos implícitos en la función social del alcohol (celebraciones, encuentros, despedidas, etc.), frente a la abstinencia.

13. Recoger refranes populares sobre el consumo de alcohol, comentarlos y desmitificarlos.

14. Participar en un juicio-debate justificando la conveniencia o inconveniencia de las leyes que regulan el consumo de alcohol.

15. Redactar un proyecto como petición legislativa para la promulgación de una ley sobre el consumo de alcohol por los adolescentes.

Actitudes

1. Considerar el alcoholismo como un problema de consecuencias sociales y no solamente individuales.

2. Reconocer que la bebida, además de ser una conducta con implicaciones y repercusiones individuales, influye también en el ambiente familiar: desajuste familiar (tensiones, alteración de las relaciones afectivas...), separación conyugal, disgregación familiar, degradación familiar (a niveles culturales, económicos y éticos).

3. Reconocer que el ambiente laboral o escolar constituye un área importante para el funcionamiento personal y profesional en el cual se hacen patentes las consecuencias del uso y abuso del alcohol: desajuste laboral, absentismo, inestabilidad, bajo rendimiento, accidentes.

4. Reconocer las consecuencias sociales (amistad, familia) en la accidentabilidad (laboral, conducción peligrosa) y en otros aspectos legales (abortos, homicidios...).

5. Analizar los problemas que ocasiona el consumo de alcohol en los jóvenes, aunque éste sea esporádico y no crónico: accidentes de tráfico, problemas en casa y en el ambiente escolar (absentismo, bajo rendimiento, intoxicación, agresiones, violencia, malas conductas en público, etc.).

6. Reconocer que el uso de alcohol se relaciona frecuentemente con conductas violentas y delictivas.

7. Analizar las complicaciones sociales que genera el consumo de alcohol: menores (escándalos, peleas, situaciones ridículas), y mayores (homicidios, suicidios).

8. Solidarizarse con los afectados por el alcohol y con las entidades y organismos que trabajan en su prevención y tratamiento.

BLOQUE DE CONTENIDO **4. Incidencia de la publicidad en el consumo de alcohol.**
Conceptos
1. Conocer las técnicas publicitarias utilizadas para la oferta de diferentes productos. 2. Conocer las técnicas que utiliza la publicidad para hacer atractivo el uso de alcohol entre la gente joven. 3. Determinar los mensajes que van asociados a determinadas bebidas alcohólicas: diversión, éxito, alegría, sexo, etc. 4. Conocer las disposiciones legales en torno a la publicidad de bebidas alcohólicas y justificar la conveniencia o inconveniencia de las leyes que la regulan.
Procedimientos
1. Relacionar la incidencia del consumo de alcohol con la publicidad. 2. Realizar un análisis de medios de comunicación en los que se incluyen spots publicitarios de bebidas alcohólicas. 3. Construir estadísticas sobre la frecuencia de oferta de determinadas bebidas alcohólicas en diferentes medios de comunicación. 4. Describir las principales influencias sociales para el consumo de alcohol y cuándo, cómo y dónde son ejercidas. 5. Analizar anuncios de bebidas alcohólicas y determinar la imagen que proyectan y el grado de veracidad de dichos anuncios. 6. Determinar el impacto de los grupos de presión que viven del alcohol. 7. Hacer un estudio de lugares de venta y consumo de alcohol ubicados en el barrio/ciudad. 8. Elaborar estrategias encaminadas a rechazar presiones sociales inductoras del consumo de alcohol.
Actitudes
1. Identificar conductas propias influidas por la publicidad y la moda, y actuar en consecuencia. 2. Identificar situaciones, estados y vivencias en sí mismos y en los demás asociados por la publicidad al consumo de alcohol. 3. Conocer la relación existente entre la oferta de alcohol y determinadas necesidades de la persona. 4. Desmitificar las conductas proclives a la bebida y los roles sociales a las que se asocia, desarrollando al mismo tiempo actitudes responsables y libres. 5. Idear réplicas para desmentir las presiones y mensajes típicos en favor del consumo de alcohol.

BLOQUE DE CONTENIDO **5. Motivaciones para el consumo de alcohol y conductas alternativas.**
Conceptos
1. Conocer porqué la gente joven bebe, los motivos de su inicio y consumo. 2. Factores que inducen al consumo de alcohol: curiosidad, presión de grupo social, hábitos culturales, accesibilidad, publicidad, necesidad de evadirse de conflictos personales, etc. 3. Conocer las motivaciones implicadas en la alcoholización activa del adolescente: acercamiento al status adulto, función de comunicación, de compensación, utilización del poder adquisitivo, etc. 4. Identificar situaciones en las que se realizan actividades relacionadas con el alcohol, aparentemente por propia voluntad, pero en realidad presionados por el entorno. 5. Conocer alternativas, es decir, actividades que producen los mismos efectos positivos que el alcohol pero no los negativos. 6. Conocer las ventajas dietéticas de las bebidas alternativas al alcohol. 7. Conocer las razones por las cuales las bebidas y zumos de fruta son saludables.
Procedimientos
1. Realizar una encuesta entre las personas que consumen alcohol donde se reseñe los motivos por los que se inició y el porqué de su continuidad. Valorar, a partir de la encuesta, las alternativas existentes para evitar la iniciación y el consumo habitual. 2. Identificar las situaciones y lugares que promueven el consumo de alcohol. 3. Crear mediante role-playing situaciones que impliquen consumo de alcohol, provocando una crítica de las mismas. 4. Identificar los tipos de influencias de grupo que deben ser afrontadas y de qué manera, deteniéndose especialmente en aquellas en las que uno de siente implicado. 5. Describir algunas decisiones personales recientes y considerar qué influyó en su elección: amigos, familiares, creencias, etc. y analizar las opciones y consecuencias. 6. Describir situaciones en las que se tomó parte activa para persuadir a un amigo para el consumo o viceversa. 7. Elaborar una lista con motivos por los que frecuentemente se dice *sí* queriendo decir *no,* analizarlas y someterlas a una revisión crítica. 8. Relacionar actitudes favorables al alcohol con necesidades individuales. 9. Elaborar un artículo periodístico criticando el consumo de alcohol. 10. Clarificar alternativas basadas en: actividades que proporcionen sentimientos de comunicación, que contribuyan a un conocimiento propio y a la confianza en sí mismo, que ofrezcan una experiencia gratificante ya sea física, mental o emocional. 11. Generar alternativas al consumo de alcohol, utilizando técnicas apropiadas de dinámica de grupos: debate dirigido, grupos de discusión, promoción de ideas...

12.	Concebir situaciones reales o imaginarias que impliquen propuestas no deseadas, efectuando, buscando y generando respuestas alternativas.
13.	Resolver situaciones hipotéticas respecto al consumo de alcohol.
14.	Saber preparar zumos de frutas sofisticados, con productos del país. Hacer degustaciones en el patio del colegio, fiestas, etc.
15.	Organizar fiestas donde se sirvan bebidas no alcohólicas.
	Actitudes
1.	Anticiparse a posibles situaciones y emplear el conocimiento objetivo para predecir las consecuencias de diferentes alternativas.
2.	Ser capaz de tomar decisiones y resolver problemas relacionados con el uso y abuso de alcohol valorando las opiniones de los demás.
3.	Analizar las propias actitudes como predisposiciones favorables o desfavorables en relación al alcohol.
4.	Exponer modelos y formas alternativas al consumo de alcohol recurriendo a la experiencia propia y de los otros.
5.	Ejecutar patrones de conducta de oposición al alcohol en diferentes situaciones sociales.
6.	Propiciar la identificación de actitudes favorables o desfavorables en relación a las situaciones descritas respecto al alcohol.
7.	Tomar conciencia de que el consumo de alcohol no resuelve problemas sino que los crea.
8.	Conocer y practicar alternativas al consumo de alcohol: ejercicio físico, técnicas de relajación y estimulación, uso adecuado del tiempo libre...

A fin de facilitar la utilización de esta propuesta educativa por parte de maestros y educadores ofrecemos a continuación, la relación existente entre los objetivos presentados y los diferentes bloques de contenido; así como un ejemplo de acuerdo con la concreción que hace la Comunidad Autónoma de Galicia respecto al currículo prescrito de la Educación Secundaria Obligatoria.

Incidencia de los objetivos generales de prevención en los diferentes bloques de contenidos propuestos

OBJETIVOS GENERALES DE PREVENCIÓN DEL ABUSO DE ALCOHOL	BLOQUES DE CONTENIDOS TEMA DE PREVENCIÓN
1. Conocer las características del alcohol como droga, descubriendo que produce dependencia en el organismo humano y a la vez tolerancia por parte de éste, con los efectos nocivos consiguientes.	1, 2, 3
2. Distinguir entre el uso y el abuso de alcohol comprendiendo que el primero puede llevar fácilmente al segundo.	1
3. Conocer el origen de las bebidas alcohólicas, la graduación de las mismas y el índice de alcoholemia que producen.	1
4. Conocer los efectos del alcohol a corto y largo plazo sobre el organismo humano.	2, 3
5. Descubrir la falta de consistencia de algunos tópicos en torno al alcohol.	2, 3, 5
6. Identificar las consecuencias biológicas, psicológicas, sociales y legales, en uno mismo y en los demás del uso y abuso del alcohol así como las ventajas del no uso.	2, 3
7. Identificar la influencia y presión ejercida por el ambiente social (prácticas culturales, medios de comunicación...) y especialmente por el grupo como condicionante del propio comportamiento ante el alcohol.	4, 5
8. Desarrollar actitudes de oposición ante el consumo de alcohol en situaciones sociales proclives al mismo.	1, 3, 4, 5
9. Ser capaz de tomar decisiones, de acuerdo con los conocimientos adquiridos sobre el alcohol, desde actitudes y posturas dialogantes frente a los demás.	1, 3, 4, 5
10. Identificar y asimilar conductas alternativas al consumo de Alcohol en interacción con los demás.	4, 5

Cuadro resumen integrador de los componentes del currículo oficial y del Proyecto de Prevención

Objetivos etapa ESO (1)	Áreas (2)	Obj. de área (3)	Objetivos prevención	Bloque Contenidos	
				Prevención	Área (4)
E) Formarse una imagen adecuada de sí mismos, de sus características y posibilidades y desarrollar actividades de forma autónoma y equilibrada, valorando el esfuerzo y la superación de las dificultades.	C.N.	6	1 2 4 6	1 2 3	5.3.4 5.3.7
	S. G. H.	10 11 12	3 5 6 7 8 9 9	1 2 3 4 5	6.4.7 6.4.8 6.4.9 6.4.12 6.4.14 6.4.15
	E.F.	1 4	4 6 8 10	1 2 3 4 5	7.3.1 7.3.3 7.3.5
F) Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, rechazando todo tipo de discriminaciones, debidas a la raza, al sexo, a la clase social, a las creencias y a otras características individuales, sociales y culturales.	E.P.V	6	7	4 5	9.3.3
	L.C.L.	6 10	7 8	1 3 4 5	2.3.2 2.3.3 2.3.6
N) Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo y de las consecuencias para la salud individual y colectivas de los actos y decisiones personales, y valorar los beneficios que suponen los hábitos del ejercicio físico, de la higiene y de una alimentación equilibrada, así como el de llevar una vida sana.	L.G.L.	6 8	7 8	1 3 4 5	1.3.2 1.3.6
	M.A.T.	3 5	3 5 6 7	1 2 3 4 5	4.3.5

Notas explicativas: (2) C.N.: Ciencias de la Naturaleza / C.S.G.H.: Ciencias Sociales, Geografía e Historia / E.F.: Educación Física / E.P.V.: Educación Plástica y Visual / L.C.L.: Lengua Castellana y Literatura / L.G.L.: Lengua Gallega y Literatura / MAT.: Matemáticas // (3), (4). Decreto 78/1993, del 25 de febrero. Currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. DOG 2/4/93. N.º 63.

CONCLUSIONES

Los resultados reflejan la necesidad de llevar a cabo medidas preventivas. Se impone la necesidad de mejorar el enfoque de la información que pueda transmitirse a los adolescentes y actuar sobre el conjunto de actitudes y creencias que favorecen el consumo, proporcionándoles una información coherente y realista que huya de presentaciones alarmistas y muestre la existencia de conductas alternativas y gratificantes para la resolución de problemas y de conflictos personales y sociales. La educación es el modo más eficaz de prevenir el consumo de riesgo y su inclusión en el currículo oficial permite que se aborde de forma sistemática y organizada por parte de personas que persiguen el desarrollo integral del individuo.

La propuesta educativa presentada tiene por objetivo facilitar la labor del profesor indicándole el cómo, cuándo y dónde puede abordar la prevención del consumo de alcohol en la adolescencia dentro de su área o materia, y lograr que los adolescentes sean capaces de prescindir del abuso y/o consumo de alcohol. Este trabajo se centra en dos aspectos: por una parte, recoge las principales aportaciones realizadas en torno a los factores implicados en el consumo de alcohol entre los adolescentes (estudio prioritario para hacer prevención) y, por otra parte, presenta un marco de proyección de esta labor preventiva para el ámbito escolar en la actual Reforma Educativa.

BIBLIOGRAFÍA

AMENGUAL MUNAR, M.; CALAFAT FAR, A.; PALMER, P.: «Alcohol, Tabaco y Drogas en Enseñanza Media, 1981-1988-1992», en *Adicciones, 5* (1993), pp. 141-161.

BANDURA, A.; WALTERS, R.T.: *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad.* Madrid, Alianza Editorial, 1976.

CALAFAAT FAR, A.; AMENGUAL MUNAR, G.; MEJÍAS GARCÍA, BORRÁS RIPOLL, M.: «Consumo de drogas en Enseñanza Media. Comparación entre 1981 y 1988», en *Revista Española de Drogodependencias,* 14 (1989), pp. 9-28.

CÁRDENAS, C.; MORENO JIMÉNEZ, B.: «La ingesta de alcohol en la adolescencia», en *Revista Española de Drogodependencias,* 12 (1987), pp. 243-255.

COLL, C.: «Bases Psicolóxicas», en *Cuadernos de Pedagogía,* 139 (1986), pp. 12-16.

COMAS, D.: *El síndorme de Haddock: Alcohol y Drogas en Enseñanzas Medias.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.

COMIN, E.; NEBOT, M.; VILLALBI, J.R.: «Factores de riesgo ligados al estilo de vida en la edad evolutiva», en *Serie Salud Pública,* 7 (1990).

CORNACCHIA, H.J.; OLSEN, L.K.; NICKERSON, C.J.: *Health in Elementary School.* St. Louis, Times Mirror/Mosby College Publishing, 1988.

DUPONT, R.L.: «The future of primary prevention: Parent power», en *Journal of Drug Education,* 10 (1980), pp. 1-5.

FLAVELL, J.H.: *El desarrollo cognitivo.* Madrid. Aprendizaje Visor, 1984.

GARCÍA MAESO, T.: «Actitudes de los profesores», en *Cuadernos de Pedagogía,* 214 (1993), pp. 16-14.

GARCÍA RODRÍGUEZ, J.A.: «Prevención de la drogodependencias: prevención específica versus inespecífica», en *Adicciones 1-2* (1991), pp. 121-129.

GOODSTADT, M.S.: «Alcohol and drug education: models and outcomes», en *Health Education Monographs,* 6 (1978), pp. 263-279.

GOSSOP, M.; GRANT, M.: *Prevención y control del abuso de drogas.* Ginebra, OMS, 1990.

GUSTATSON, R.: «The development of Alcohol-Related Expectancies from The Age of 12 to de Age of 15 for two Swedish Adolescents Samples», en *Alcoholism: Clinical and Experimental Research,* 16 (1992), pp. 700-704.

HUALDE URRALBURU, G.: «Rasgos del contexto estructural del consumo de drogas en los jóvenes. Aspectos económicos, sociales, culturales e ideológicos asociados», en *Comunidad y Drogas.* Monográficos, 10 (1990), pp. 75-97.

KANDEL, D.; TREIMAN, D.; FAUST, R.; SINGLE, E.: «Adolescent involvement in legal and illegal drug use: A multiple classification analysis», en *Social Force USA,* 5 (1976), pp. 440-457.

MACÍA ANTÓN, D.: *Modelo Conductual de Prevención de la Drogodependencia.* Valencia, Promolibro, 1986.

MIRÁS, M.: «Diferencias individuales y enseñanza adaptativa», en *Cuadernos de Pedagogía,* 188 (1991), pp. 24-27.

NIEDA, J.: *Transversales. Educación para la Salud. Educación sexual.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

OMS: «Comité de Expertos de la Organización Mundial de la Salud», en *Farmacodependencias. Informe 21.* Ginebra, 1978.

ORRANTÍA, I.; FRAILE, A.: *El consumo de drogas de los alumnos de 7.º y 8.º de EGB, BUP, COU y FP de Vizcaya.* Bilbao, Multicopia, 1984.

PERRY, C.C.; MURRAY, D.M.: «Enhancing the transition years: The challenge of adolescent health promotion», *en Journal of School Health,* 52 (1982), pp. 307-311.

PIAGET, J.: *La psicología de la inteligencia.* Barcelona, Crítica, 1983.

POLAÍNO-LORENTE, A.: *Educación para la salud.* Barcelona, Herder, 1987.

ROCHON, A.: *Educación para la salud. Guía práctica para realizar un proyecto.* Barcelona, Masson, 1991.

SHANKS, J.: «El alcohol y los jóvenes», en *Foro Mundial de la Salud,* 11 (1990), pp. 237-243.

SIERRA BRAVO, R.: *Técnicas de Investigación Social.* Madrid, Paraninfo, 1985.

TABOADA ARES, E.: *Proyecto Educativo para la Prevención del Alcoholismo en la Educación Secundaria Obligatoria.* Tesis Doctoral Universidad de Santiago, 1994.

THOMPSON, K.M.: «Efectos of early alcohol use on Adolescents'relations with peers and self-Esteem: Patterns over time», en *Adolescence XXIV,* 96 (1989), pp. 837-849.

TOBLER, N.S.: «A meta-analysis of 143 adolescents drug prevention programs: Quantitative outcome results of programs participants compared to a control or comparison group», *en Journal of Drug Issues,* 16 (1986), pp. 537-566.

TOBLER, N.S.; STRATTON, H.H.: «Effectiveness of Scholl-Based Drug Prevention Programs: A meta-analysis of the research», en *The Journal of Primary Prevention,* 18 (1997), pp. 71-128.

VEGA FUENTE, A.: *Las drogas ¿un problema educativo?* Madrid, Cincel-Kapelusz, 1981.

VILLALBI, J.R.; COMIN, E.; NEBOT, M.; MURILLO, C.: «Prevalence and Determinants of alcohol Consumption Among Schoolchildren in Barcelona, Spain», en *Journal of School Health,* 61 (1991), pp. 123-126.

XUNTA DE GALICIA: *Investigación básica de Educación para a Saúde na Escola.* Santiago, Unidade de Educación para a Saúde. Subdirección Xeral de Saúde. Servicio Galego de Saúde. Consellería de Sanidade da Xunta de Galicia, 1991.

YUS RAMOS, R.: «Los transversales: Conocimientos y actitudes», en *Cuadernos de Pedagogía,* 217 (1993), pp. 76-79.

IMÁGENES MENTALES Y CREATIVIDAD: SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

ALFREDO CAMPOS(*)
MARÍA ÁNGELES GONZÁLEZ(**)
MARÍA LUISA CALDERÓN(***)

RESUMEN. Las investigaciones demuestran la utilidad de las imágenes mentales en el aprendizaje. En este trabajo, siguiendo la línea de anteriores investigaciones, deseábamos averiguar la relación de la autovaloración de la viveza de imagen mental, la viveza de imagen medida a través de pruebas de rendimiento, y la producción creativa con el rendimiento académico de estudiantes de Bachillerato. Para ello, seleccionamos una muestra de 273 estudiantes del primer curso de Bachillerato, a los que se le aplicaron diversas pruebas de viveza de imagen y una, de producción creativa. También se obtuvo su rendimiento académico en Ciencias, Letras y Educación Artística. El Test de Viveza de Imagen Visual correlacionó significativamente con el rendimiento académico. Los Análisis de Regresión indicaron que este test es el que explica un porcentaje mayor de la varianza del rendimiento académico.

INTRODUCCIÓN

Un abundante número de investigaciones pone de manifiesto la utilidad de las imágenes mentales en diferentes tareas cognitivas. Existen datos experimentales que relacionan las imágenes mentales con la eficacia en tareas de memorización (ver Higbee, 1991, para una revisión), razonamiento deductivo (Shaver, Pierson y Lang, 1974-75; Williams, 1979), razonamiento espacial (Frandsen y Holder, 1969), aprendizaje de habilidades motoras (Denis, 1991), solución de problemas (Carroll, Thomas y Malhotra, 1980) y creatividad (González, Campos y Pérez, 1997), entre otras. Por tanto, parece lógico esperar que la capacidad de formar imágenes mentales tenga alguna influencia en el rendimiento académico de los sujetos.

Se ha encontrado relación entre la capacidad de formar imágenes mentales y el rendimiento académico en estudiantes de campos específicos, como Arquitectura (Stringer, 1971), Matemáticas (Rhoades,

(*) Universidad de Santiago de Compostela.
(**) Universidad de A Coruña.
(***) Instituto de Educación Secundaria «Antonio Fraguas».

1981), Ingeniería (Parrot, 1986) y Artes Visuales (Rosenblatt y Winner, 1988). Leonard y Lindauer (1973) observaron diferencias en las puntuaciones de actividad artística entre grupos de alta y baja imagen. Getzels y Csikszentmihalyi (1976) encontraron que los estudiantes de Arte tenían una ejecución superior a la media de la población en un test de habilidad espacial. También encontraron que una superior memoria perceptiva correlacionaba con el logro en arte, medido, entre otras valoraciones, por las calificaciones obtenidas por los estudiantes en la asignatura de Arte. Campos y González (1994a) también encontraron diferencias significativas en el rendimiento académico de estudiantes de Bellas Artes, altos y bajos en viveza de imagen, aunque el peso de la imagen en el rendimiento académico fue escaso. Entendemos por viveza de imagen la claridad con la que los sujetos perciben un objeto, persona, etc., sin que ese objeto esté presente.

Utilizando como variable de imagen el control de la imagen, medido a través del *Gordon Test of Visual Imagery Control* (Richardson, 1969)(mide la capacidad que tienen los sujetos para controlar la imagen de un objeto que no está presente y poder verlo en distintas posiciones), Campos, González y Pérez (1996) encontraron, en estudiantes de Bellas Artes, que dicha variable explicaba un elevado porcentaje (un 45%) de la varianza del rendimiento académico de los estudiantes de elevada inteligencia, mientras que en los de baja inteligencia la misma variable no tenía ningún peso. En otra investigación con estudiantes de diversas especialidades universitarias, Campos y González (1994b) obtuvieron correlaciones significativas, aunque bajas, entre varias medidas de viveza de imagen y el rendimiento académico. Sin embargo, lo que aportó la imagen a la varianza del rendimiento fue muy poco.

En niveles educativos inferiores, los resultados están menos claros. En estudiantes de Bachillerato, Campos y González (1994c) no encontraron correlaciones significativas entre la autovaloración de la viveza de imagen, medida a través del «Vividness of Visual Imagery Questionnaire» (VVIQ) (Marks, 1973), y el rendimiento académico. En otro estudio llevado a cabo también con estudiantes de Bachillerato, Campos, González y Calderón (1996) no obtuvieron diferencias significativas en rendimiento académico entre los altos y los bajos en control de imagen. González y Campos (1998) tampoco encontraron diferencias significativas en rendimiento académico entre los estudiantes de Bachillerato altos y bajos en frecuencia de utilización espontánea de imágenes mentales, medida a través del Cuestionario de Imágenes Mentales Espontáneas (Antonietti y Colombo, 1996-97).

En estudiantes de EGB no se encontró relación entre el control de imagen y el rendimiento académico; sin embargo, la capacidad de formación de imágenes, tal y como es medida por la escala espacial del PMA, explicó parte de la varianza del rendimiento, aunque en porcentajes muy pequeños (Campos, González y Calderón, 1997). Se ha venido señalando repetidamente la conveniencia de contar con nuevas pruebas objetivas de viveza de imagen mental, para dejar claro el papel que juega en realidad esta variable. En esta investigación empleamos varias medidas de imagen, entre las que incluimos un test de rendimiento publicado recientemente, el Test de Viveza de Imagen Visual para Adolescentes (VVIT-T) (Campos, 1998a), la versión para adolescentes del *Vividness of Visual Imagery Test* (Campos, 1998b).

El problema para encontrar una medida objetiva afecta también a otra variable estudiada en relación con el rendimiento académico y con la imagen: la creatividad. A pesar de que los autores dan una gran importancia teórica a la creatividad en la

educación, los estudios experimentales no son coincidentes a la hora de demostrar ese efecto (ver Campos, González y Calderón, 1997, para una revisión). Entre las posibles causas apuntadas para la falta de resultados concluyentes, se ha señalado que la importancia de la creatividad puede variar en función de la medida empleada. En este sentido, se ha apuntado la conveniencia de incluir, además de pruebas estandarizadas de creatividad, otro tipo de medidas, como la valoración de los productos creativos llevada a cabo por expertos (Rothenberg, 1986; Sobel y Rothenberg, 1980; Olea y San Martín, 1989).

Utilizando como medida de la creatividad la producción creativa, entendida como la valoración de los productos realizados por los sujetos, Campos, González y Calderón (1996) encontraron diferencias significativas en el rendimiento académico en educación artística de los alumnos de Bachillerato, entre los altos y bajos en producción creativa. Sin embargo, en las demás medidas de rendimiento académico, la influencia de la producción creativa no resultó significativa. Finalmente, en otro estudio de los mismos autores (Campos, González y Calderón, 1997), se observó que la producción creativa no hizo ninguna aportación a la varianza del rendimiento académico.

En este trabajo, y siguiendo en la línea de anteriores investigaciones, deseábamos averiguar la relación de la autovaloración de la viveza de imagen mental, la viveza de imagen medida con pruebas de rendimiento y la producción creativa valorada por expertos, con el rendimiento académico de estudiantes de Bachillerato.

MÉTODO

Sujetos

La muestra estaba formada por 273 sujetos (161 mujeres y 112 hombres), estudiantes del primer curso de Bachillerato, con una media de edad de 14.7 años y un rango de 14 a 17 años.

Material

En esta investigación hemos utilizado dos medidas subjetivas de imagen (el *Vividness of Visual Imagery Questionnaire* y el *Betts' Questionnaire Upon Mental Imagery*), dos pruebas de rendimiento que miden la imagen mental (la Escala Espacial del Test de Aptitudes Mentales Primarias y el Test de Viveza de Imagen Visual para Adolescentes) y una prueba de producción creativa.

El *Vividness of Visual Imagery Questionnaire* (VVIQ) (Marks, 1973) mide la capacidad de formar imágenes mentales. Consta de 16 ítems que los sujetos deben valorar en una escala de 5 puntos. El cuestionario debe ser cubierto, en un primer momento, con los ojos abiertos, y después, con ellos cerrados. Bajas puntuaciones en el test indican alta viveza de imagen.

El *Betts' Questionnaire Upon Mental Imagery* (Betts' QMI) (Sheehan, 1967) es un cuestionario que mide la viveza de imagen. Consta de 35 ítems, subdivididos en siete modalidades sensoriales, con 5 ítems cada una: visual, auditiva, táctil, cenestésica, gustativa, olfativa y orgánica. Los sujetos valoran cada ítem en una escala que oscila entre 1 y 7 puntos. Puntuaciones altas indican baja viveza y viceversa.

La Escala Espacial del Test de Aptitudes Mentales primarias (PMA)(Thurstone y Thurstone, 1989) mide la capacidad de rotar objetos mentalmente. Consta de 20 elementos, cada uno de los cuales presenta un modelo geométrico plano y seis figuras similares, de las que el sujeto debe elegir las que coinciden con el modelo, aunque tengan que sufrir algún giro sobre el mismo plano.

El Test de Viveza de Imagen Visual para Adolescentes (VVIT-T) (Campos, 1998a) es la versión para dolescentes del

Vividness of Visual Imagery Test (Campos, 1998b). Consta de 21 preguntas que el sujeto debe acertar eligiendo una de las dos respuestas que se le presentan. Para responder a cada uno de los ítems es necesario formar imágenes mentales.

La tarea de producción creativa consistió en la confección de un *collage*. A cada alumno se le entregó un folio con varias figuras geométricas impresas, algunas en color y otras en blanco y negro. Dichas figuras tenían además diferentes texturas, y el alumno debía recortarlas. También se les entregó una hoja en blanco. Se les dijo que tenían que realizar una composición, partiendo de las figuras recortadas, procurando ser lo más originales posible. La tarea se realizó sin límite de tiempo. Dos expertos en arte valoraron el potencial creativo de estas composiciones dando una puntuación de 1 a 5 (Rothenberg, 1986; Sobel y Rothenberg, 1980; Campos, González y Calderón, 1996, 1997). La correlación entre jueces fue de .82.

Procedimiento

A los sujetos, en sus respectivas clases, se le presentaron las pruebas descritas anteriormente, incluyendo la producción creativa. Se ha contrabalanceado el orden de presentación de las pruebas.

Una vez obtenidos todos los datos de las pruebas, recogimos las calificaciones de junio de cada estudiante en cada una de las asignaturas del curso. Para no hacer un análisis de la relación de la imagen y la creatividad con el rendimiento en cada asignatura, nos pareció más pertinente agrupar las asignaturas en tres bloques: Ciencias (Matemáticas y Ciencias Naturales), Letras (Lengua Española, Lengua Inglesa y Lengua Gallega) y Educación Artística (Dibujo). Siguiendo el procedimiento de Rodríguez Espinar (1982), Campos y González (1994a, 1994b), Campos, González y Calderón (1996, 1997), transformamos las calificaciones en puntuaciones: Insuficiente o Muy Deficiente = 1, Suficiente = 2, Bien = 3, Notable = 4 y Sobresaliente = 5, y posteriormente, para minimizar la influencia de las diferentes puntuaciones entre los profesores, transformamos las puntuaciones directas en derivadas, con una media de 50 y una desviación típica de 10.

RESULTADOS

Efectuamos, en primer lugar, una correlación de Pearson entre cada una de las variables independientes y el rendimiento académico en Ciencias, Letras y Educación Artística. Los resultados se encuentran en la tabla I.

El siguiente análisis consistió en efectuar tres Análisis de Regresión Stepwise para ver el peso que tenían tanto en Ciencias como en Letras y en Educación Artística la autovaloración de viveza de imagen mental (VVIQ y Betts' QMI), la viveza de imagen medida con pruebas de rendimiento (VVIT-T y PMA) y la producción creativa. Los resultados se encuentran en la tabla II.

Los Análisis de Regresión indican que, de todas las medidas de imagen y creatividad, la única que tuvo un peso significativo en el rendimiento académico en Ciencias fue el Test de Viveza de Imagen Visual para Adolescentes (VVIT-T), con un peso de .30. Sólo explicó el 9% de la varianza del rendimiento académico.

En el rendimiento académico en Letras, sólo tuvo un peso significativo (β = .29) el VVIT-T; las demás variables no entraron en la ecuación final. Y, finalmente, en el rendimiento académico en Educación Artística entraron en la cuación final el VVIT-T y el PMA. Entre los dos explican el 8% del rendimiento académico: el VVIT-T explica el 6%, mientras que el PMA sólo explica el 2%. Las medidas subjetivas de imagen (VVIQ y Betts' QMI) y la producción creativa no

TABLA I

Medias, Desviaciones Típicas y Correlaciones entre el Rendimiento Académico y las Variables de Imagen y Creatividad

Variables	Ciencias	Letras	Ed. Artística	M	SD
PMA	.16	.09	.18	24.49	12.36
VVIQ	-.02	.01	-.05	2.23	.56
VVIT-T	.30 *	.29 *	.25 *	18.35	2.04
Betts' QMI	.01	.01	-.09	2.70	.69
Creatividad	-.11	-.08	-.03	3.89	3.24
M	50.28	50.31	51.64		
DS	9.04	8.94	9.02		

* P < .001.

TABLA II

Análisis de Regresión Stepwise

Variables		β	R^2	t	p
Dependientes	Independientes				
Ciencias	VVIT-T	.30	.09	4.19	.001
Letras	VVIT-T	.29	.08	4.05	.001
Ed. Artística	VVIT-T	.22	.06	3.14	.01
	PMA	.15	.02	2.06	.05

tuvieron un peso significativo en el rendimiento académico en Ciencias, ni en Letras, ni en Educación Artística.

DISCUSIÓN

Hemos encontrado correlaciones significativas entre la imagen, medida a través del Test de Viveza de Imagen Visual para Adolescentes (VVIT-T), y el rendimiento académico en Ciencias, en Letras y en Educación Artística. De todas las variables incluidas en el estudio, la puntuación en el Test de Viveza de Imagen Visual para Adolescentes (VVIT-T) fue la variable que obtuvo un mayor peso en los tres grupos de rendimiento. En Ciencias, el VVIT-T explicó el 9% de la varianza; en Letras, el 8%, y en Educación Artística, el 6%. Estos porcentajes son similares a los que explica la inteligencia en estos niveles educativos (Campos y González, 1994c; Campos, González y Calderón, 1997).

La Escala Espacial del PMA, la otra prueba de rendimiento en imagen, sólo tuvo una relación significativa con el rendimiento en Educación Artística, explicando un porcentaje muy pequeño de su varianza (del 2%), lo que corrobora los resultados obtenidos por Campos, González y Calderón (1997). Sin embargo, en aquel estudio esta variable también estuvo muy relacionada con el rendimiento en

Ciencias y en Letras, relación que aquí no se observó.

La autovaloración de la viveza de imagen (VVIQ y Betts' QMI) no tuvo un peso significativo en ninguna de las medidas de rendimiento académico, corroborando estudios anteriores efectuados en este nivel educativo con la misma medida (Campos y González, 1994c) y con otras medidas de autovaloración de imagen, como el control (Campos, González y Calderón, 1996, 1997), y la frecuencia de utilización de imágenes mentales espontáneas (González y Campos, 1998). Tampoco la medida de producción creativa tuvo un peso significativo en el rendimiento académico, confirmando también trabajos anteriores (Campos, González y Calderón, 1996, 1997), en los que se tomó una valoración similar de la producción creativa como indicador de la creatividad de los sujetos.

De entre las diferentes formas de medir el rendimiento académico de los sujetos, hemos preferido utilizar el rendimiento evaluado por los profesores a través de las calificaciones, ya que esta puntuación es la que figura en su expediente académico y tiene un valor legal. Probablemente, en vista de que las imágenes mentales y la creatividad tienen poco peso en el rendimiento académico, debamos cambiar nuestros métodos de enseñanza (procurando que los alumnos sean más creativos y desarrollen más sus habilidades de imagen) y de evaluación (procurando no centrarse tanto en la valoración del aspecto memorístico).

BIBLIOGRAFÍA

ANTONIETTI, A.; COLOMBO, B.: «The spontaneous occurrence of mental visualization in thinking», en *Imagisnation, Cognition and Personality,* 16 (1996-97), pp. 415-428.

CAMPOS, A.: *The image-forming capacity of teenagers: a preliminary study.* Santiago de Compostela, Departamento de Psicología Social y Básica, 1998a.

— «A measure of visual imaging capacity: a preliminary study», en *Perceptual and Motor Skills,* 87(1998b), pp. 1.012-1.014.

CAMPOS, A.; GONZÁLEZ, M. A.: «Los factores de imagen como determinantes del rendimiento académico de estudiantes de Bellas Artes», en *Revista Galega de Psicopedagoxía,* 8-9 (1994a), pp. 201-208.

— «Viveza de las imágenes mentales y rendimiento académico en estudiantes de Bellas Artes, Ciencias y Letras», en *Revista Latinoamericana de Psicología,* 26 (1994b) pp. 69-81.

— «Importancia de la imagen y la creatividad en el rendimiento académico de estudiantes de bachillerato», *Adaxe,* 10 (1994c), pp. 21-30.

CAMPOS, A.; GONZÁLEZ, M. A.; CALDERÓN, M. L.: «Incidencia del control de imagen y la producción creativa en las calificaciones de bachillerato», en *Adaxe,* 12 (1996), pp. 9-15.

— «Imagen, creatividad y rendimiento académico en E.G.B.», en *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación,* 1 (1997), pp. 119-127.

CAMPOS, A.; GONZÁLEZ, M. A.; PÉREZ, M. J.: «Control de imagen, pensamiento creativo y rendimiento académico en Bellas Artes», en *Revista Galega de Psicopedagoxía,* 13 (1996), pp. 245-252.

CARROLL, J. M.; THOMAS, J. C.; MALHOTRA, A.: «Presentation and representation in design problem-solving», en *British Journal of Psychology,* 71 (1980), pp. 143-153.

DENIS, M.: *Image and cognition.* London, Harvester Wheatsheaf, 1991.

FRANDSEN, A. N.; HOLDER, J. R.: «Spatial visualization in solving complex verbal problems», en *Journal of Psychology,* 73 (1969), pp. 229-233.

GETZELS, J. W.; CSIKSZENTMIHALYI, M.: *The creative vision: A longitudinal study of problem finding in art.* New York, Wiley, 1976.

GONZÁLEZ, M. A.; CAMPOS, A.: «Imágenes espontáneas y rendimiento académico en la Educación Secundaria», en L. S. ALMEIDA; M. J. GOMES; P. BARBAS; S. G. CAIRES (Eds.): *IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogía.* Braga, Universidade do Minho, 1998, pp. 312-315.

GONZÁLEZ, M. A.; CAMPOS, A.; PÉREZ, M. A.: «Mental imagery and creative thinking», en *The Journal of Psychology,* 131 (1997), pp. 357-364.

HIGBEE, K. L.: *Su memoria. Cómo dominarla para recordar todo.* Barcelona, Paidós Ibérica, 1991.

LEONARD, G.; LINDAUER, M. S.: «Aesthetic participation and imagery arousal», en *Perceptual and Motor Skills,* 36 (1973), pp. 977-978.

MARKS, D. F.: «Visual imagery differences in the recall of pictures», en *British Journal of Psychology,* 64 (1973), pp. 17-24.

OLEA, J. A.; SAN MARTÍN, R.: «Una alternativa al diagnóstico tradicional de la creatividad: Escalamiento unidimensional de productos creativos», en *Evaluación Psicológica,* 5 (1989), pp. 97-114.

PARROT, C. A.: «Visual imagery training: Stimulating utilization of imaginal processes», en *Journal of Mental Imagery,* 10 (1986), pp. 47-64.

RHOADES, H. M.: «Training spatial ability», en E. KLINGER (Ed.): *Imagery. Vol. 2. Concepts, results and applications.* New York, Plenum Press, 1981, pp. 247-256.

RICHARDSON, A.: *Mental imagery.* New York, Springer, 1969.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S.: *Factores de rendimiento escolar.* Barcelona, Oikus Tau, 1982.

ROSENBLATT, E.; WINNER, E.: «Is superior memory a component of superior drawing ability?», en L. OBLER; D. FEIN (Eds.): *The exceptional brain.* New York, The Guilford Press, 1988, pp. 341-363.

ROTHENBERG, A.: «Artistic creation as stimulated by superimposed versus combined-composite visual images», en *Journal of Personality and Social Psychology,* 50 (1986), pp. 370-381.

SHAVER, P.; PIERSON, L.; y LANG, S.: «Converging evidence for the functional significance of imagery in problem solving», en *Cognition,* 3 (1974-1975), pp. 359-375.

SHEEHAN, P. W.: «A shortened form of Betts' Questionnaire Upon Mental Imagery», en *Journal of Mental Imagery,* 2 (1967), pp. 265-274.

SOBEL, R. S.; ROTHENBERG, A.: «An artistic creation as stimulated by superimposed versus separated visual images», en *Journal of Personality and Social Psychology,* 39 (1980), pp. 953-961.

STRINGER, P.: «Spatial ability in relation to design problem solving», en B. HONIKMAN (Ed.): *Proceedings of the architectural Psychology Conference at Kingston Polytechnic.* England, RIBA Publications, 1971, pp. 21-23.

THURSTONE, L. L.; THURSTONE, T. G.: *Aptitudes Mentales Primarias.* Madrid, TEA, 1989.

WILLIAMS, R. L.: «Imagery and linguistic factors affecting the solution of linear syllogisms», en *Journal of Psycholinguistic Research,* 8 (1979), pp. 123-140.

LAS BASES GNOSEOLÓGICAS DE LAS MODERNAS TEORÍAS SOBRE EL APRENDIZAJE. UNA INTERPRETACIÓN CRÍTICA DEL PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA

JOSÉ MARÍA BARRIO MAESTRE(*)

RESUMEN. Este trabajo intenta exponer con cierto orden las líneas básicas del enfoque constructivista de las teorías sobre el aprendizaje. La tarea no es del todo simple, pues entran en juego multitud de aspectos aparentemente dispersos, relativos a casi todas las facetas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ofrecer una visión lo más cabal y completa del constructivismo exige remitirse a sus fundamentos gnoseológicos. La teoría del conocimiento que está en la base del enfoque constructivista de la educación se encuentra fuertemente condicionada por los planteamientos inmanentistas del idealismo kantiano, que aquí se discuten de manera sumaria, en su vertiente más nuclear. Finalmente, se ofrecen algunas reflexiones críticas acerca de las dificultades que el constructivismo entraña para comprender la importancia de un aprendizaje estrictamente teórico.

EL CONSTRUCTIVISMO: UN ENFOQUE GENÉRICO DEL APRENDIZAJE

La principal dificultad que representa un examen crítico del constructivismo proviene de que se trata de un «enfoque» –*constructivistic view*– de la tarea educativa que concita sensibilidades muy variadas. Nos enfrentamos a una amalgama de propuestas pedagógicas en las cuales no es fácil discernir lo valioso de lo perogrullesco. En todo caso, D. C. Phillips llega a calificar el enfoque constructivista como una *religión secular,* comparándolo con lo que supuso en el siglo pasado la teoría evolucionista, que «no es una pieza inerte de la ciencia teórica sino un poderoso prejuicio narrativo acerca del origen del hombre, cargado de fuerza simbólica» (Phillips, 1995, p. 5), y en el que no se puede ignorar la influencia ideológica de lo que G. Fourez llamaría una *ciencia partisana* (1994).

La comparación de Phillips tiene algún sentido a la vista del tipo de adhesiones incondicionales que el constructivismo suscita y, sobre todo, de que se presenta como una visión global de la educación que presupone una determinada forma de concebir problemas muy generales de índole antropológica y gnoseológica (es una

(*) Universidad Complutense de Madrid.

cierta cosmovisión). A su vez, hay en los escritos de los constructivistas un matiz «sectario» que se puede percibir en el empeño *metacientífico* que ponen en la defensa de sus postulados, en el ímpetu con el que consideran *superado* cualquier otro planteamiento y en el frecuente esoterismo de un lenguaje psicologizante sólo accesible a *iniciados.*

No obstante, pueden individuarse, en cualquiera de sus variadas versiones, algunos puntos neurálgicos que trataré de detallar.

El aprendizaje como configuración propia

Las fuentes inmediatas del constructivismo pueden encontrarse en la teoría genética basada en la psicología evolutiva piagetiana, en la teoría sociológica elaborada por Vygotsky y sus colaboradores Luria y Leontiev, en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, Novak y Reigeluth y en las teorías del procesamiento informático de Norman y Mayer. También quedan incorporados elementos procedentes de la tradición hermenéutica y fenomenológica alemana[1].

Intentaremos, en primer término, definir el marco en que se sitúa el enfoque constructivista, que es el de las teorías sobre el aprendizaje. Una de las tesis nucleares del constructivismo es la afirmación de que, entre el estímulo y las respuestas dadas por el sujeto de aprendizaje, se dan ciertos procesos intermedios mediante los cuales los aprendices interpretan el estímulo, poniendo en él aspectos que no se encuentran en el dato original, lo cual equivale a admitir que el conocimiento implica una cierta *construcción subjetiva.* Ya Piaget identificó tal construcción con el producto de las «estructuras operatorias» del pensamiento:

> Algunos años de experiencia nos han llevado a pensar que el conocimiento no es el resultado de una mera acumulación de observaciones sin una actividad estructurante por parte del sujeto. No existen en el hombre estructuras cognitivas innatas; el funcionamiento de la inteligencia es hereditario y las estructuras de pensamiento van configurando los objetos mediante sucesivas acciones. En consecuencia, una epistemología conforme con los datos de la psicogénesis sólo puede ser constructivista, de ningún modo empirista o preformacionista (Piaget, 1980, p. 57)[2].

A partir de esta idea básica, la investigación en ciencia cognitiva ha desarrollado nociones como las de «mapas conceptuales» (Novak y Gowin, 1985), «procesamiento primario» (Sandord, 1990), «preconcepciones» (Giordan y De Vecchi, 1988), «guiones» (Schank y Abelson, 1987), «esquemas» (Glaser, 1983; Norman, 1985), «estrategias de aprendizaje/pensamiento» (Cook y Mayer, 1983; Weinstein, 1988; Thomas y Rohwer, 1986) y, muy especialmente, la teoría del «aprendizaje significativo» (Ausubel, 1978). En todas ellas está connotada una imagen del alumno, verdadero protagonista del proceso de aprendizaje, como un procesador de información activo y creativo, que modula los estímulos recibidos y los traduce para sí en función de sus conocimientos y experiencias previos y en función del contexto cultural en el que se desenvuelve. Tales conocimientos previos filtran y condicionan todo el proceso de aprendizaje, en un plano operativo, en función de

(1) En todo caso, la presencia de elementos de la filosofía alemana en los planteamientos constructivistas, siendo significativa, hace pensar en una visión muy superficial de esos elementos.

(2) Con todo, hay quienes detectan cierto parentesco entre el constructivismo y el empirismo (Matthews, 1994 y Phillips, 1995, p. 8).

estrategias de pensamiento –algoritmos (contenidos) o heurísticos (instrumentos)– referidas a cada campo cognitivo (Bernad, 1984, p. 80). Mediante esas estrategias, el propio aprendiz dirige y controla el proceso de su aprendizaje.

El conocimiento, entonces, no sería el resultado de una mera «copia de la realidad preexistente», sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada constantemente por la mente que va construyendo de modo progresivo modelos explicativos cada vez más complejos y potentes. Conocemos la realidad, en definitiva, a través de los modelos que construimos para explicarla, siempre susceptibles de ser mejorados o cambiados.

Basándose en la idea de que la educación es *autoeducación,* el constructivismo postula que el aprendiz es creador del conocimiento, en tanto que la naturaleza se limitaría sólo a «instruir», a aportar el material. Estos contenidos puramente instruccionales constituyen lo que los constructivistas denominan la «gramática mental» de cada disciplina. Aunque el profesor ha de diseñar la actividad del alumno, su tarea, en el fondo, es la de ser un simple elemento de apoyo en la adquisición de esa gramática. El alumno ha de realizar la selección y síntesis de los contenidos, su evaluación y estructuración con arreglo a lo que de ellos le resulte significativo en función de su cultura, experiencias y conocimientos. El aprendizaje es un proceso acumulativo en el que, mediante ese bagaje previo, el alumno *atribuye significado* a la parcela de realidad que en cada caso enfrenta.

Entender el aprendizaje desde esta perspectiva implica, por tanto, comprender cómo se almacena la información en la memoria, cómo se asimila transformándose en algo propio y cómo es recuperada y reutilizada para resolver problemas y para aprender más cosas. Todo esto exige una metodología activa y participativa, en la que el alumno asuma el papel protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El aprendizaje como autocorrección

Otro elemento reseñable de las teorías constructivistas es el rendimiento que puede obtenerse de los errores en el aprendizaje. El enfoque constructivista del aprendizaje hace especial hincapié en lo que podríamos llamar dimensión *estratégica* de la inteligencia. La capacidad intelectual humana no se reduce a lo que entendemos por inteligencia teórica o especulativa; también abarca la inteligencia práctica y técnica, cuya principal actividad es la resolución de problemas. Para Piaget, el joven aprendiz es activo física y mentalmente, y su desarrollo cognitivo es descrito en términos de un proceso dinámico de asimilación, acomodación, balanceo, construcción e internalización de esquemas de acción. Ahora bien, incluso en el aprendizaje teórico, la inteligencia sigue un protocolo de actuación que se podría esquematizar de la siguiente manera:

- Detección del problema.
- Intento de explicación teórica. Dicha tentativa teórica *(tentative theory)* constituye propiamente una *creación* de la inteligencia *(creation of the human intellect).*
- Puesta a prueba mediante *confrontación* con la realidad *(via testing).* Al contrario que el momento teórico, la confrontación supone eliminación del error *(error elimination)* y es algo que el sujeto mismo sólo puede llevar a cabo mirando fuera de sí *(done by nature).*
- Nuevo problema (Phillips, 1995, p. 9).

En definitiva, la inteligencia teórica, al igual que la práctica, desarrolla su actividad creativa a base de «ensayo y error»

(trial and error). En relación con esta afirmación, puede destacarse que el constructivismo hace causa común con el paradigma evolucionista de la cultura surgido a finales del siglo XIX. La ciencia no sería un conocimiento acumulativo sino evolutivo, que va seleccionando sus contenidos a base de desechar lo anterior[3].

El aprendizaje como interacción

Un elemento anejo a esta visión evolucionista del aprovechamiento del error y claramente presente en el enfoque constructivista es lo que podríamos llamar el *planteamiento ecológico del conflicto.* Piaget enunció una teoría del «desajuste óptimo»: determinadas tesituras críticas, como por ejemplo las tareas o problemas no resueltos, predisponen a una actitud activa del sujeto que cataliza su actividad mental y su potencial de aprendizaje y le lleva a *interactuar* con el medio sociocultural en que se desenvuelve («conflicto sociocognitivo»). La construcción de nuevos significados es una tarea mancomunada del individuo y el medio sociocultural, de manera que no se puede eludir una vertiente hermenéutica en la comprensión del proceso de construcción de conocimiento.

A su vez, estas ideas se conectan con elementos centrales del llamado *interaccionismo simbólico,* peculiar derivación de la hermenéutica de origen heideggeriano que ha sido desarrollada por Schütz, Berger y Luckmann, Lippitz y la sociología fenomenológica centrada en el concepto del «mundo de la vida» o «mundo de la cotidianeidad» *(Lebenswelt, Alltagswelt)*[4].

El aprendizaje moral desde la perspectiva constructivista

Siguiendo una profunda intuición de Hegel, el psicólogo Claparède observa que el conflicto induce a la actividad y al crecimiento. Esta idea está en el fondo del planteamiento general de los movimientos de renovación pedagógica (la llamada Escuela Nueva) que recogen la casi totalidad de las aportaciones al pensamiento y a la práctica pedagógica contemporáneos, incluido naturalmente el constructivismo. La vida, viene a decirse, enseña más que los libros. Pero la vida es lucha, conflicto, permanente crisis.

El constructivismo insiste en el papel del conflicto también en los aspectos referidos al aprendizaje moral. En general, el constructivismo desdeña cualquier tipo de autoridad. La inteligencia no se enriquece en una actitud teórica o contemplativa, sino en una actitud constructiva; no debe medirse con la realidad sino consigo misma. En el ámbito moral, de manera análoga, el crecimiento no estriba en la asimilación de unos parámetros «heterónomos» de conducta sino en la autoconstrucción de la personalidad moral, cuyo criterio no ha de ser otro que la coherencia del actuar con los patrones axiológicos significativos para cada sujeto, lo que frecuentemente se entiende como una *identidad moral* propia. Por eso, la autoridad aparece siempre como injusta y coactiva. Sólo la relación con los *pares* conforma realmente la propia identidad moral porque es fuente de seguridad para enfrentarse al poder (Milgram).

---

(3) La epistemología de nuestro siglo tiene su base en este planteamiento evolucionista. Especialmente se aprecia esto en las ideas de Kuhn acerca de la historia de la ciencia –que se desarrollaría no de modo lineal sino a fuerza de revoluciones paradigmáticas– y en las ideas de Popper sobre la falsabilidad de las teorías científicas.

(4) Desde una perspectiva hermenéutica, Klafki hace notar, por ejemplo, cómo el lenguaje que emplean los jóvenes es un constructo de significaciones con ingredientes diversos, tomados tanto de la cultura académica como del mundo de lo cotidiano y sus respectivas «subculturas» (musical, escénica, gráfica, lenguaje no verbal, modismos, etc.) (Vid., KLAFKI, 1985, p. 11).

Así, el desarrollo moral, según el esquema constructivista, está centrado en el paradigma de la adolescencia, etapa de la vida que se caracteriza por un *ethos* de rebeldía radical contra todo lo que se manifiesta contrario a las aspiraciones de autoconstrucción de la persona en franquía absoluta. La adolescencia se presenta como la única etapa auténticamente moral, pues en ella se despierta una sensación de soberanía completa sobre el propio destino y un sentimiento –frecuentemente *sólo* sentimiento– de *autonomía,* bien reflejado en esa rebeldía constitutiva tan propia de dicha edad. Parece que sólo los adolescentes son sinceros y «auténticos», y sólo ellos son capaces de percibir el contenido de una exigencia moral totalmente libre de compromisos. Por esa razón, la «construcción» de la personalidad moral del joven nada tiene que ver con la lucha ascética, con la virtud; es cuestión, sencillamente, de ver qué ideales sugestionan a la persona joven, qué valores se presentan revestidos de significancia. La educación moral tiene que ver más con las «actitudes» y los «valores» que con las «aptitudes» y las «virtudes».

El problema es que las aptitudes exigen *trabajo,* mientras que las actitudes y «valores» sólo piden *compromiso, opción fundamental;* compromiso, eso sí, que puede mantenerse en un nivel teórico sin que llegue a «comprometer» demasiado (Barrio, 1999).

El planteamiento constructivista de la educación moral se ve bien en los trabajos de L. Kohlberg (1971 y 1992), para quien la educación moral no consiste más que en educar el juicio y el razonamiento moral. En efecto, la «construcción de la personalidad moral» es una tarea intelectual y, en relación con el aprendizaje, lo que el educador debe hacer es que el educando adquiera progresivamente competencia para emitir juicios acertados ante dilemas morales. Kohlberg describe el desarrollo moral como el proceso en virtud del cual se van alcanzando sucesivamente estadios de razonamiento práctico más avanzados, desde un nivel preconvencional hasta un nivel postconvencional[5].

El «paradigma» constructivista

Guba y Lincoln (1991, p. 159) hablan de un *paradigma constructivista* que podría caracterizarse, frente a las «creencias convencionales», por los siguientes patrones:

- Una ontología relativista *(a relativistic ontology),* según la cual la realidad es múltiple, socialmente constituida, no gobernada por leyes naturales ni causales. La verdad consistiría no en un isomorfismo con la realidad sino en la construcción mental mejor informada, más sofisticada y sobre la cual existe un mayor consenso.
- Una epistemología subjetivista y monista *(a monistic, subjectivist epistemology).* El observador no puede tomar distancia con respecto al fenómeno observado; se supera el dualismo sujeto-objeto que margina toda consideración axiológica. En contra del postulado «neutralista» weberiano de la *Wertfreiheit* (ausencia de valoración), aquí se afirma que el científico es interpelado por la realidad: la observa implicándose en ella hasta llegar propiamente a constituirla.
- Una metodología hermenéutica *(a hermeneutic methodology),* caracterizada por una atención prevalente al contexto.

(5) Una presentación del planteamiento constructivista en el ámbito del aprendizaje moral puede encontrarse en Díaz Aguado y Medrano, 1995. Por su lado, críticas interesantes a las ideas de Kohlberg sobre educación moral pueden encontrarse en Ryan, 1992 y Gordillo, 1992.

Estos elementos, de índole más bien ideológica –«creencias»[6]– quedan muy matizados, curiosamente, al confrontarse con la necesidad de dar luces concretas para comprender la dinámica del aprendizaje. En relación con lo que es propiamente el aprendizaje, la visión constructivista puede esquematizarse en los siguientes puntos:

- El aprendizaje ha de ser un proceso ordenado. El constructivismo destaca con justicia la importancia, para el estudio, de que sea ésta una actividad ordenada, que proceda desde lo más simple a lo más complejo, y en la cual cada uno de los nuevos conocimientos se asiente sobre los ya adquiridos anteriormente (que éstos sean el fundamento de aquéllos). Para que el conocimiento se convierta en saber no basta con amontonarlo, dejándose llevar sólo por criterios «aditivos»: hace falta la demostración que haga ostensibles los nexos causales. La articulación temporal del conocimiento es bueno que se corresponda, de cara a la asimilación subjetiva de los contenidos, con la conexión causal de las correspondientes realidades: *post hoc, propter hoc.* Aunque éste no sea un criterio válido lógicamente, sí que lo es pedagógicamente.
- Se afirma que el conocimiento no es una apertura total a la realidad; las estructuras del aprendizaje muestran una visión guiada por preconceptos y precomprensiones de lo real que determinan el aprendizaje futuro. La necesidad de partir de lo conocido es también heurística, en el sentido de que lo que se aprende sólo será una extensión de lo ya aprendido.
- Ahora bien, al aprender algo nuevo, se produce una reorganización de los aprendizajes previos y de las propias estructuras cognitivas. Piaget explica que cuando la asimilación no se logra a partir de la disponibilidad previa el aprendizaje modifica su estructura en un proceso de acomodación funcional. En este punto interviene de manera decisiva la expectativa del aprendiz, sus propios intereses socio-cognitivos surgidos de la interacción con el medio en que se desenvuelve y su capacidad de otorgar una significación peculiar a los contenidos del aprendizaje.
- Rechazo del conductismo y de la pasividad en el aprendizaje.

Con el rechazo frontal del conductismo clásico y de su noción de un aprendizaje «pasivo», la principal aportación del constructivismo viene a consistir en la afirmación de la *actividad* del aprendiz como el elemento esencial del proceso: éste *construye* su propio conocimiento a partir de sus esquemas existenciales y de sus experiencias. En general, estos autores distinguen una «vieja» visión del conocimiento de la «nueva» visión constructivista (Airasian y Walsh, 1997, p. 445). En la vieja, el conocimiento queda categorizado como algo fijo e independiente del conocedor; hay verdades que residen fuera de él, y el conocimiento sería una acumulación de verdades en el área del sujeto. Por el contrario, la nueva visión propone que el conocimiento es producido por el cognoscente a partir de sus conceptos previos

(6) Vid. ANDERSON, REDER y SIMON, 1998, pp. 227-278. En estas páginas se muestra que el constructivismo radical responde más bien a un paradigma ideológico que científico, y suele estar unido a actitudes de rechazo frente a los estándares sociales.

y vivencias; todo conocimiento sería tentativo, subjetivo y personal, no un conjunto de verdades universales sino de hipótesis de trabajo a partir de las cuales el aprendiz reelabora sus propios esquemas y autoorganiza, mediante criterios de selección, las estructuras internas que, a su vez, determinan su desarrollo y aprendizajes ulteriores.

Esta actividad autoestructurante del aprendiz, por un lado, simboliza una cierta «emancipación» de la inteligencia, que puede controlarse a sí misma y nutrirse de sí misma: necesita menos de la ayuda exterior. Por otro lado, puede parecer que este planteamiento libera al enseñante de su responsabilidad en el aprendizaje, tradicionalmente considerada como factor primario y determinante del proceso. Pero esto es así sólo a primera vista, insisten los constructivistas, pues el profesor, aunque sólo se limita a una ayuda «mayéutica», acaba estando mucho más implicado en el proceso del aprendizaje (Airasian y Walsh, 1997, p. 446). El enfoque constructivista aporta elementos que enriquecen el aprendizaje en varios de sus frentes más significativos: las tareas de clase, el papel del profesor, la definición del conocimiento como actividad individual, la definición de la instrucción y el énfasis sobre el contexto social del aprendizaje.

En relación con este último punto, algunos constructivistas actuales observan una relativa evolución de los planteamientos iniciales del constructivismo puramente «psicologista». En efecto, se critica cada vez más la orientación individualista del modelo piagetiano: el conocimiento no es una acción individual independiente del contexto social, y sería preciso reconocer la índole primariamente socio-cultural del saber[7].

BALANCE CRÍTICO DEL CONSTRUCTIVISMO

Hay aquí una apretada mezcolanza de nociones muy elementales –ciertamente acompañadas de una elaboración psicológica meritoria– con otros aspectos que habría que discutir con mayor profundidad, comenzando por la misma idea de «construcción» del conocimiento.

Aspectos positivos

Quizá entre otros elementos de desigual relevancia, han de reconocérsele al constructivismo los siguientes méritos:

- En general, las teorías constructivistas superan evidentemente al conductismo en lo relativo a la eficacia del aprendizaje. La reivindicación de la importancia de que el aprendizaje sea realmente *significativo* para el alumno pone de manifiesto la insuficiencia del mero esquema estímulo-respuesta, la «ley del efecto» y todo el planteamiento mecanicista del «refuerzo». La noción de aprendizaje significativo hace entrar en juego la perspectiva de la motivación subjetiva del alumno de una manera más rica que en el conductismo. El constructivismo trata de gestionar la motivación como un factor decisivo en el planteamiento inicial del aprendizaje, mientras que el conductismo lo emplea sólo *a posteriori,*

(7) *Recognition of the social and cultural influences on constructed knowledge is a primary emphasis* (Airasian y Walsh, 1997, p. 445). También Coll pone de manifiesto las dos dificultades que ve en el modelo de construcción como descubrimiento absolutamente autónomo, característico del psicologismo piagetiano: por un lado, atiende exclusivamente a la construcción de estructuras mentales sin contenido (puras categorías lógico-formalistas) y, por otro, desatiende la mediación social existente entre el sujeto y el objeto del conocimiento (Gómez-Granell y Coll, 1994, pp. 8-10).

como un refuerzo mecánico de ciertas conductas ya dadas.

• En relación con lo anterior, el constructivismo descubre que la inteligencia puede hacer mucho para que lo que se debe aprender resulte, en alguna medida, grato. Sin duda, es un aspecto interesante de la formación intelectual el saber descubrir motivaciones creativas implícitas en las tareas que uno debe desarrollar, saber encontrar en ello, también, elementos afectivamente atractivos. En efecto, es necesario contar con los recursos de la afectividad para evitar que la enseñanza formal no influya para nada en la vida del educando, para fomentar su auténtica implicación en la tarea educativa. «A menos que exista una conexión entre los conocimientos que el maestro hace desfilar ante el niño y la estructura emocional y experiencial de éste, las nociones que logre adquirir no le interesarán demasiado y es poco probable que contribuyan al logro de los objetivos que la educación se fija en materia de conducta» (Weinstein y Fantini, 1973, p. 37).

• En general, es evidentemente correcta la insistencia en la actitud activa y participativa del alumno. Nadie puede negar la mayor eficacia de una enseñanza que sea capaz de implicar activamente al alumno, que comprenda y parta de sus propios esquemas conceptuales, de sus inquietudes y preocupaciones. Tampoco es fácil negar el mayor interés de un aprendizaje destinado a comprender y no sólo a memorizar maquinalmente.

Ahora bien, no hace falta ser constructivista para aceptar estas propuestas pedagógicas. De hecho, en ellas podrían coincidir autores tan dispares como Sócrates, Tomás de Aquino, Montaigne, Dewey, Freire, Peters, Hirst, Scheffler, etc. Muchas de las propuestas prácticas del constructivismo son, por decirlo así, de sentido común, y resumen buena parte del quehacer cotidiano de un docente que conoce bien su oficio.

El problema del constructivismo está en su débil fundamentación teórico-filosófica, lo cual no es del todo inocente de cara a dar cuenta de algunos resultados prácticos.

Aspectos negativos

La gnoseología constructivista

La objeción principal que puede plantearse al constructivismo se refiere al equívoco que subyace en la noción misma de «construcción» del conocimiento, la cual, a su vez, tiene su origen en el representacionismo kantiano[8].

Conocemos, no la realidad, sino nuestras representaciones de ella, viene a decir Kant. Ahora bien, las representaciones no son signos formales de la cosa sino construcciones mentales del sujeto. También la experiencia es un puro constructo humano. El «realismo empírico» kantiano –complemento necesario de su «idealismo trascendental»– no es la afirmación de que conocemos realidades independientes de nuestro conocerlas, sino la negación de la posibilidad de todo conocimiento que no sea autoconocimiento, es decir, la tesis de que no es posible conocer la realidad en

(8) Una espléndida crítica al representacionismo kantiano puede verse en el libro de Llano, 1999. Ahí se explica cómo la representación no es una mera *copia* o *doblete mental* de la realidad. No hay dos formas: una real *in rerum natura*, y otra ideal-mental (una especie de copia en tamaño reducido); en ese caso, nunca podría darse el salto de la representación *(Vorstellung)* a la cosa, pues caeríamos en la *falacia del homúnculo* –es decir, un cognoscente dentro del cognoscente, y así hasta el infinito– que la representación necesitaría, a su vez, para ser captada. Más bien hay una única forma, con ser real en la naturaleza extramental, y con ser intencional en la mente. Éste último hace que la forma subsista y persista en sí misma: la remite –como idéntica con ella– a la forma que posee el ser real.

sentido propio, la realidad extrasubjetiva. En último término, el conocimiento no sale del círculo del yo.

Ahora bien, un conocer que no es conocer la *realidad* de lo conocido sino su mera idealidad –vale decir, la representación que el sujeto construye– no es conocer en modo alguno: es, como admite el propio Kant, puro pensamiento, pensar lo pensado. El constructivismo hegeliano es, ya, el natural acabamiento del idealismo: la absoluta clausura del sujeto en el entorno de su inmanencia.

Aunque algunos constructivistas aceptan lo que ellos llaman «realismo ontológico» o «tesis de realidad» –bien que acaso haya que plantearla como un logro, como una conclusión (Llano, 1991, pp. 11-24)–, la mayoría de los teóricos del constructivismo son abiertamente idealistas, como, por ejemplo, von Glasersfeld, para quien no hay más realidades que aquéllas que el conocimiento constituye por su misma actividad de «coordinación de las partículas de experiencia». Para Wheatley, por su parte, el conocimiento se origina en la actividad del aprendiz realizada sobre un objeto dado, pero los objetos no están desperdigados por un mundo ya elaborado, sino que son «constructos mentales». En definitiva, el constructivismo más radical acepta sin matices la noción empirista-idealista de impresión, según la versión de Locke (sólo intuimos nuestras propias intuiciones) o según la versión de Berkeley, para quien nuestras ideas o sensaciones no nos informan de que las cosas existan sin la mente, o de que existan aparte de nuestro percibirlas *(esse est percipi).*

Otras formulaciones significativas de este inmanentismo gnoseológico, aunque no niegan directamente la tesis de una realidad independiente de nuestro pensar, la comprometen desde el punto de vista epistemológico. Cofrey (1990), por ejemplo, declara que todo conocimiento es producto únicamente de nuestros actos cognoscitivos. Para Millar y Driver (1987), toda teoría científica es provisional, ya que el conocimiento es construido personal y socialmente, no algo «objetivo y revelado». Oldham (1989) afirma que cabe asumir la existencia del mundo exterior, pero no hay acceso directo a él; la ciencia, como conocimiento público, no es descubrimiento sino construcción cuidada de teorías, que implica también un complejo proceso de control y prueba por parte de la comunidad científica.

Para los constructivistas franceses Nadeau y Desautels (1984), por un lado, y Larochelle (1990), por otro, las leyes naturales sólo son resultado de la actividad humana. El conocimiento científico se inventa para dar sentido a observaciones que están ellas mismas cargadas de teoría: no existe un gran libro de la naturaleza en el que pueda comprobarse si los modelos y teorías corresponden a una realidad ontológica.

Ya Galileo distinguió, en efecto, entre el objeto *teórico* de la ciencia (conceptos, definiciones, teorías, modelos) y su objeto real, la *cosa* misma estudiada. Este último resulta invariablemente alterado, refinado y perfeccionado para corresponderse con el objeto teórico. Dicho de otra manera, la ciencia no adecúa sus teorías al fenómeno estudiado sino que selecciona la realidad en función de su capacidad exploratoria. La posibilidad de conocer las cosas tal como son en sí mismas, desde el paradigma de la ciencia moderna, queda comprometida por el hecho de que la observación forma parte de lo observado, el objeto sólo es científicamente comprensible en la medida en que es reelaborado teóricamente en condiciones ideales; no hay una experiencia puramente natural sino un artificio «experimental», que sólo controla las variables y circunstancias abstractas en que se da lo que ya no puede llamarse hecho natural sino constructo epistemológico. Éste responde a unos intereses que dejaron de ser teóricos; no se trata, en último

término, de conocer cómo son las cosas, sino lo que podemos hacer con ellas. La correspondencia buscada no es con el objeto real sino con la *utilidad.* Lo que ha de buscar la ciencia moderna no es otra cosa que las mejores condiciones para disponer de la realidad y manipularla al servicio del hombre.

Finalmente, Lerman (1989) y Kilpatrick (1987) piensan que el credo constructivista podría resumirse en dos tesis:

- El conocimiento es activamente construido por el sujeto, no recibido pasivamente por él.
- Conocer es un proceso de adaptación que organiza el mundo de la experiencia; el conocimiento no descubre ningún mundo «independiente y preexistente» a los intereses de la razón instrumental.

En cualquiera de sus posibles versiones, el inmanentismo gnoseológico de las teorías constructivistas tropieza siempre con la misma *crux:* no puede demostrar lo que debería demostrar, a saber, la absoluta inmanencia del ser a la conciencia.

Parecería que la afirmación de un ser independiente de la conciencia es contradictoria, pues toda afirmación es conocimiento, y al conocer algo lo asimilamos, es decir, lo hacemos «nuestro», lo «inmanentizamos». ¿Qué fundamento tenemos, entonces, para afirmar que nuestra conciencia sale fuera de sus límites y conoce una realidad exterior a ella? Pues no puede negarse que lo conocido es, en cuanto conocido, algo inmanente al conocimiento.

Este planteamiento es sofístico de entrada, ya que en manera alguna resulta contradictorio conocer algo como existente fuera del conocimiento. Lo único que resulta imposible es que lo conocido, en cuanto tal, sea absolutamente independiente de la conciencia. Pero eso no obsta que, *además* de ser conocido, lo conocido posea una realidad propia y distinta de su situación de ser-conocido, aunque, naturalmente, compatible con ella (Llano, 1991, p. 95).

En palabras de Millán-Puelles,

> lo que el argumento inmanentista habría de hacernos patente no es que no cabe pensar sin que lo pensado sea objeto de pensamiento, sino esto otro: que no cabe pensar que un objeto de pensamiento tenga su propio *ser* con independencia del respectivo *ser objetual* ante una subjetividad consciente en acto. Y no lo prueba porque no demuestra que la objetualidad afecte al ser de una manera necesaria, de tal forma que el ser fuese imposible sin una relación a la conciencia. Por carecer de esa demostración, el argumento inmanentista no pasa de ser una de estas dos cosas: o una tautología, o una petición de principio. Como expresa tautología, tendría esta forma u otra equivalente o parecida: no cabe que lo pensado no sea objeto de pensamiento. Lo cual, evidentemente, no es igual que negar que pueda pensarse algo sin pensarlo como pensado. Y como explícita petición de principio, su enunciación puede hacerse en los siguientes o muy similares términos: lo pensado es, por necesidad, inmanente a la conciencia, porque lo no inmanente a la conciencia no puede ser pensado. Claro está que esto no demuestra la imposibilidad de pensar algo cuya objetualidad no agote su propio ser (1990, p. 42).

El conocimiento no es mera pasividad

No puede negarse que conocer es una *actividad.* En contextos donde no abundan los matices, está ampliamente difundida la acusación, dirigida contra el realismo gnoseológico, de que preconiza una teoría en la cual el sujeto aparece como algo enteramente *pasivo* en el acto de conocer. Es falso esto. ¿Qué significaría, entonces, el «acto» de conocer? ¿Acaso no sería el sujeto el que realiza tal acto? Por supuesto que hay una actividad del sujeto, y por supuesto que dicha actividad es *inmanente:* se lleva a cabo en el interior del propio sujeto. Pero esto no implica que esa actividad sea

pura actividad, o pura espontaneidad, como pretende Kant, ni tampoco que sea la «única» actividad que ahí se realiza.

• Por una parte, el sujeto cognoscente es activo y pasivo a la vez –aunque no en el mismo sentido– tanto en el plano del conocimiento sensible como en el del conocimiento intelectual. El conocimiento sensible es una actividad, primero de los sentidos externos, y después, de los internos. Ahora bien, la actividad de los sentidos externos es simultánea con el recibir la impresión sensorial proveniente de lo sensible. A su vez, los datos sensoriales, al tiempo que son recibidos por los sentidos internos, sufren una reelaboración o constitución objetiva (percepción). Cabe decir que la sensación es menos activa que la percepción, pero ninguna de ellas es puro acto ni pura potencia. El sentido externo es activo respecto del sensible en el *acto* de la sensación, y pasivo, a su vez, en relación con ésta, no a la cosa sensible. El sentido interno también es pasivo y activo: recibe la sensación y, a partir de ella, produce la percepción.

La inteligencia, por su parte, primero actúa *(intellectus agens),* y después –en sentido no cronológico sino de orden– recibe el resultado de su actividad: la especie inteligible impresa en el *intellectus passivus.*

• Por otro lado, la actividad del sujeto no anula la correspondiente actividad de la cosa conocida, no en tanto que conocida sino en tanto que *cosa.* Lo que es completamente inactivo, o pasivo, es el objeto en tanto que objeto. Pero es que la cosa no consiste en –y mucho menos se reduce a– su ser-objeto; hay también en la cosa una «actividad» que hace posible, a su vez, la actividad de conocerla por parte del sujeto: su *acto de ser.* La primera «condición de posibilidad» *(Möglichkeitbedingung)* del conocimiento no está en el sujeto sino en el acto de ser de la cosa. Su ser es, por lo mismo, *dejarse conocer.*

Tal es el sentido del *verum transcendentale,* de la verdad en sentido ontológico: la cognoscibilidad o inteligibilidad que conviene al ente en tanto que ente, su no-repugnancia respecto de su situación de ser-objeto, situación que se le añade como algo distinto de ella, si bien plenamente compatible. El ser en cuanto ser *(ens qua ens)* es «compatible» con su *ser conocido,* pero «consiste» en su *ser cognoscible.* A partir de esto puede comprenderse lo que dice Tomás de Aquino sobre el conocimiento: se trata de la identificación entre el cognoscente (en acto de conocer) y lo conocido (en acto de ser-conocido).

La teoría kantiana del conocimiento, por el contrario, ha subrayado con acento especial la «espontaneidad» absoluta del sujeto en el acto de conocer: la iniciativa, no sólo principal, sino única, le corresponde a él. La cosa no hace nada para que el sujeto la conozca; más bien al contrario, se oculta *(noúmenon).* El sujeto es el que la dota de cognoscibilidad, a pesar suya, constituyéndola como objeto mediante las formas puras *a priori* (el espacio-tiempo en el nivel sensorial y las «categorías» en el nivel intelectual). Por tanto, es el sujeto el que constituye al objeto, en cuanto tal, en «puro» objeto *(ser-para un sujeto).* El acto cognoscitivo, en fin, aparece en el kantismo como una peculiar síntesis hilemórfica –de materia y forma– aunque no en el sentido aristotélico, sino en el más sencillo del par contenido-estructura.

En principio, Kant dirá que el contenido o materia del conocimiento le viene dado al sujeto desde fuera, pero antes de ser estructurado o formalizado resulta radicalmente incognoscible: es la «multitud caótica» de las sensaciones *(Mannigfaltige).* Como lo caótico es lo que no se deja conocer, es preciso que el sujeto ponga orden. El sujeto aporta la forma y, con ella, la condición fundamental de la objetividad. El objeto total es una producción del sujeto y el «ser» del objeto es su ser-objeto-para-el sujeto, de manera que sólo

conocemos lo que previamente hemos puesto en el objeto (su objetividad, que no es otra cosa que su subjetividad, su ser-para-mí). Dicho de otra manera: para Kant, conocer es conocer al sujeto, de suerte que resulta imposible salir de la esfera de la inmanencia; cualquier intento de trascenderla generaría «pensamiento» –ficción o subrepción *trascendente*– pero no, propiamente, conocimiento.

En definitiva, la tesis del idealismo trascendental –de la imposibilidad de conocer el ser del objeto, que queda reducido a su mero ser-objeto– se viene abajo al confrontarse con el «realismo empírico». En efecto, parece a Kant que las cosas que intuimos sensorialmente no son en sí mismas aquello por lo cual las tomamos en su intuición. Pero «una intuición donde lo intuido no es lo que de él se intuye es una intuición que no es ninguna intuición» (Millán-Puelles, 1997, p. 83)[9].

Una discusión detallada de estas tesis kantianas puede encontrarse en Millán-Puelles (1990). Frente a los intentos idealistas de «reificar» la representación, este autor la «desrealiza» radicalmente. Su identificación entre la pura objetualidad y la irrealidad está en las mismísimas antípodas de la llamada *realitas obiectiva.* La posibilidad del «objeto sin ser», digamos, de la mera representación sin trasunto transobjetual alguno –es el caso de las ilusiones sensoriales o imaginarias, de los «entes de razón» o de lo que A. von Meinong y otros fenomenólogos conocen como «objetos imposibles»– manifiesta únicamente la existencia extramental del sujeto, no del objeto:

> Para que se esté hablando de Pegaso no es necesario que Pegaso tenga en sí mismo alguna forma de ser. La objetualidad no implica el ser del objeto, sino el del sujeto. *Cogito, ergo sum,* sí; pero no *cogitatum, ergo est.* El ser-objeto no es verdaderamente una forma de ser. Nada pierde ni gana ningún verdadero ser por perder el puro y simple ser-objeto, ni lo carente de verdadero ser gana nada al ganar ese seudo-ser, que sin duda podemos concebir en simulación del ser, pero al que no es lícito juzgar como algo que en verdad es (1990, p. 227).

En otro libro anterior, Millán-Puelles demuestra que la *realidad* de la subjetividad no se reduce al acto de la autoconciencia e implica necesariamente una realidad *transubjetual.* Exponiendo su teoría de los modos de la reflexión, y refiriéndose a uno de ellos –la «reflexión originaria»– afirma que «en todo acto originariamente reflexivo la subjetividad se vive instada por algo que ella no es, pero que le afecta como suyo, o bien como determinante de su estado» (1967, p. 347).

LAS INSUFICIENCIAS FUNDAMENTALES DEL CONSTRUCTIVISMO

• La propuesta básica del constructivismo, *grosso modo,* radica en que el

(9) «La afirmación kantiana de las cosas en sí es la tesis de algo que no podemos en manera alguna conocer, sino tan sólo pensar. Tal es el prejuicio anti-realista que en Kant funciona como contrapeso de la tesis de las cosas en sí: un prejuicio que no sólo es anti-realista, sino antimetafísico también, pues una efectiva metafísica no puede, en su orientación a lo real *ut sic,* construirse con pensamientos que no sean a la vez conocimientos. Por lo demás, la negación kantiana de la posibilidad de un conocimiento humano de las cosas en sí no se refiere de una manera exclusiva a las esencias de ellas, sino que también incluye su existencia, que según Kant es pensada, pero no conocida. De lo cual, a su vez, se infiere que lo que en resolución viene Kant a decir es que existe en nosotros la necesidad de pensarla, no que esté dada ella misma como algo extremo a nuestro pensamiento e independiente de él. (...) En la versión kantiana la experiencia no alcanza ningún "en sí": está necesariamente recluida en el mundo de los fenómenos, los cuales, aunque basados en las cosas en sí, no las hacen patentes, antes por el contrario, las ocultan» (Millán-Puelles, 1990, p. 46).

conocimiento no es algo pasivo. Al conocer, el sujeto no se limita a recibir información de la realidad. Más bien es activo respecto de ella, de manera que el conocimiento es algo que propiamente *construye* o hace el sujeto. Esto tiene una vertiente pedagógico-didáctica muy clara: se aprende mucho más y se desarrolla mejor la inteligencia a través de lo que hace que a través de lo que recibe en la instrucción. Esta idea conecta, a su vez, con una sensibilidad no tan reciente, la llamada «pedagogía activa» o «nueva pedagogía», nombres que, por cierto, vienen utilizándose desde comienzos de siglo para designar prácticamente a todas las corrientes pedagógicas contemporáneas, por distintas que sean sus respectivas propuestas. Quizá el enunciado más general que casi todas suscriben es que, más que contarle teorías, al educando hay que ponerle en situación de enfrentarse con la vida «activamente». A fin de cuentas, se trata de la idea, bien simple, de que la vida enseña más que la teoría y los libros (con facilidad se olvida aquí que, para el hombre, el modo más intenso de vivir es conocer intelectualmente y amar. El *homo sapiens,* capaz de una actividad inmanente, de una vida interior, es realmente más «activo» –aunque quizá no tan «productivo»– que el mero *homo faber).*

En el rechazo de la actitud contemplativa y respetuosa ante lo real puede advertirse también el temor al esfuerzo que exige plegarse a la realidad tal como es y reconocerse medido por ella. En el fondo, este dejarse medir por la realidad es la actitud propia del que *estudia,* del que se interesa por la verdad, del que se esmera en atender bien a las cosas. El constructivismo desprecia el estudio teórico en favor de una «practiconería» que no puede enriquecer verdaderamente a la inteligencia porque se resuelve en puro *activismo,* más amante de «construir» la verdad que de «descubrirla»[10].

La razón instrumental desplaza aquí a la razón teórica; el valor de la utilidad y la funcionalidad, al de la verdad; no interesa tanto lo que son las cosas como lo que podemos hacer con ellas en nuestro propio beneficio. Este activismo hace perder lo que Pieper llama la «serenidad del poder no aferrado» *(die Heiterkeit des Nicht-begreifen Können).* El afán convulsivo de dominio es contrario al *ethos* del estudio. El puro tener más que no conduce a ser más acaba en una inquietud que hace imposible sostenerle la mirada a la realidad.

El constructivismo trata con los saberes humanísticos –aquéllos cuyo interés primario es *teórico*– de una manera superficial y casi lúdica, y acaba despreciándolos. Frente a esto se impone una reivindicación de la teoría. «Es necesario que el entendimiento humano sea capaz de conocimientos puramente teóricos, es decir, enteramente innecesarios para mantenernos en la existencia y en general para la llamada vida activa, pero en sí y por sí mismos valiosos (...). Ningún conocimiento puede dejar de presentársenos como preferible a su falta, si ambos son considerados en sí mismos, independientemente de cualquier sobrecarga eventual» (Millán-Puelles, 1997, p. 71). Ahora bien, matiza Millán-Puelles, la posibilidad de un «estar teóricamente en la realidad» no implica, naturalmente, que el hombre contemplativo no se interese nada más que por la teoría, de la misma forma que el hombre de acción tampoco se interesa sólo por lo práctico (1997, p. 120). De todos modos, puede decirse, en general, que los conocimientos humanísticos son más *valiosos.*

---

(10) Millán-Puelles desenmascara también otro peculiar *activismo* en el que pocas veces se repara: «Lo que hace que quien indaga sea verdaderamente un activista es el hábito de preferir las verdades que son objeto de descubrimiento a las que son objeto de revelación. El activista intelectual es más amante de descubrir la verdad que de la verdad descubierta» (1997, p. 134).

> Los menesteres más inmediatos y apremiantes de la existencia humana tienen más relación con la materia que con los bienes espirituales (aunque sin el espíritu no los podríamos atender humanamente), por lo cual la necesidad de una formación compensada por conocimientos humanísticos en quienes no los cultivan de un modo profesional es mayor que la necesidad de una formación equilibrada por conocimientos no humanísticos en quienes se encuentran en el caso contrario (Millán-Puelles, 1997, p. 161).

En coherencia con esta minusvaloración de los saberes humanísticos –aquellos que se interesan por lo más humano del hombre– el constructivismo acaba rechazando el esfuerzo verdaderamente teórico. En efecto, los saberes que *valen la pena* no pueden adquirirse sin un esfuerzo, a veces *penoso* (difícil e incómodo). Los constructivistas, por ejemplo, suelen apreciar más la llamada «cultura de la imagen» que la cultura escrita, precisamente porque aquélla exige menor esfuerzo[11]. Frente a ello, podemos mencionar aquí la advertencia que Millán-Puelles dirige a quienes se dejan embaucar por el tópico de que se puede aprender *sin esfuerzo:*

> El aprendizaje del saber ya existente no es siempre fácil o cómodo, por lo cual da ocasión al robustecimiento –o a la adquisición progresiva– de la virtud que vence los obstáculos por los que a veces es incómodo o difícil adquirir el saber en la vía del aprendizaje. En este punto se hace especialmente imprescindible la denuncia de las consecuencias antieducativas de un llamado «pedagogismo», según el cual los niños deben aprender sin esforzarse, como quienes juegan, no como quienes hacen un trabajo (1997, pp. 168-169).

• Aprender no puede consistir primariamente en construir conocimiento ni en construir significaciones. En primer lugar, la inteligencia no construye sus principios, los presupone en toda su actividad cognoscitiva. El criticismo kantiano es un intento de «liberar» a la razón –tanto teórica como práctica– de todo principio y de todo supuesto, para que pueda llegar a ser *autónoma.* Pero eso es lo mismo que liberarla del ser y de la verdad. Una razón autónoma así concebida no puede ser propiamente *cognoscitiva,* por muy creativa y constructiva que se la piense. Por otro lado, no resulta concebible un pensar completamente libre de todo supuesto, en lo teórico o en lo práctico[12].

El concepto de construcción de significados tiene un linaje filosófico muy preciso, que hay que rastrear en la tradición fenomenológica y hermenéutica. Husserl y Heidegger emplean la noción de *Sinngebung* (otorgamiento de sentido)[13]. En concreto, para Heidegger, el acto del otorgamiento de sentido es el momento ontológico esencial del mundo; en él las cosas quedan situadas en relación al hombre, que es el «ahí» del ser *(Dasein).* El único «ente» que propiamente «existe» –y no simplemente «es»–, según este filósofo, es el que es capaz de «pastorear», cuidar, dar sentido y ubicar a las demás realidades. La matriz antropocéntrica del pensamiento heideggeriano se deja ver en esa peculiar vocación del *Dasein,* el ser que puede

(11) Una severísima crítica a este planteamiento puede encontrarse en SARTORI, 1998.

(12) C. S. Lewis ilustra muy bien dicha imposibilidad con la noción de *Tao* (LEWIS, 1990).

(13) La versión inmanentista-constructivista del concepto de significado no se refiere primariamente al hecho lingüístico, que es el que aparece tematizado en las observaciones de Heidegger; tampoco se habla aquí del wittgensteiniano lenguaje con sentido ni de la vertiente pragmática del lenguaje, es decir, la necesidad de la comunicación intersubjetiva, que da lugar a consensos sobre el sentido de las palabras que usamos en el lenguaje ordinario.

desocultar al ente, «desvelar» la clave del mundo, el único ser, en fin, en el que cabe leer el sentido de los entes todos. En coherencia con este antropocentrismo, la realidad pasa a verse como algo relativo al hombre, completamente a su disposición: es *lo que es para el hombre.*

Desde una perspectiva respetuosa con la realidad hay que decir, más bien, que aprendizaje significativo no es elaboración de significado ni construcción de sentido. Algunos constructivistas, como es el caso de Bruner (1972), reconocen la posibilidad de establecer regularidades en el mundo de la experiencia, posibilidad que descansa en la idea de que la realidad no es caótica; el mundo encierra un orden y estabilidad que permite proponer significados, los cuales, eso sí, han de ser *inducidos* a partir de los datos que suministra la experiencia. Pero una cosa es eso y otra bien distinta que el aprendiz construya el sentido de la realidad. Por el contrario, ha de aprender a *descubrirlo* en ella.

El aprendizaje se refiere al hecho de ser informado por la realidad, de manera que tal información revierta sobre la propia estructura personal y se convierta en formación, es decir, *con-forme* a la persona y le aporte criterios, una *forma mentis* para juzgar y conducirse en la vida. Hay una estrecha concomitancia entre las nociones de formación, información y conformación, concomitancia que puede ser advertida partiendo de la idea heideggeriana de «libertad trascendental», de raíz aristotélica (Barrio, 1994). El hombre es un ser no encerrado dentro de los límites de su naturaleza física sino abierto al mundo, si bien este verterse del espíritu humano hacia la totalidad de lo real no es algo material sino intencional, es decir, una tendencia, por cierto nunca enteramente cumplida, pero sí, como tendencia humana, susceptible de un inagotable crecimiento[14]. *El hecho de que nunca entendamos o queramos exhaustivamente –es decir, que nunca nuestra tendencia cognoscitiva o volitiva se cumpla– no significa que deje de ser tendencia a un cumplimiento exhaustivo de sí misma; más bien al contrario, crece también como tendencia, se hace más ganosa cuanto más se actualiza.* Todo lo psíquico tiende espontáneamente hacia la plenitud[15]. Ello hace que al hombre le sea dada la posibilidad y la necesidad de un crecimiento continuo e infinito como persona (Barrio, 1995 y 1998).

Ahora bien, para que se dé dicha extraversión o apertura al mundo, las realidades que lo conforman han de tener, en primer lugar, la cualidad de «dejarse ver». Para que yo pueda captar la realidad, en ella tiene que haber, a su vez, una plasticidad que cabría categorizar como no-repugnancia de la cosa respecto del sujeto que la capta. La realidad no puede ser contradictoria en sí misma ni con su posible situación de ser-objeto. Por tanto, la apertura al mundo *(Weltoffenheit)* ha de ser interpretada en el sentido de que todo lo real puede ser objeto de un acto cognoscitivo. Cuando dicha apertura de lo real a su situación de ser objeto se corresponde con una intelección actual, el sujeto queda impregnado del ser intencional de las cosas

(14) Hablando del inacabamiento humano, afirma Pieper: «El hombre es por naturaleza un ser siempre perfectible en más alto grado, un ser de infinitas posibilidades, también de infinitas posibilidades de felicidad, las cuales, sin embargo, apenas realizadas, apuntan más allá de sí mismas. Y precisamente esto es un signo de que el hombre es *capax universi,* y en tal grado que incluso el universo, que por cierto no es "todo", no es capaz de saciarle» (Pieper, 1974, pp. 222-223).

(15) «Si bien es cierto que las capacidades orgánicas se detienen en su crecimiento e incluso aminoran su potencia, las capacidades espirituales son susceptibles de crecimiento irrestricto: siempre se puede querer más o entender mejor» (Altarejos, 1996, p. 343).

del mundo. Y al ser «in-formado» por ellas, la forma de lo captado revierte sobre el propio sujeto que capta.

En esto consiste justamente la «formación»: en que la información que recibimos de lo real reobra sobre nuestra propia estructura cognoscitiva, enriqueciendo nuestra realidad con la realidad de lo que captamos, apropiado por nosotros inmaterialmente. Dicho enriquecimiento es real puesto que la forma inmaterial de lo captado es tenida efectivamente por el que capta. A su vez, esa in-formación, cuando es realmente formativa, es con-formativa, pues lo captado «permanece» establemente en quien lo capta.

• El constructivismo hace referencia al orden en la adquisición del conocimiento. El sujeto no sólo se limita a construir los contenidos conceptuales, sino que ha de darles una organización y un sentido. –¿En qué consiste la labor del que enseña? –No tanto en transmitir conceptos como en ayudar a organizar los que ya se tienen o se van elaborando. Sólo así alcanzan significatividad para el educando. Si éste se limita a aprender de memoria las cosas que se le enseñan, pronto aparecerán para él carentes de sentido. Si falta una implicación personal en lo que se aprende, caemos en lo que Freire llamaba «educación bancaria», el banco de datos, la memoria del disco duro de un ordenador, que va «echando» la información en el primer hueco libre que encuentra, pero sin entender lo que simplemente se limita a contener. Una enseñanza que sólo se produzca por adición de nuevos datos sin que éstos conecten con lo anteriormente sabido es la diana contra la que el constructivismo dispara todas sus baterías. La enseñanza de las diversas disciplinas no lo es más que en la forma de que el que aprende «monta» de una manera «creativa» los elementos que se le ofrecen en una variadísima suerte de «talleres» de todo tipo.

La analogía entre el conocimiento y la actividad técnico-artística no es, aquí, casual. Un elemento que configura de manera predominante la actual mentalidad cultural tiene su origen en ciertos planteamientos historicistas y existencialistas, que a su vez remontan a una de las grandes líneas de fuerza del pensamiento moderno: la contraposición entre naturaleza y libertad, o bien la contraposición entre naturaleza y cultura.

La pérdida generalizada de la referencia a una metafísica realista ha provocado una percepción según la cual lo importante de la realidad no es lo que ella es en sí misma sino lo que el hombre hace de ella. El complicado decurso del pensamiento filosófico moderno y contemporáneo, sobre todo a partir de Kant, ha llevado a entender que la realidad, tal como ella es en sí, con independencia de la forma que adquiere en relación con la subjetividad humana y con los intereses humanos, carece de relevancia: las cosas son lo que el hombre decide que sean, y el propio hombre es lo que él decide y dispone ser. La libertad pura –máximo ideal de la ideografía «ilustrada»– sólo se entiende como autonomía, como *liberación de la realidad.* Las leyes de la naturaleza, que supondrían un límite fáctico de esa libertad, han de ser sometidas al dictado del interés humano, o de lo que se entienda por tal. La naturaleza parece que impone unas limitaciones que el hombre ha de poder superar mediante la cultura; en cierto sentido, la naturaleza del hombre es ser un «animal cultural» y, en virtud de ello, el hombre puede superar culturalmente su propia naturaleza, *construírsela* a su gusto.

El pensamiento moderno ha suplantado, así, el paradigma de la teoría –contemplación respetuosa, casi religiosa, de la realidad, en primer lugar, como creada– por el de la obra de arte: la realidad es una tarea –sobre todo técnica– para el hombre, y el hombre es una obra de arte para sí mismo. La fascinación contemporánea ante la técnica ha seducido la conciencia colectiva con la idea de que todo lo real es

pura disponibilidad para el hombre, incluyendo, naturalmente, su propia realidad. Pero tal idea fácilmente conduce a un uso abusivo de la naturaleza que acaba yendo contra el propio hombre.

Es falsa una libertad que se «libera» de la verdad. «Afiliarse» a la realidad, en cambio, no es esclavitud sino libertad, y es perfectamente compatible con hacer un diseño creativo de la realidad y de uno mismo, si bien partiendo de una base fáctica, que es lo que el hombre es de modo natural. Es verdad que la naturaleza humana incluye esencialmente su índole cultural, pero no es verdad que todo en el hombre sea cultura (hechura suya). En definitiva, la realidad humana está mediada social y culturalmente, pero ella misma no se reduce a su mediación sociocultural.

BIBLIOGRAFÍA

AIRASIAN, P. W.; WALSH, M. E.: «Constructivist Cautions», en *Phi Delta Kappan,* 78:6, February (1997).

ALTAREJOS, F.: «Finalidad y libertad en educación», en *Anuario Filosófico,* 29 (1996).

ANDERSON, J. R.; REDER, L. M.; SIMON, H. A.: «Radical Constructivism and Cognitive Psychology», en VV.AA.: *Brookings Papers on Education Policy: 1998.* Washington, 1998, pp. 227-278.

AUSUBEL, A.: *Educational Psychology: A Cognitive View.* New York, Halt, 1978.

BARRIO, J. M.: «Libertad trascendental y educación. Sobre el modelado en educación», en *Anuario Filosófico,* XXVII:2 (1994), pp. 527-540.

— «Aspectos del inacabamiento humano. Consideraciones desde la Antropología de la Educación», en *Revista Española de Pedagogía,* LIII:200, enero-abril (1995), pp. 75-103.

— *Elementos de Antropología Pedagógica.* Madrid, Rialp, 1998.

— *Los límites de la libertad. Su compromiso con la realidad.* Madrid, Rialp, 1999.

BERNAD, J. A.: «El constructivismo en la LOGSE: condiciones e instrumentos para su aplicación en las aulas», en *Revista de Psicología General y Aplicada,* 47:1, enero (1994).

BRUNER, J. B.: *Hacia una teoría de la instrucción.* México, UTEHA, 1972.

COFREY, J.: «What Constructivism Implies for Teaching», en R. B. DAVIS, C. A. MAHER, N. NODDINGS (Eds.): *Constructivist Views on the Teaching and Learning of Mathematics.* Reston, VA, National Council of Teachers of Mathematics, 1990, pp. 93-106.

COLL, C.: *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.* Barcelona, Paidós Educador, 1990.

— «Concepción constructivista y planteamiento curricular», en *Cuadernos de Pedagogía,* 188 (1991), pp. 8-11.

COOK, L. K.; MAYER, R. E.: «Reading Strategies Training for Meaningful Learning from Prosse», en A. PRESSLEY, C. LEVIN (eds.): *Cognitive Strategy Training.* New York, Springer Verlag, 1983.

CHI, M. T. H.; GLASER, R.; REES, E.: «Expertise in Problems Solving», en STERNBERG, R. (eds.): *Advances in Psychology of Intelligence.* New Jersey, Hilsdale, Erlbaum, vol. 1 (1982), pp. 7-75.

DÍAZ AGUADO, M. J.; MEDRANO, C.: *Educación y razonamiento moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales.* Bilbao, Mensajero, 1995[2].

DRIVER, R.: *The Pupil as Scientist.* Open University, Milton Keynes, 1983.

— «The Construction of Scientific Knowledge in School Classrooms», en MILLAR, R. (eds.): *Doing Science: Images of Science in Science Education.* Lewes, Eas Sussex, Falmer Press, 1989, pp. 83-106.

DRIVER, R.; OLDHAM, V.: «A Constructivist Approach to Curriculum Development in Science», en *Studies in Science Education,* 13 (1986), pp. 105-122.

FOUREZ, G.: *La construcción del conocimiento científico.* Madrid, Narcea, 1994.

GIORDAN, A.; VECCHI, G. De: *Los orígenes del saber.* Sevilla, Diada, 1988.

GLASER, R. (Ed.): *Advances in Instructional Psychology.* New Jersey, LEA, 1983.

GLASERSFELD, E. Von: «Cognition, Construction of Knowledge, and Teaching», en *Synthese,* 80:1 (1989), pp. 121-140.

GÓMEZ-GRANELL, C.; COLL, C.: «De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo», en *Cuadernos de Pedagogía,* 221, enero (1994).

GORDILLO, M. V.: *Desarrollo moral y educación.* Pamplona, Eunsa, 1992.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S.: «What is the Constructivistic Paradigm?», en D. S. ANDERSON y B. J. BIDDLE: *Knowledge for Policy: Improving Education through Research.* London, Falmer Press, 1991.

KILPATRICK, J.: «What Constructivism Might Be in Mathematics Education», en J. C. BERGERON, N. HERSCOVICS, C. KEIRAN (Eds.): *Psychology of Mathematics Education* (Proceedings of the Eleventh International Conference, Montreal), 1987, pp. 3-27.

KLAFKI, W.: «Gründzüge kritisch-konstruktiver Didaktik», en *Pädagogische Rundschau,* 39:1 (1985).

KOHLBERG, L.: *Psicología del desarrollo moral.* Bilbao, Desclée de Brouwer, 1992.

— *El criterio moral en el niño.* Barcelona, Fontanella, 1971.

LAROCHELLE, M.; DESAUTELS, J.: «A Constructivist Pedagogical Strategy: The Epistemological Disturbance (Experiment and Preliminary Results)», en D. E. HERGET (Ed.): *More History and Philosophy of Science in Science Teaching.* Tallahassee, Fl., Florida State University, 1990.

LERMAN, S.: «Constructivism, Mathematics and Mathematics Education», en *Educational Studies in Mathematics,* 20 (1989), pp. 211-223.

LEWIS, C. S.: *La abolición del hombre.* Madrid, Encuentro, 1990.

LLANO, A.: *Gnoseología.* Pamplona, Eunsa, 1991[3].

— *El enigma de la representación.* Madrid, Síntesis, 1999.

MARTÍNEZ DELGADO, A.: «No todos somos constructivistas», en *Revista de Educación,* 315 (1998), pp. 179-198.

MATTHEWS, M. R.: «Galileo and Pendulum Motion: A Case for History and Philosophy in the Science Classroom», en *The Australian Science Teachers Journal,* 36:1 (1990), pp. 7-13.

— «Vino viejo en botellas nuevas: un problema con la epistemología constructivista», en *Enseñanza de las Ciencias,* 12:1 (1994), pp. 79-88.

MILLÁN-PUELLES, A.: *La estructura de la subjetividad.* Madrid, Rialp, 1967.

— *Teoría del objeto puro.* Madrid, Rialp, 1990.

— *El interés por la verdad.* Madrid, Rialp, 1997.

MILLAR, R.; DRIVER, R.: «Beyond Processes», en *Studies in Science Education,* 14 (1987), pp. 33-62.

NADEAU, R.; DESAUTELS, J.: *Epistemology and the Teaching of Science.* Ottawa, Science Council of Canada, 1984.

NORMAN, D. A.: *Aprendizaje y memoria.* Madrid, Alianza Psicología, 1985.

NOVAK, J. D. (Ed.): *Proceedings of the Second International Seminar on Misconceptions & Educational Strategies in Science & Mathematics.* Ithaca, Cornell University Press, Education Department, 1987.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B.: *Learning how learn.* New York, Cambridge University Press, 1985.

OLDHAM, V.: *A Constructivist Approach to the Teaching of Plant Nutrition: A Report on a Scheme in Action.* University of Leeds, Centre for Science and Mathematics Education, 1989.

PHILLIPS, D. C.: «The Good, the Bad, and the Ugly: The many faces of constructivism», en *Educational Researcher,* 24:7, October (1995).

PIAGET, J.: «The psychogenesis of knowledge and its epistemological significance», en PIATELLI-PALMARINI, M. (Ed.): *Language and learning.* Cambridge, Ma., Harvard University Press, 1980.

PIEPER, J.: *El descubrimiento de la realidad.* Madrid, Rialp, 1974.

RAWLS, J.: «Kantian constructivism in moral theory», en *The Journal of Philosophy,* 56 (1980), pp. 515-572.

REIGELUTH, Ch.; STEIN, F. S.: «The Elaboration Theory of Instruction», en Ch. REIGELUTH (Ed.): *Instructional Design: Theories and Models.* Hilsdale, New Jersey, Erlbaum, 1983.

RYAN, K.: «Educación moral en Kohlberg: una teoría aplicada a la escuela», en *Revista Española de Pedagogía,* L:191, enero-abril (1992), pp. 35-51.

SANDORD, A. J.: *La mente del hombre.* Madrid, Alianza, 1990.

SARTORI, G.: *Homo videns. La sociedad teledirigida.* Madrid, Taurus, 1998.

SCHANK, R. C.; ABELSON, R. P.: *Guiones, planes, metas y entendimiento.* Barcelona, Paidós, 1987.

THOMAS, J. W.; ROHWER, W. D. Jr.: «Academic Studying: The Role of Learning Strategies», en *Educational Psychologist,* 21:1-2 (1986), pp. 19-41.

WEINSTEIN, G.; FANTINI, M. D.: *La enseñanza por el afecto. Vida emocional y aprendizaje.* Buenos Aires, Paidós, 1973.

WEINSTEIN, E. C.: «Assessment and Training of Student Learning Strategies», en F. SCHMECK (Ed.): *Learning Strategies and Learning Styles.* London, Plenum Press, 1988, pp. 291-316.

WEINSTEIN, E. C.; MAYER, R. E.: «The Teaching of Learning Strategies», en D. WITTROCK (Ed.): *Handbook of Research on Teaching.* New York, MacMillan Publ. Co., 1986, pp. 315-327.

WHEATLEY, G. H.: «Constructivist Perspectives on Science and Mathematics Learning», en *Science Education,* 75, 1 (1991), pp. 9-22.

VÍCTOR: ¿PROFESOR, MÉDICO O CIENTÍFICO? UN ESTUDIO DE CASO DE CATEDRÁTICOS DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ADRIANA GEWERC BARUJEL(*)
LOURDES MONTERO MESA(*)

RESUMEN. Este trabajo forma parte de la línea de investigación desarrollada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela, que tiene como núcleo fundamental el análisis de la identidad profesional de los profesores universitarios.

La investigación tiene como objetivo básico conocer la influencia que las condiciones histórico-organizativas tienen para configurar una determinada manera de ser profesor universitario. Se busca desentrañar cómo se constituye la identidad profesional de profesores y profesoras universitarios en función de los significados que estos otorgan a las prácticas profesionales que realizan.

Se utilizó la metodología de estudio de casos, tomando uno por cada área de conocimiento establecida por la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología. En este trabajo presentamos una visión general del estudio y el caso correspondiente a Ciencias de la Salud.

INTRODUCCIÓN

La Universidad constituye nuestro lugar de trabajo, sin embargo, en muchos aspectos es una institución casi desconocida. Las características de su organización y las de su profesorado, se mantienen semiocultos en el mundo de lo indocumentado, de los dichos, de las ideas previas, en aquello que «todos saben» por vivirlo, pero no porque exista un estudio pormenorizado de las condiciones que se imponen en el trabajo cotidiano. Los que trabajamos en el campo pedagógico, además, estamos siempre más preocupados y ocupados por estudiar las características que adquiere la organización escolar y la manera como ésta condiciona los aprendizajes de alumnos y profesores en escuelas primarias o secundarias (que aparentemente tienen más relevancia social) que en estudiar al «sujeto objetivante» en expresión de Bourdieu (1988). El sujeto que por su trabajo de investigación tiene como misión objetivar a otros sujetos, transformarlos en objeto de conocimiento.

Este trabajo trata, justamente, de profundizar en el conocimiento de la influencia

(*) Universidad de Santiago de Compostela.

que las condiciones histórico-organizativas de los contextos universitarios tienen para configurar una determinada manera de ser profesor. Forma parte de una línea de investigación sobre la identidad profesional de profesores universitarios que estamos desarrollando en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela (Gewerc y Montero, 1996a y 1996b; Gewerc, 1996, 1997, 1998).

Responder a preguntas como: cómo es la institución en la que trabajamos, cómo condiciona nuestra práctica profesional y ayuda a configurar una identidad profesional determinada, se transforma entonces en un reto que tiene indudablemente como riesgo el de transformarnos en un «denunciante», al desvelar (en el sentido de quitar los velos) lo que en ella sucede. Quizás aquí, resida uno de los motivos por el cual la investigación en este ámbito es escasa. En palabras de Bourdieu,

> Es sabido que a ningún grupo le gusta un «informador» quizás especialmente cuando el transgresor o traidor puede decir que comparte sus mismos excelsos valores. Es probable que las mismas personas que no dudarían en aclamar la obra de objetivación como «valerosa» o «lúcida» si se aplicara a grupos extraños u hostiles, cuestionaran las credenciales de especial lucidez que reivindicara cualquiera que tratara de analizar su propio grupo. (Bourdieu, 1988, p. 5).

Las modificaciones que ha sufrido la universidad española en los últimos veinte años, referidas tanto a la expansión cuantitativa del profesorado numerario, como a las transformaciones institucionales conducentes a lo que podríamos denominar su «modernización», justifican la necesidad de investigaciones que den cuenta de este nuevo tipo de profesional de la educación que se está desarrollando en su seno. Un profesorado universitario que es docente, investigador y gestor al mismo tiempo, para quien la Universidad constituye su espacio institucional de trabajo y de desarrollo profesional y que a la vez fue testigo y protagonista principal de los cambios acontecidos en la universidad española en los últimos años. Nos decidimos entonces a asumir el riesgo, a penetrar en ese mundo escasamente analizado desde el punto de vista científico, pero extremadamente conocido en la vida cotidiana, a documentar lo no documentado y comenzar a objetivar aquellas situaciones que no están estudiadas, que vivimos, que forman parte de la vida cotidiana y que ayudan a construir la identidad profesional del profesorado que se desarrolla en su seno. Para esto optamos por una investigación cualitativa que nos permitiera dar cuenta de los procesos de construcción de la identidad profesional de un sector del profesorado de la Universidad: catedráticos de universidad. Un colectivo particular en el contexto institucional que ya ha sido objeto de estudio en otras investigaciones (Nieto, 1984; Ollero, 1985; De Miguel, 1978).

El concepto de identidad profesional está presente en el campo de las ciencias sociales desde, aproximadamente, veinte años atrás. Su definición es importante ya que, con frecuencia, se presenta como una especie de indicador mágico de la profesionalidad con el riesgo de conducirnos a la obtención de respuestas superficiales, especialmente cuando se utiliza como referente valioso en el campo de la formación de profesionales. Su utilización puede muy bien conducir a la trampa de remarcar en exclusiva los factores individuales de la formación y ocultar los compromisos, las transacciones, las negociaciones y los mecanismos de poder presentes en los procesos de formación y desarrollo profesional.

Sin embargo, esta noción se ha transformado en un referente obligado para todos los que trabajan desde una perspectiva constructivista de integración de

significados. Permite articular categorías de pensamiento antes separadas, como objetivo-subjetivo; psíquico-social; pensamiento y acción; proceso-producto, etc., y se está constituyendo en un paradigma particularmente útil para pensar y acompañar las transformaciones y recomposiciones que operan hoy en día y que intentan incorporar al sujeto inserto en las estructuras objetivas.

Ahora bien, la noción de identidad aborda la construcción mental y discursiva que los actores sociales realizan sobre ellos mismos u otros actores sociales con los que ellos entran en contacto; es decir, lo que estos actores sociales dicen de sí mismos. Se construye en un proceso histórico y sincrónico al mismo tiempo. En el devenir de la historia, cada generación incorpora de la anterior modos de ser y hacer en la profesión en un proceso que al mismo tiempo se acomoda a las condiciones organizativas de la institución en donde trabaja, cuestión que en muchas ocasiones genera rupturas con las tradiciones que derivan de la historia, aunque nunca totales (Dubar, 1994).

El proceso de desarrollo de la investigación que aquí se relata requirió de un estudio de las condiciones organizativas de la Universidad que imponen unas formas particulares de trabajo profesional, analizadas principalmente a partir de la Ley de Reforma Universitaria de 1983 (LRU) y de la organización departamental como estructura organizativa derivada de ésta. Se analizó el proceso de cambio entre una profesión académica clásica, basada en el prototipo del funcionario, en ocasiones compartida con el ejercicio liberal de la profesión, cuya función principal era la docencia desarrollada en un contexto institucional jerarquizado, no democrático y en donde la cátedra era la base de su organización, y una profesión basada en la excelencia y la competencia científica, en la gestión democrática de la institución, de organización departamental y en un contexto de universidad de masas que no quiere perder los supuestos de calidad en los que basa su mito y su supervivencia como institución.

Los propósitos básicos de la investigación estuvieron dirigidos a describir y comprender a ese profesorado, indagar cómo está constituida su identidad profesional construida en las condiciones organizativas de la institución donde desarrolla su trabajo y en el conjunto de las prácticas profesionales que realiza, para comprender cuáles son los condicionantes y las disposiciones que ayudan a determinar su quehacer profesional. Desde la idea de una práctica profesional históricamente configurada de manera tal que sus miembros procuran las soluciones que la propia historia les sugiere para resolver las dificultades y conflictos a los que se enfrentan en cada caso, se intentó desentrañar cómo se constituye la identidad del profesor alrededor de los significados que los profesores tienen acerca de la realidad en la que viven, que se concretan en un hacer y en un pensar cotidiano en la institución centenaria en la que se desarrollan. Nos interesamos en descubrir cuál es el peso que ésta tiene en esa constitución y qué cuestiones de esa historia han dejado sus huellas visibles en los profesionales que trabajan en su seno.

La Universidad de Santiago tiene cinco siglos de vida. Por ella han pasado un sinnúmero de profesores que dejaron su impronta, de algunos es fácil detectar sus pasos, seguir su trayectoria, otros quedaron en los recuerdos de sus alumnos. Si es cierta la afirmación de Sotelo (1995) que la Universidad es los profesores que pasaron por ella, un estudio de su profesorado nos ayudará a desvelar algunos enigmas que encierra en su estructura medieval.

La investigación se realizó mediante la metodología de estudio de casos, tomando uno por cada área de conocimiento establecida por la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología. En este

trabajo presentamos una visión general del estudio realizado y uno de los casos, el de Víctor, de Ciencias de la Salud que creemos resulta paradigmático en cuanto a la complejidad de temas que se abren a la reflexión a partir de su relato.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y ENCUADRE METODOLÓGICO

En función del marco teórico sustentado, el problema estuvo delimitado por: la trayectoria, las prácticas profesionales y las condiciones organizativas en que dichas prácticas se desarrollan.

La primera, en función de la selección, principalmente el problema de cruces y límites para acceder a ella y el nombramiento (Bourdieu, 1988). Los procesos y requisitos de entrada en el cuerpo de profesores (tesis-oposición) como dimensiones que condicionan la construcción de la identidad profesional y que implican procesos de socialización y en consecuencia de aprendizaje de la profesión.

Las prácticas profesionales, concretadas en docencia, investigación y gestión, entendidas como producto del sentido práctico, como un juego social históricamente definido (Bourdieu, 1988). Una aptitud para moverse, para actuar y para orientarse según la posición ocupada en el espacio social. El sentido práctico funciona en toda situación impulsando a actuar, como «las cosas que hay que hacer», es lo que los deportistas llaman sentido del juego:

> El buen jugador... hace en cada instante lo que hay que hacer, lo que demanda y exige el juego. Esto supone una invención permanente, indispensable para adaptarse a situaciones indefinidamente variadas, nunca perfectamente idénticas. (Bourdieu, 1988, p. 70).

La búsqueda entonces se dirigió a entender las prácticas del profesorado universitario como parte de ese sentido práctico, a examinar cómo se ha adaptado a esas nuevas condiciones histórico-institucionales desarrollando su profesión. Se las entiende entonces no aisladamente unas de otras, sino como parte de una estrategia común para ejercer la profesión.

El problema seleccionado es complejo y presenta múltiples aspectos que pueden aprehenderse de modo diferente dependiendo del marco teórico elegido; esto significa que los hechos no hablan por sí mismos, no tienen un sentido independiente de la lectura que de ellos se realice. No existe ningún análisis científico «objetivo» de la vida cultural o bien de los «fenómenos sociales» que sea independiente de unas perspectivas especiales y parciales que de forma expresa o tácita, consciente o inconsciente, alguien las eligiese, analizase y articulase plásticamente. Es por ello que la toma de decisiones con relación a estas cuestiones es fundamental y ha sido producto de un trabajo meticuloso.

Abordar la problemática de las nuevas identidades de los profesores universitarios requiere de instrumentos metodológicos que apunten a descubrir las particularidades en que ésta se construye. La metodología cualitativa de estudio de caso, resultó ser la más adecuada a las particularidades del objeto, ya que ofrece un estudio descriptivo profundo de la situación particular que se pretende estudiar. Se eligió «dar voz» a los sujetos, conocer cómo se ha construido la identidad profesional del profesorado universitario a partir de las narraciones que ellos mismos realizan, coincidiendo con Ricoeur (1987, 1996) en que la narratividad es el modo privilegiado para dar cuenta de la identidad de un sujeto:

> ... la identidad se constituye por el sujeto al que el relato asigna una identidad narrativa. (Ricoeur, 1987, p. 209).

El relato de la propia historia pasa entonces a conformar cada caso, la identidad re-construida en cada uno. Para el análisis

optamos por una construcción del discurso a partir de los datos extraídos de entrevistas en profundidad que indagaron acerca de las dimensiones del problema de investigación: trayectoria, prácticas y organización. En ese sentido se tomaron las representaciones de los entrevistados como objeto de análisis de discurso, optando por una combinación de técnicas que permitieron dar cuenta de una construcción que incluye desde el primer momento al propio investigador; el producto es la escritura de una historia (De Certau, 1993).

Quizás el momento más difícil del proceso metodológico sea la instancia de redacción del caso. Es entonces cuando aparecen preguntas del tipo ¿Qué características adopta el discurso del investigador? ¿En nombre de quién habla? Las mismas que se generaron en la antropología de los noventa, la llamada antropología postmoderna y que se relaciona con los problemas de justificación de las técnicas de análisis seleccionadas. Las ciencias sociales se ocupan de un objeto que habla y ésta es quizás su maldición (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1975). Habla el sujeto de la investigación y relata el investigador de ese sujeto. ¿Cuál es el habla dominante? ¿Qué alianza existe entre la escritura de la historia y la historia, entre el discurso y lo real? (De Certeau, 1993).

> ... La típica «descripción etnográfica "desescribe" al nativo; el etnógrafo "habla por" el nativo, representándolo –para sus propósitos– en el discurso aparentemente universalizado de la antropología. Su texto deviene entonces, en las convenciones de ese discurso, una reserva de información que puede ser objetivamente manipulada, diseccionada, reutilizada y puesta en uso para propósitos determinados, independientemente del texto mismo o de sus circunstancias originarias. Se transforma en contexto para y por otros textos o, en el argot actual, en parte de una "base de datos" que funciona en uno de esos grandes juegos de razón-como-poder conocidos como "construcción teórica"» y dominación política... (Tyler, 1991).

La escritura del caso se transforma en la escritura de una historia (porque es el relato de una trayectoria ocurrida en un tiempo pasado y también porque habla de unas prácticas que se actualizan en el momento de ser nombradas, pero que han ocurrido en otro tiempo y en otro lugar). En su forma elemental escribir es «construir» una frase recorriendo un lugar que se supone en blanco (la página). Documentar algo que no estaba documentado.

> En cuanto práctica (y no como discurso que es el resultado) es el símbolo de una sociedad capaz de controlar el espacio que ella misma se ha dado, de sustituir la oscuridad de lo vivido con el enunciado de «querer saber» de un «querer dominar» lo vivido, de transformar la tradición recibida en un texto producido, en resumen de convertirse en página en blanco que ella pueda llenar... (De Certeau, 1993).

El caso se construye a partir de lo dado, representaciones de representaciones. Hacer un texto del caso, de la experiencia de otro, de la historia de un sujeto implica una organización dada por las investigadoras que además debe legitimarse (darle una fuerza que lo vuelva efectivo, instaurarle una autoridad que lo haga creíble) para ser reconocida como historia. El texto transformará la oralidad de las entrevistas en escritura, otorgándole una organización y un orden que la palabra no tenía en su origen, que estaba silenciada y que el investigador instala. En este sentido es siempre el investigador el que habla, él establece la organización de la oralidad declarada en las entrevistas, hace las preguntas y organiza las respuestas, ¿cuál es la realidad de que da cuenta la investigación entonces? Los criterios de justificación de la perspectiva naturalista: credibilidad,

transferibilidad, dependencia, confirmabilidad (Guba y Lincoln, 1985) son los que nos permitieron responder a estas preguntas.

El análisis de los datos ha constituido un proceso dialéctico desarrollado durante toda la investigación y, por lo tanto, no relegado a la etapa final. Se interpretaron los textos planteados en las entrevistas, como discursos construidos por los casos. Esto ubicó el trabajo en una línea de análisis cualitativa que toma el análisis de discurso desde la perspectiva del contenido, tomando como base los trabajos de enunciación estructurales, de Lévi-Strauss, retomados por Barthes y Moscovicci.

Hemos optado por diferenciar en el texto cuando se hace referencia al discurso extraído de las entrevistas. En esos casos, se ha utilizado cursiva incluyendo las referencias de la entrevista original. Los códigos utilizados para este referente son los siguientes: el primer número corresponde al número de orden de la entrevista realizada (se realizaron dos o tres entrevistas en profundidad según los casos) y el segundo consigna el número de la página correspondiente, quedando configurado por ejemplo de esta manera: 1:25, 1 corresponde a la primera entrevista del caso que desarrollamos y 25 el número de la página correspondiente.

DECISIONES CON RELACIÓN A LA MUESTRA

A medida que se avanza en la definición del problema y se perciben las dimensiones del mismo, se hace necesario definir criterios para especificar qué sujetos van a formar parte de la investigación. El proceso de selección que se ha seguido corresponde con lo que Goetz y LeCompte (1988) denominan «selección basada en criterios» y Patton (1980) muestreo intencionado.

Goetz y LeCompte (1988) citan varias estrategias al referirse a la selección basada en criterios: selección exhaustiva, selección de cuotas, selección por redes, selección basada en casos extremos, casos típicos, casos únicos, casos reputados, casos guía y casos comparables. Esta investigación ha sido realizada con casos típicos. En este tipo «el investigador desarrolla un perfil de los atributos que posee el caso intermedio para, a continuación, buscar un ejemplar (Goetz y LeCompte, 1988, p. 101).

Del conjunto de cuerpos que componen el profesorado universitario en estos momentos, se selecciona para participar en la investigación al de catedráticos de universidad. La selección está basada en los siguientes criterios:

- Es el cuerpo que ha llegado al más alto escalafón de la carrera docente en la Universidad. Se parte entonces del supuesto que es el que tiene incorporado todos los requisitos que la institución exige para pertenecer a ella, y desarrollado su sentido práctico en ese sentido.
- Es también, por lo anterior, el que más «historia» tiene en la institución y por lo tanto, el que mejor puede dar cuenta de ella y de los cambios en la identidad que se han tenido que producir.
- Es el que tiene a su cargo (implícitamente) la formación de los futuros profesores de universidad. En la mayoría de los casos éstos aprenden la profesión bajo el «ala» de algún catedrático. Lo que quizás permite suponer que los futuros profesores construirán sus identidades estableciendo continuidades y rupturas con éstos.

En este caso particular, se realizaron dos procesos de selección. El primer grupo de catedráticos fue seleccionado en

función de determinados criterios, posteriormente se determinó a los que en definitiva se transformarían en «los casos», uno por cada área de conocimiento.

Desde la perspectiva del problema que se está abordando, nuestra preocupación era que la muestra de catedráticos que iba a ser objeto de la primera entrevista reuniera determinados criterios elaborados a partir de los supuestos teóricos de la investigación. Así, se concibieron los siguientes criterios aplicados al conjunto de los catedráticos/as de la Universidad de Santiago:

- Que hayan realizado un proceso de aprendizaje de la profesión en la Universidad de Santiago. La unidad mínima de tiempo requerida para considerar el proceso de socialización desarrollado en el marco de sus condiciones organizativas fue fijada en cinco años.
- Que hayan sido o estén siendo directores de departamento. Ya que se define a éste como la estructura organizativa básica de la Universidad, se parte del supuesto de que el cargo de gestión le ofrece al profesor/a la oportunidad de tener una visión más amplia del mismo y un conocimiento mayor de los intersticios de la organización universitaria.
- Que en la muestra aparezcan representantes de todas las áreas de conocimiento aprobadas por la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología (CICYT), Humanas, Sociales, Exactas, Biológicas y Médicas y Tecnológicas.

Del conjunto de catedráticos existentes en ese momento en la Universidad de Santiago, 31 respondían a los criterios antes mencionados; los 31 fueron invitados a participar en la primera etapa de la investigación. De ellos 15 contestaron afirmativamente, con este grupo se estableció la primera entrevista, que en algunos casos implicó dos sesiones de trabajo.

2.° Muestra: selección de los casos

La selección de los casos representativos de cada área de conocimiento requirió de un proceso de reflexión meticuloso. Por esa razón, primeramente se realizó una lectura y análisis transversal de las entrevistas tomadas a los 15 catedráticos resultantes de la primera muestra, a partir de la cual se establecieron los criterios que determinarían cuáles de ellos formarían parte de la muestra final.

Spradley (1979) establece que todo sujeto partícipe en una investigación debe ser representativo de la cultura a la que pertenece y en la que está implicado actualmente. Es importante además que se interese por la investigación en la que participa y que manifieste un interés especial en colaborar en el trabajo. Cuestiones que se tuvieron en cuenta a la hora de definir los casos con los que continuaría la investigación. Los criterios que permitieron seleccionar los casos son los siguientes:

- Disponibilidad horaria para participar en la investigación.

Interesaba que los participantes no se sintieran agobiados por no tener tiempo durante el proceso de investigación, lo cual podía incidir en el proceso de las entrevistas. Este criterio ayudó a discriminar aquellos que manifestaron un expreso interés en participar en ella, pero los tiempos disponibles hacía muy difícil esa participación.

- Interés demostrado en la misma y accesibilidad para colaborar en ella.

Resultaba importante que los participantes mostraran interés en colaborar en la investigación, situación que favorecía que estuviesen disponibles y que pudieran dedicar parte de su tiempo a satisfacer las

demandas que el estudio implicaba. En ocasiones la respuesta a participar en la investigación resultaba ser formal, como uno de los deberes de colaboración con la institución, lo que ocasionaba respuestas restringidas.

- Representatividad de las áreas de conocimiento.

Representa un criterio básico para desarrollar el proceso de la investigación (ver capítulo 1). En este sentido limitó la elección a la cantidad por área, en el caso de Ciencias Exactas se limitó a esa sola opción.

- Cierta homogeneidad generacional entre los seleccionados.

Algunos autores concenden mucha importancia al hecho de pertenecer a una generación determinada para la construcción de las identidades sociales y profesionales (Dubar, 1991; Erikson, 1980). La pertenencia a una generación común (en función del enfoque teórico que se sustenta en esta investigación) permitía utilizar parámetros comunes en todos los casos.

Obtuvimos así, un caso representativo por cada área de conocimiento. Con ellos se estableció la segunda entrevista, que consistió en dos o tres sesiones conjuntas de 2 horas cada una aproximadamente.

LA NEGOCIACIÓN DE LOS SIGNIFICADOS

> El estudio cualitativo de casos es una investigación de carácter muy personal. Se hace un estudio profundo de las personas. Se fomenta que el investigador aporte sus perspectivas personales a la interpretación. Se supone que el caso y el investigador interactúan de un modo único y no necesariamente reproducible en otros casos e investigadores. La calidad y la utilidad de la investigación no depende de su capacidad de ser reproducida, sino del valor de los significados que han generado el investigador o el lector. Así pues, se espera una valoración personal del trabajo. (Stake, 1998, p. 115).

La definición aportada por Stake, con la cual coincidimos en esta investigación, nos conduce a pensar en el problema de la ética en una metodología como la que aquí está en juego. El problema de la publicidad de los datos es relevante cuando, como en este caso, los sujetos de la investigación, se transforman en objeto de conocimiento, lo que no significa considerarlos objetos «pasivos cuya conducta puede explicarse en sentido causal» (Elliott, 1990, p. 24).

En este sentido, y teniendo en cuenta que los criterios de verdad en la investigación de este tipo, son relativos a los distintos marcos interpretativos que los agentes sociales utilizan, una prueba de que los instrumentos y las interpretaciones realizadas por los investigadores reflejan de manera adecuada, aunque siempre parcial, las representaciones del sector social indagado, es confrontarlas con su punto de vista. En otras palabras, *desarrollar un proceso de negociación de significados.*

Resultó entonces de gran importancia la revisión del informe por parte de los actores de la investigación, fundamentalmente los comprometidos con la segunda fase de ésta: el estudio de casos. Sus observaciones e interpretaciones fueron relevantes, así como sus sugerencias sobre las diferentes fuentes de datos que, además de ayudar a triangular las observaciones e interpretaciones de la investigación, permitieron un mayor profundización de las mismas.

Una vez realizado el proceso de análisis, se envió a cada uno de los casos una carta solicitándole su colaboración en esta etapa de la investigación, junto con una copia del análisis efectuado en su caso particular. Transcurrido un tiempo se realizaron los encuentros, en donde se aclararon dudas y se realizaron las correcciones necesarias a la interpretación de los datos. La problemática más sentida se planteó en

la preservación del anonimato de cada uno y en ese sentido, junto a precisiones en datos, se realizaron todas las correcciones pertinentes. Es importante remarcar que esta preocupación vino dada, justamente ante la evidencia de verse «demasiado» retratados en el relato, cuestión que hacía muy sencillo su reconocimiento.

En este momento de la investigación nos preguntábamos hasta dónde estábamos dispuestas a cambiar las interpretaciones en función de la negociación de cada caso, si como podía suceder, éstas podían interpretarse como un mecanismo de defensa en función de «no gustarse» en el retrato realizado. Se decidió entonces evaluar una a una las correcciones y realizarlas o no, en función de si representaban una cuestión que afectara o no a la estructura de la investigación, por ejemplo si cambiábamos los años, como en algún caso se pretendía, las generaciones no podían verse con claridad y este resultaba un concepto básico de la investigación, en cambio, por ejemplo, cambiar el nombre de los países en donde realizaron cursos de postgrado, no suponía ninguna distorsión para la interpretación.

En el caso particular de Víctor, éste realizó una lectura sistemática del texto elaborado y expresó su opinión, tanto con relación a los datos como al contenido, cuestionando alguna afirmación que en algún momento aparecía muy contundente y según su opinión debía estar representada con mayor relatividad. Además de las necesarias rectificaciones para cuidar su anonimato (cambio de nombre de países donde trabajó o movimiento de algunas fechas), Víctor tenía una interpretación diferente de su trayectoria. Tras de una larga conversación altamente positiva, llegamos a un acuerdo y el texto que aquí se presenta está ampliamente consensuado con él.

VÍCTOR: ¿MÉDICO, PROFESOR O CIENTÍFICO?

Las facultades del área de Ciencias de la Salud son de las más antiguas de la Universidad de Santiago[1]. Su imagen y prestigio rebasan las fronteras de Galicia. La construcción de la Facultad de Medicina data de 1928 y fue diseñada especialmente para desarrollar enseñanzas en ella. El edificio se ubica en la zona vieja de la ciudad, en los aledaños de la Catedral. Su fachada de piedra se iguala estéticamente con el resto de edificios históricos que rodean la Plaza del Obradoiro y que simbolizan los estandartes en los que se asienta la ciudad y su prestigio.

Sin embargo, el Hospital Xeral es también lugar de trabajo de estos profesores ya que en su mayor parte tienen una relación contractual con el SERGAS (Servicio Gallego de Salud). Esto significa que además de la labor docente, realizan una clínica por la que también perciben un salario. En muchas ocasiones, el director de departamento, es al mismo tiempo director del servicio del hospital, situación que añade complejidad al tema que estamos estudiando ya que en este caso los profesores responden a dos tipos de organizaciones y en la mayoría de los casos, es posible decir que, los integrantes del departamento universitario no se corresponden totalmente con los del servicio, situación que duplica el trabajo administrativo y de gestión y el esfuerzo de coordinación de las tareas y las personas.

Es decir que a las tareas de docencia, investigación y gestión, se añade la clínica que en algunos casos ocupa la mayor parte

(1) Hasta 1970 sólo existían en esta Universidad las facultades de: Medicina, Derecho, Farmacia, Ciencias y Filosofía y Letras.

del tiempo y del esfuerzo del profesorado. El hospital pasa a ser así un lugar de trabajo, en donde conviven la tiza y el estetoscopio, los alumnos y los enfermos. Esto se convierte en un conflicto permanente en relación con la construcción de las identidades profesionales; como veremos más adelante, «compatibilizar» estas cuestiones se transforma en un dilema para los profesores que realizan tareas clínicas, ya que conduce a un replanteamiento de lo que se considera investigación en esta área, es decir una adecuación de las exigencias del campo que considera de excelencia la investigación básica y que baja a una segunda categoría la clínica. Así, en las representaciones la investigación es la primera, motivo por el cual se superponen las tareas unas sobre otras, generando diferentes tipos profesionales, situación que influye en la manera como encaran tanto la investigación como la docencia.

En el caso particular que nos ocupa, las entrevistas se concretan en el despacho del catedrático en el Hospital Xeral. El acercamiento a ese lugar permite percibir la dimensión de la diversidad de esta Universidad. Es posible perderse entre tanto pasillo y es necesario volver a preguntar en las oficinas de información. Hay un torbellino de enfermos, enfermeros, camillas, que caminan de un sitio a otro y llenan de conversación su paciente espera.

Parece un juego para las representaciones del investigador, ya que contradice lo que se espera que sea un profesor universitario, un aula, un espacio de aprendizaje. En el despacho, una enfermera indica que «el doctor está atendiendo, en un minuto estará con usted». Se escucha el llanto de un niño en el transcurso de la espera. Cuando el niño se va, el recibimiento de Víctor es una sonrisa y una disculpa. Su despacho es pequeño, una habitación fría de dos por dos, con una pequeña ventana que da a un patio interior del hospital, la luz es escasa. Los muebles son austeros, metálicos, lo que genera más impresión de frialdad. Todo el ambiente está cargado de una luz amarillenta que produce un aspecto de viejo y poco pulcro. Tiene una mesa pequeña, algunas carpetas sobre ella y un ordenador en el otro extremo. Se comunica con una habitación contigua, en la que presumiblemente está la camilla y los utensilios de trabajo.

Víctor se presenta con una sonrisa amplia y sincera y se dispone a hablar inmediatamente. La investigadora reitera la explicación sobre los porqués de la investigación y cuál sería la colaboración en este momento del proceso. Lo primero que me dice es que «ya verás cómo "los médicos" somos diferentes de los otros profesores de universidad».

La trayectoria: llegar a ser catedrático[2]

Víctor comenzó a estudiar para ser médico rural generalista. Pero poco a poco se «fue quedando» para formase.

> En aquella época no había mucha prisa por irse a trabajar porque había muchas plazas y bien remuneradas además... (1, p. 29).

El «quedarse» en la Universidad significa continuar la formación, como un estudiante que observa, escucha y aprende. También un lugar donde ...*empecé a mirar y acabé haciendo la tesis* (2, p. 21). Fuera está el ejercicio de la profesión, la práctica, el trabajo; dentro: el estudio, la investigación, la formación[3]. La tesis es entonces el

(2) Ver una síntesis de su trayectoria en la tabla I.

(3) Es interesante esta primera clasificación que realizan también otros entrevistados y que resulta una paradoja, ya que, la universidad como un espacio de trabajo no implica «trabajo» sino formación, estudio...

proceso que justifica la permanencia en la institución, el producto de esa continuidad. Mientras tanto, la institución le ofrece oportunidades para quedarse: una beca para la colaboración en un proyecto de investigación y luego la posibilidad de ser ayudante y el inicio de la docencia. Cinco años de socialización en el aprendizaje de las técnicas de investigación y los rudimentos de docencia necesarios.

> ... Empezábamos con una carga pequeña... para pasar la oposición de aquel momento... (2, p. 19).

A principios de los setenta, tras la lectura de la tesis, obtiene una beca del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) para ir al extranjero a continuar su formación y de allí otra a (...) donde permanece durante cinco años realizando investigaciones en su área de conocimiento. Decide regresar y se presenta a oposiciones para agregado, cuyo destino es una capital española. La situación es bastante precaria allí, ... *fue muy duro llegar a (...) después de una oposición centralista en Madrid...* (2, p. 24). Era el año 1977 y el inicio de la transición política, ... *digamos que las actitudes nacionalistas en (...) eran más que exageradas en todo caso, hay que recordar que en aquel momento había partidarios de la ruptura y de la reforma y entonces había unos muy partidarios...* (2, p. 24).

Del análisis de las entrevistas se desprende que en el caso de Víctor, aparece un proceso que no tiene rupturas, donde las situaciones nuevas «caen de maduro», ... *al estar por allí era relativamente fácil hacer una tesis, fue una cosa que cayó un poco de maduro debido a esas circunstancias, ¿no?...* (2, p. 17). La casualidad, la curiosidad, el hecho *que no había gente que trabajase en los departamentos...* (2, p. 17), el completar el trabajo que hacía el catedrático, ... *casi cayó de maduro el que aquella labor que estaba empezando el profesor..., pues se materializase en algo y se hiciese una tesis, ¿no?...* (2, p. 17).

El profesor a quien Víctor se acerca en esa decisión de quedarse, es definido como «muy inteligente, con gran capacidad de adaptación, rodeado de un equipo, con capacidad de innovación». Es decir, una personalidad que se diferencia del perfil del catedrático de la época, tal como lo definen la mayoría de los trabajos sobre el tema (Nieto, 1984; Ollero, 1985; De Miguel, 1978). Una figura atípica en este contexto que también significa la posibilidad de ruptura:

> ... el cogió una mala época de la universidad porque creo que la cátedra se la dieron en el 48 en plena posguerra y que intentó irse (...) pero no le dieron la visa allá porque había estado en (...) y entonces lo consideraban como sospechoso de no se qué historias... (2, p. 20-21).

Una personalidad que permite que se geste, que se creen las condiciones de la formación en una nueva concepción de la profesión, fundamentalmente dirigida hacia la investigación. Ya que, si bien no encarnaba el modelo investigador, ... *él no tenía un departamento, pero fue un hombre que conocía muy bien la literatura y estaba al tanto de lo que pasaba por el mundo y hacía pequeños experimentos, no con el ánimo de investigar, sino con el ánimo de que la gente aprendiera técnicas, que le sirviesen en el futuro...* (2, p. 21).

Es este catedrático, abierto, innovador, el que permite que otro profesional instale allí un laboratorio para realizar investigaciones, lo que en realidad crea son las condiciones para que Víctor realice su tesis. Una persona que *animaba a todo el mundo, no le ponía pegas a nadie, ponía a disposición del que quisiera trabajar lo que había en la universidad que era poco, eh... no era un hombre vanidoso en absoluto, en el sentido que de ninguna manera trataba de seguir siendo el que más sabía, sino que le gustaba que los demás progresasen y que hiciesen cosas...* (2, p. 20). Estas identificaciones con la personalidad formadora en

las representaciones de Víctor, son la génesis de un departamento que hoy en día es de los que más capacidad investigadora tiene en la Universidad de Santiago.

> ... Yo tengo que decir que mi departamento debe ser el primero o segundo de la Universidad en producción o en productividad como quiera llamarse en cada caso... (2, p. 28).

Las condiciones de la Facultad de Medicina en aquel momento no distan mucho de las del resto de la Universidad de Santiago. Con una plantilla escasa de numerarios y con adjuntos que era *gente que estaba un poco de paso* (2, p. 18), los becarios tenían que *hacer docencia* (2, p. 18). Las condiciones para la investigación eran precarias y por ese motivo se hacía necesario recurrir a una formación más adecuada fuera de España. La estancia fuera del país se transforma así en un mandato implícito para el desarrollo de la capacidad investigadora, la continuidad en los aprendizajes requiere la permanencia en alguna Universidad del exterior con alto prestigio, ... *él siempre decía que el que quiera trabajar con esto tiene que irse porque aquí no se puede hacer nada y hay que entretenerse con esto, ¿no?...* (2, p. 21). El imperativo de «irse» es asumido por Víctor, y en ese sentido es allí donde también decide continuar su desarrollo profesional en la universidad, aunque en el relato aparece como si ese proceso fuese una aventura:

> ... y dije: ¡hombre!, pues pasarme un año fuera de España, la verdad, a todo el mundo le apetece pasarse una temporadita en..., ¿no? (1, p. 4).

En este sentido, oculta los verdaderos mecanismos, las estrategias que utiliza Víctor para mantenerse, permanecer y conseguir las becas. En el discurso aparece «me ofrecieron» sin especificar quién, o cómo se produjeron esos hechos. Como si todo «cayese de maduro» sin ningún esfuerzo, en un espacio institucional altamente competitivo como el que estamos describiendo, que si bien no había muchos que prefiriesen permanecer en él, esto no significa que no fuese un espacio deseado.

Luego vendrá un viaje a otro país extranjero, ... *allí en (...) entonces conecté con gente que había estado a su vez en (...) y tal, y entonces me ofrecieron la posibilidad de irme a...* (1, p. 4). La decisión de irse a realizar investigaciones marca para Víctor el abandono definitivo de la primitiva idea: ser médico rural generalista y determina un desarrollo profesional definitivamente dedicado a la investigación. Tras cinco años de permanencia decide volver y presentarse a una oposición de agregado. Es el año 1977, el de las últimas oposiciones centralizadas en Madrid, Víctor pone a disposición su curriculum investigador construido en el extranjero.

La tesis: el primer trabajo

> ... a mí la tesis me alejó de mi objetivo primitivo que era ser médico general y me fue prendiendo en otro camino ¿no? (2, p. 22).

El rito de la tesis cumple con su función de permitir la primera «entrada» en la institución. A través de ella se comienza a formar parte del campo científico (Bourdieu, 1994), a participar en sus luchas, te *«prende»* en un camino dirigido hacia el engrandecimiento del campo. Y en ese sentido abre el camino para el desarrollo en la profesión.

> ... Si no hubiera hecho la tesis no hubiera ido a (...), evidentemente, si no hubiera ido a (...) no hubiera ido a (...), entonces evidentemente si no hubiera hecho la tesis pues hubiese regresado a medicina interna y hubiera sido médico general, ¿no? (2, p. 22).

Como rito de iniciación, obliga a *hacer investigación, obtener datos, revisar la literatura y, al final, por poco espabilado que sea uno, algo podrá aportar sobre ese tema, entonces es un buen medio de formación*

científico-intelectual... (2, p. 23), cuestiones que requiere la institución y el campo para ingresar en él. Su lectura, su presentación produce cambios en la situación particular del doctorando, a partir de ese momento se «distingue» y comienza a verse a sí mismo como integrante de la institución. Es doctor en el área de conocimiento y este «nombre» (Bourdieu, 1988) lo coloca en un lugar diferente de reconocimiento social e institucional. Se siente «prendido» de una manera diferente. Según el diccionario ideológico de J. Casares, *prender* significa «asir, agarrar una cosa, apresar a una persona privándola de la libertad». Asociada con atrapar, agarrar, enganchar, sujetar y atar, la palabra utilizada encierra los significados que la institución le otorga a la elaboración de la tesis doctoral y del «primer trabajo en la Universidad».

> ... Bueno, el primer trabajo en la Universidad fue la tesis doctoral... (2, p. 16).

La oposición: el currículum investigador

> ... de hecho yo gané mi oposición de una manera inesperada para la Universidad –recién llegado del extranjero– no por ser un candidato, sino porque los candidatos oficiales no hicieron el cuarto ejercicio... (1, p. 4).

La oposición de Víctor se transforma en otro indicador de los cambios que venía sufriendo la universidad española y que culminaron legitimándose con la implantación de la LRU: la transformación hacia una universidad investigadora. El hecho de haber sido elegido, demuestra las preferencias por la excelencia en la que la Universidad comenzaba a estar inmersa. El curriculum investigador es el que está marcando la diferencia y preferentemente, si es producto de la formación en el extranjero ... *el tribunal que me tocó estaba presidido por el profesor (...), que había tenido una formación americana...* (2, p. 25). La oposición significa ser nombrado agregado, primer paso para llegar a ser catedrático luego, la institución de otro nombre (Bourdieu, 1988). Y en ese sentido no es poca su contribución como constitutiva de identidades fuertemente atribuidas por los otros (Goffman, 1980). El ser nombrado catedrático significa un status social elevado y pertenecer a un cuerpo de elite del Estado (Beltrán, 1977) y en ese sentido una estabilidad en un lugar deseado.

> Y claro, pues era una oposición abierta y si no me presentaba se la lleva otro y ese otro podía quedarse aquí para siempre, entonces me volví a presentar otra vez... (1, p. 23).

Las condiciones en que se desarrolló el concurso están plagadas de «novedades», cuestiones que antes no se habían realizado en estos contextos:

> ... la cosa fue muy curiosa porque... el presidente del tribunal...propuso a los miembros del tribunal que para valorar el curriculum se hiciese un... estudio en... las bases internacionales, sobre las publicaciones de los candidatos, esto nunca se había hecho... (1, p. 21-22).
>
> ... de no estar ligado a nadie aquí,... de tener –digamos– una comisión que actuó pues muy objetivamente y ya te digo, que tampoco era lo habitual en aquel momento... (2, p. 21-22).
>
> ... Fue además la primera memoria que se hizo exponiéndola con diapositivas, hasta aquel momento lo que era la memoria parece que había que exponerla un poco al estilo escolástico, muy filosófica, y no sé qué... pero yo utilicé diapositivas en la memoria, fue la primera vez... (2, p. 26).

En el discurso aparecen indicadores de que la modernidad comenzaba a entrar en esta universidad todavía anclada en visiones «escolásticas». Víctor representa entonces ese nuevo modelo, traído principalmente de las universidades americanas, que le daría pujanza a la española permitiéndole dar un salto cualitativo después de 1983. Una *heterodoxia* (2, p. 26) que

rompía con la cultura dominante y que comenzaba a tener cada vez más espacio.

> ... Bueno, en aquel momento se empezaba a valorar la investigación, y la verdad es que en aquella época, de la gente que podía hacer oposiciones a cátedras y que tenía un curriculum de investigación importante, pues era yo porque... bueno, había estado en (...) y en (...) y me había dedicado a la investigación... (1, p. 21).

Sin embargo, continua revalorizando aquellas oposiciones en donde la «encerrona» permitía reconocer los conocimientos del opositor, descubrir «hasta que punto» maneja esos contenidos que deberá «explicar» a sus alumnos. En ese sentido es un defensor de aquel aspecto de las antiguas oposiciones que hacían que *...podía haber unos favoritos en una oposición, pero si esos favoritos fallaban....públicamente en una cosa como el cuarto ejercicio por ejemplo, pues no pasaban aunque fuesen los candidatos oficiales...* (1, p. 4-5). La endogamia y el problema de la objetividad también aparecen en el relato, *no era previsible que yo ganase esa plaza porque no había hecho la cola suficiente* (2, p. 25). Había plazas pre-visibles, había candidatos oficiales, pero el sistema tenía algún resquicio por el cual Víctor aparentemente pudo entrar, aunque siempre con la venia de algún catedrático.

> ... Como anécdota tengo que decir que después del cuarto ejercicio, cuando se veía que yo podía salir, uno de los miembros del tribunal llamó por teléfono al catedrático de.... de aquí, para decirle: «oye...¿y quién ese este tío que viene aquí del que tú no nos has dicho nada?... y entonces le dijo: «bueno, pues es una persona que... yo creo que tiene buen curriculum, que puede ser un buen profesor y tal y me parece muy bien que... que gane la oposición... (1, p. 22).

Es decir, que las nuevas condiciones que están emergiendo requieren una nueva racionalidad para la toma de decisiones con relación a quiénes entran en la institución y quienes no. Comienza a primar el rigor científico, el curriculum investigador, pero las llaves de la entrada continuaban teniéndolas en sus bolsillos los veteranos del cuerpo.

La trayectoria como catedrático: los deberes institucionales

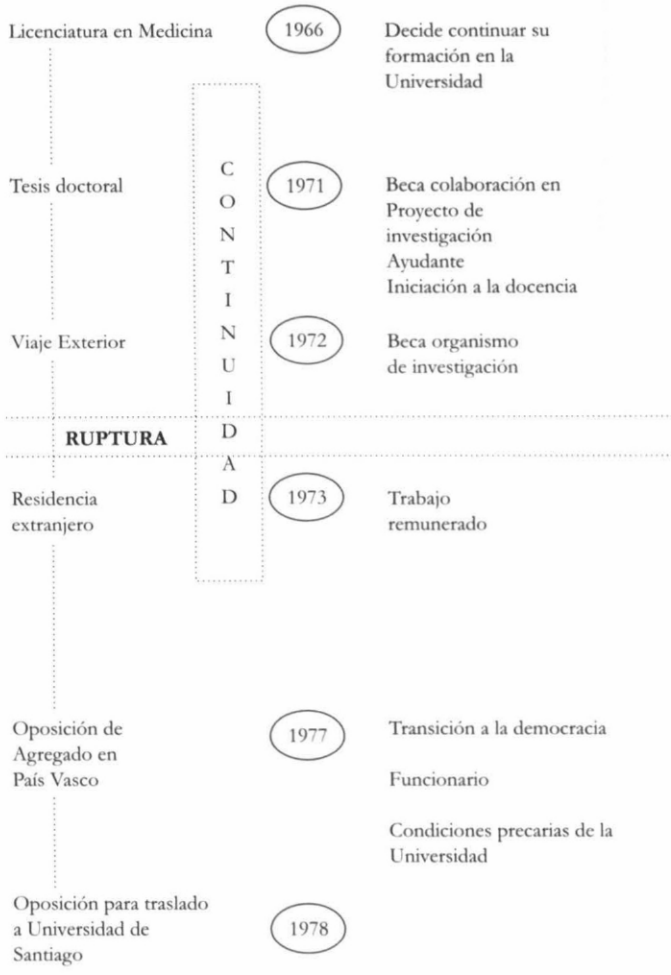
El compromiso con la institución como «deber» es lo que se destaca del relato de este período. Las condiciones político-institucionales de Santiago en el período de la transición condujeron a Víctor a asumir un puesto de responsabilidad en la Universidad como representante de la generación que impulsa una nueva manera de «ver» la Universidad y la profesión, más cercana a los modelos que le permitan entrar en la modernidad. Se toma como «deber» el ayudar políticamente a concretar ese modelo y es entonces cuando se asumen cargos en la dirección de una universidad autónoma y democrática.

El cumplimiento de estos deberes conlleva una serie de contradicciones, como por ejemplo, la necesidad de alejarse del riguroso trabajo de investigación al que estaba acostumbrado en su quehacer cotidiano y por lo tanto, no acompañar al propio campo de conocimiento en su proceso de modernización y de especialización. El acompañamiento requería del reciclaje en la propia disciplina que estaba atravesando un período de desdoblamiento que Víctor no pudo hacer y ésta es una decisión que determina su desarrollo profesional futuro, tanto en relación a la docencia como a la investigación.

El asumir tareas en la dirección de las instituciones forma parte de las tareas del profesor funcionario para las que tampoco está preparado. La gestión y la política universitaria, la elaboración de un proyecto institucional amplio, las diferentes concepciones y/o modelos de la universidad como

TABLA I

Trayectoria de selección de Víctor



institución que lleva adelante políticas del Estado pero que es al mismo tiempo autónoma, no forman parte de la preparación previa del profesorado. Sin embargo, llega un momento de la carrera profesional que a una gran parte de ellos se les reclama *el deber* de asumir esas funciones que por otro lado también tienen relación con proyectos político-partidarios y con espacios de poder de decisión en relación al propio trabajo y a la institución.

> ... Yo ya me encargué de estos temas y del gobierno universitario durante algunos años. Entonces tengo derecho a ser escéptico y a

estar tranquilo, la obligación la tienen aquellos que son escépticos sin haber pasado por la experiencia, ¿no?... (2, p. 34).

En la trayectoria particular de Víctor, esta decisión significó apostar por el desarrollo institucional y abandonar el propio desarrollo en el área de conocimiento específico. Abandonar la formación y el reciclaje en un momento en que el propio objeto estaba transformándose. Y este hecho determinó los caminos que Víctor ha recorrido en relación a su producción científica y al propio proceso de investigación.

> ...Tomar esa decisión en aquel momento aquí pasábamos una época política conflictiva y entonces yo me encargué del (...) de la facultad durante varios años, y entonces sí que siendo (...) no podía reciclarme en nuevas técnicas, y entonces tuve que quedarme con las mías y utilizarlas donde fueran útiles... (2, p. 29).

Las prácticas: docencia e investigación

Hacer docencia: tiza y encerado

Para Víctor la docencia consiste en «explicar» un programa de la asignatura compuesto por un número de temas. Cada explicación debe estar lo suficientemente preparada para resultar coherente y con continuidad, *para no pegar saltos...* (2, p. 8) para que sea comprendida por los alumnos. En este sentido hay una preocupación por el proceso que éstos vienen desarrollando, porque «lo sigan» y no «se pierdan». Entonces estar atento a su conducta, a lo que los alumnos le comunican con su actitud, forma parte de su trabajo y como producto de esta observación, modifica la estructura de la organización de la clase o los recursos.

> ... en cuanto hay inquietud, se nota, cuando el aula no está concentrada y no está siguiendo bien, pues le pregunta al del lado «pues tu te perdiste, yo que, y tal» en fin, entonces hay una especie de movimiento, un ruido de fondo, ¿no?... (2, p. 7).

En función de estas «señales» (Remedi, 1988) de sus alumnos, Víctor «experimenta» para tomar decisiones: *...yo he hecho muchos experimentos...* (2, p. 7). Según Remedi (1988) el profesor, en el escrutinio que hace de sus alumnos, registra con la mirada los múltiples signos pasajeros que parecen enunciarles los alumnos en relación con su actuación, en donde se da por supuesto que el comportamiento del alumno es vivido como devolución de la actuación del docente. De este modo, el alumno es como un espejo en donde el profesor se contempla y en donde busca confirmar el logro de su actuación. Transformándose de este modo en referente de su identidad profesional que le confirma o no en su buen hacer. Así esta mirada sería «...un ejercicio rutinario, estereotipado, de mirada profesional y no del actuar individual, que ha aprendido a buscar, a leer, a registrar, en un solo abrir y cerrar de ojos, ciertos códigos, cierto lenguaje con significados construidos socialmente» (Remedi, 1988, p. 17).

Si los alumnos le «siguen» en su discurso, esto es identificado con el éxito del docente, con la labor bien realizada. Cabría aquí preguntarse por la validez de estas observaciones que revelan los estereotipos de la «atención» que por otra parte los alumnos han aprendido a aparentar durante sus años de escolarización justamente para satisfacer a sus profesores generando una «pedagogía de la simulación» (Remedi, 1988).

Los experimentos en estos casos se basan en una observación condicionada por el «saber de la experiencia»; no hay reflexión posterior sobre el significado de estos gestos o la reflexión se basa en el «sentido común» construido socialmente y no en un trabajo disciplinado y sistemático como el que él mismo realiza cuando procede en sus investigaciones clínicas. Entonces los experimentos en docencia no tendrían el mismo significado que los que se realizan

en la investigación disciplinar para la construcción del objeto de conocimiento.

Sin embargo, hay una preocupación de su parte por la formación de los alumnos y por la orientación que esta formación debiera tener. Desde las representaciones de Víctor, para enseñar en esta facultad hay que ejercer la profesión de base, *es importante ejercer la medicina...* (2, p. 10), y esta concepción es la que le guiará en la selección y organización de los contenidos y en las metodologías adecuadas para llevar adelante las asignaturas. Del discurso se desprende claramente una tensión entre dos maneras de concebir el curriculum de formación de los médicos: uno profesionalizador y otro científico. Es decir la formación para el ejercicio de la práctica profesional o la formación para la investigación científica de ese objeto de conocimiento.

Estas tendencias, que según se desprende del discurso conviven en la facultad y en su departamento, indicarían dos concepciones diferentes de la labor que se está realizando y por lo tanto dos maneras distintas también de encarar el propio trabajo profesional. Para Víctor ... *hay que conocer la profesión, en este momento muchos profesores de ciencias básicas no conocen la profesión médica y entonces le exigen al alumno muchos esfuerzos claramente inútiles, aprendiendo cosas que sí, desde el punto de vista científico son muy interesantes, para un biólogo serían muy interesantes, pero para los médicos lo son menos...* (2, p. 10).

Esta discusión en el interior de la institución resulta de sumo interés, porque alude a cuestiones que se relacionan con los fines, responde a la pregunta ¿para qué estamos formando? Que es inicial en cualquier diseño curricular y que también pone nuevamente sobre el tapete la cuestión de la validez de la formación para el desarrollo posterior de la profesión, es decir, las relaciones entre la formación y las necesidades que la práctica profesional reclama. Víctor sugiere (y en su práctica profesional defiende) la idea de la necesidad que los profesores «también» desarrollen el ejercicio de la profesión de origen con la hipótesis de partida que desde allí se conocen las necesidades de la práctica y se puede formar en concomitancia con ella.

Es posible relacionar esta problemática con las representaciones «adentro y afuera» ya sugeridas, en donde el adentro está representada por la universidad, es decir, el estudio, la formación, la teoría; mientras el afuera lo está con el trabajo, el ejercicio profesional, la práctica. Los que postulan una formación «científica», podrían estar representando las necesidades del adentro, del desarrollo profesional en investigación y quienes piensan en las necesidades del afuera, de la práctica profesional, las del mundo laboral que se introduce en la institución a través de la práctica clínica.

El aprendizaje de la enseñanza

> ... empezábamos haciendo docencia práctica... pero ya junto con ello empezábamos a dar clases teóricas y empezábamos con una carga pequeña... (con algo)... que entonces nadie quería explicar (2, p. 19).

Los procesos de socialización en la institución, acompañados por la elaboración de la tesis, llevan a las primeras experiencias en la docencia universitaria. En relación con el hecho de que sean las prácticas las que indican el inicio, el bautismo en la profesión, podemos inferir la hipótesis de que éstas están infravaloradas, o que resultan una situación incómoda que los profesores «experimentados» quieren escabullir y lo hacen descargándolas en los becarios o en los profesores noveles. Cuestión que se confirma también cuando se trata de cuestiones teóricas «que nadie quiere dar», ya sea porque es un contenido «nuevo» en los planes de estudio o porque es altamente conflictivo en las relaciones

departamentales. En este caso se trata de lo primero, en una área de conocimiento en constante evolución y cambio, los nuevos contenidos suponían un continuo reciclaje que muchas veces ... *se les encargaba a los más modernos...* (2, p. 19).

El proceso de aprendizaje se inicia con una «pequeña carga»[4] haciendo alusión a la cantidad de horas que se les asignaba a los becarios. Y continúa «enseñando y detectando», es decir, es a través de la propia práctica, del ejercicio de la docencia, de la experimentación de diferentes métodos como Víctor descubre unas formas diferentes de docencia «más modernas» que las que él vivió.

> ... Allá por los años 40-50 se valoraba la capacidad docente, la oratoria, la brillantez y este tipo de cosas... (1, p. 3).

Ruptura que realiza también en relación a la investigación y prueba en su oposición, un tipo o manera diferente «más racional», menos escolástica de transmitir los contenidos dentro de *la tendencia de simplificar la información para dar conocimientos más sólidos...* (1, p. 33). En la oposición él muestra una capacidad docente *demostrable* (1, p. 4). Víctor construye entonces una docencia más técnica, acorde con su formación en la disciplina, y organiza la oratoria en base a esquemas, en un contexto de formación tendiente a la profesionalización.

La asignatura

A pesar que en el caso particular de Víctor, la asignatura es «compartida», es decir, reparte los temas con otros compañeros de departamento, cuando hace referencia a ella alude a «mi» asignatura, utilizando el singular en sus expresiones, además de una posesión de la misma como «propiedad»: ... *yo tengo una asignatura que...* (2, p. 1). Esta cuestión podría estar dando cuenta que las plazas significan espacios institucionales y que los profesores se «apropian» de las mismas en la oposición. De hecho todavía quedan restos de esta idea en expresiones como «en propiedad» haciendo referencia a un tipo de funcionario diferenciándolo así de los interinos, los contratados, los funcionarios «en prácticas». Aquí se alude a la asignatura, quizás porque hay una asociación entre la asignatura y el puesto de trabajo, quizás porque históricamente fue así, es decir, se concursaba a una asignatura. En estos momentos por la LRU, el profesor lo hace en un área de conocimiento específica, eso sí, con un determinado perfil.

La apropiación de la asignatura tal como es expresada por Víctor, cobra significado en la construcción de la identidad profesional, y en ese sentido, podríamos adelantar como hipótesis que hay una identificación entre ella (que es el objeto de conocimiento) y la persona. En este caso, la identidad estaría construida alrededor de una especialidad, construida en años de estudio y de investigación. En estos casos, se «es» la especialidad (Neurólogo o Ginecólogo) más que la profesión en sí (médico o ingeniero). Esta identificación muestra características sustantivas entre los profesores, sobre todo en disciplinas que tienen desarrollos vertiginosos y mutan con facilidad y por lo tanto se hacen necesario también modificaciones curriculares que requieren reconversión del profesorado, con la profunda crisis de identidad que ello puede representar. En la trayectoria de Víctor nos encontramos con un momento como éste cuando, el asumir un cargo institucional de gestión,

(4) En este caso concreto se reitera la alusión al concepto «carga docente» tan utilizado en la cotidianeidad de la práctica educativa en la Universidad y en las entrevistas que fueron objeto de nuestro análisis.

significó una ruptura con la línea de trabajo que venía desarrollando para dedicarse más a la clínica y a la investigación que de ella se desprende, como veremos más adelante.

La asignatura, en esta área de conocimiento, es entonces un importante elemento de significación en las prácticas profesionales, sus características determinan el tipo de relación que es posible establecer entre la teoría y la práctica, así como el tipo de investigación que es posible realizar. La estructura conceptual que se desprende del discurso, clasifica las asignaturas de la carrera en conceptuales y descriptivas. En las primeras es posible incluir más teoría que práctica y en las segundas a la inversa. Las primeras requieren investigación básica y las segundas investigación clínica. Según el tipo de asignatura con *sistemas de aprendizaje distinto, con contenidos distintos...* (2, p. 3).

TABLA II

Asignatura	Relación Teoría y Práctica	Investigación
Conceptuales	Más teoría	Básica
Descriptivas	Más práctica	Clínica

Esta clasificación permite justificar las relaciones que Víctor establece entre teoría y práctica en el seno de la asignatura, que él define como conceptual, motivo por el cual no es posible realizar prácticas «rentables» *desde el punto de vista de tiempo invertido por el alumno y de aprendizaje objetivo...* (2, p. 2) y las sustituye por seminarios, discusiones, *...mecanismos de profundización y de repaso en los contenidos de las clases teóricas habituales...* (2, p. 2).

> ... yo entiendo que la práctica en medicina es desarrollar unas habilidades que requieren un entrenamiento somatosensorial, es decir manual, porque la información entra por los ojos, por los oídos, por el tacto, por los movimientos musculares que se hacen durante la práctica, y si no hay la información somatosensorial propioceptiva entonces no es práctica, entonces sigue siendo teoría, eh... (2, p. 2).

Desde este punto de vista, a una asignatura «conceptual» le corresponde investigación de laboratorio, *pero la práctica de esas metodologías y de esas investigaciones es absolutamente impracticables desde el punto de vista de la práctica del alumno...* (2, p. 2).

¿Qué concepciones están implícitas aquí? ¿Qué significado adquiere esta clasificación de las disciplinas para la docencia y qué consecuencias tiene en la formación de profesionales de la medicina? ¿Qué relaciones podemos establecer entre esta concepción de la práctica y la defensa de un currículum profesionalizador, «no científico»? La clasificación que Víctor realiza de las asignaturas, tiene estrecha relación con una concepción «moderna» y positivista de la ciencia. Al dividir las disciplinas en conceptuales y descriptivas lo está también haciendo en «pura y aplicada», «básica y clínica» y hay en ello un juego de jerarquizaciones y disposiciones que le orientan en su práctica. De allí que en determinados momentos se descubre diciendo: «yo no hago investigación» ya que hace investigación clínica y no básica y quizás ésta no es considerada investigación.

> ... Y entonces no me quedó más remedio que disminuir mi actividad investigadora, irla delegando en otros más jóvenes y a pasar a hacer investigación clínica porque no es posible

> hacer docencia, asistencia e investigación al mismo tiempo si se quiere hacer razonablemente bien, ¿no? (2, p. 13).

Pertenecer a uno u otro tipo de disciplina añade valor a la identidad, relacionado fundamentalmente con las jerarquizaciones en las que se basa la Universidad (donde la investigación básica tiene más jerarquía que la aplicada).

> Esta separación personal e institucional entre la elaboración del conocimiento y su aplicación es igualmente jerárquica en su sentido simbólico y social, ya que representan diferente reconocimiento y *status* tanto académico como social para las personas que producen los distintos tipos de conocimiento y para los que lo aplican, asentándose así una clara división del trabajo. (Contreras, 1997, p. 65).

Esta construcción de la identidad viene de afuera (Goffman, 1980), de la imagen que devuelve el contexto social y que también ayuda a configurar la propia identidad en ese juego de transacciones del que nos hablaba Dubar (1994), está cargando de significados la identidad resultante. Es además un tema de discusión entre compañeros, en donde se producen dicotomías del tipo: currículum investigador-currículum profesionalizador; investigación básica-investigación clínica. ¿Estas jerarquizaciones científicas también conllevan concepciones de la profesión desde un punto de vista técnico? ¿En qué medida esta clasificación de la ciencia no conduce a un tipo de identidad que se construye con base en una racionalidad técnica?

> La racionalidad técnica impone pues, por la propia naturaleza de la producción del conocimiento, una relación de subordinación de los niveles más aplicados y cercanos a la práctica a los niveles más abstractos de producción del conocimiento, a la vez que prepara las condiciones para el aislamiento de los profesionales y su confrontación gremial. (Pérez Gómez, 1991, p. 375).

Los experimentos metodológicos en la docencia

Si bien la «explicación» es la forma metódica básica según se desprende del relato y que es compartida por la mayoría de los profesores entrevistados el enfoque que en este caso se le otorga es del tipo descriptivo, es decir, la función del profesor en estas asignaturas «conceptuales» está fundada en la «descripción de los mecanismos». Una descripción que tiene que ser coherente para que los alumnos puedan «seguir» el discurso y «no perderse».

En ese sentido ¿cuál es la forma de exposición más idónea que cumpla con esta función? En el transcurso de su trayectoria profesional Víctor ha realizado diversos «experimentos» hasta encontrar el que le parece más correcto para el logro de sus objetivos. Es decir, la experiencia se transforma en experimento y la clase en laboratorio, donde se prueba qué sucede si... el profesor actúa de tal o cual forma.

> ... Pues te tengo que decir que yo hice muchos experimentos, después de hacer muchos experimentos de metodología docente, con medios audiovisuales, etc., al final yo llegué a la conclusión que una asignatura conceptual como ésta, lo que mejor funciona es el encerado y la tiza y sólo como métodos complementarios los métodos audiovisuales, que por el momento hay que utilizar de una manera muy restringida... (2, p. 6).

Esta concepción de la práctica pedagógica como «experimento» nuevamente la encontramos ligada a la concepción positivista del conocimiento que es la que sustenta el modelo de racionalidad técnica (Schön, 1992). Por una parte se reduce el papel del conocimiento a las regularidades causa-efecto que permiten la predicción de los fenómenos y su consecuente manipulación y control. Por otra parte, reduce el conocimiento práctico a un conocimiento técnico en la medida que las relaciones causales pueden convertirse en relaciones

instrumentales, o bien construyendo un conocimiento de las relaciones entre los medios y los fines, estableciendo experimentos que permitan comparar cuáles son los medios que mejor logran los fines pretendidos (Schön, 1992).

Es este el tipo de conocimiento que Habermas (1981) ha llamado empírico-analítico, propio de las ciencias físico-naturales y que, en este caso, se extiende a problemas que tienen como objeto una práctica social (como la docencia); esto supone que tiene que conducirse como una ingeniería, al valerse del uso de un conocimiento predictivo, con un olvido de la discusión sobre las finalidades y los contextos humanos y sociales en los que tales prácticas ocurren.

Víctor «experimenta» una forma de oratoria, observa si le ofrece el resultado esperado (que los alumnos atiendan, le acompañen en su proceso). Si esto se produce, predice que los alumnos comprenden y continua utilizando las mismas formas en todas las situaciones; si no es así, cambia la forma. Este tipo de proceso investigativo en educación (aunque aquí utilizado muy rudimentariamente) es el que ha sido denominado «proceso-producto» dirigido a encontrar un «conocimiento básico» del que se pretenden derivar reglas de instrucción.

Aunque en Víctor hay una preocupación por los fines relacionada con el curriculum profesionalizador, éste está indisolublemente ligado a los contenidos, actuando así como si las cuestiones metodológicas fueran meramente técnicas sin ninguna relación con los objetivos que se persiguen. Es decir, una concepción tecnicista también del método (Díaz Barriga, 1985).

Por otro lado, «... la justificada preocupación por los contenidos, marca definitoria de las propuestas curriculares, lleva en muchos casos a olvidar que la forma es también contenido y que las vías o modos propuestos para la circulación o construcción del conocimiento permiten ciertos desarrollos y no otros. Lo metodológico operando como uno de los factores decisivos en el pasaje del currículum prescrito al currículum real se constituye, en general, en «zonas de incertidumbre» que abren «intersticios» a las propuestas innovadoras...» (Edelstein y Litwin, 1993).

Víctor «experimenta» con lo metodológico quedando el contenido inmutable, en un proceso de disociación entre contenido y método, cuando éste está también determinado por el contenido mismo de la realidad indagada (Edelstein, 1996).

> Los métodos no son simples operaciones externas, procedimientos formales que se agregan mecánicamente y desde afuera a aquello que es objeto de indagación. (Edelsterin y Rodríguez, 1974, p. 27).

Ahora bien, así como están indisolublemente ligados contenido y método, en esta construcción que es una propuesta didáctica no puede obviarse la problemática del sujeto que aprende, transformándose el conocimiento en un problema epistemológico objetivo y en un problema de aprendizaje al mismo tiempo (Díaz Barriga, 1985).

Así, la clase de Víctor consiste en la demostración a partir de esquemas que los alumnos van realizando a la par que el profesor.

> ... Ellos van copiando, una vez que está construido el esquema, si ellos lo hacen al mismo tiempo que yo, entonces ya lo entienden, y entonces una vez que ya lo entienden, entonces después allí el esquema se queda en el encerado un rato, y luego hablamos sobre él, entonces no se trata de que copien el esquema y cuando se termina de copiar el esquema pasamos a copiar otro esquema que tienen que seguir copiando, sino que ese esquema, una vez comprendido, construido por ellos, pues está allí y se discute. (2, p. 8).

Para Víctor, son los alumnos los que construyen el esquema identificando el

hecho motor de dibujar el esquema con la construcción conceptual que éste significa. En este sentido identificando también el producto (el esquema) con el proceso (la estructura conceptual que da como resultado el esquema construido).

El dilema de la investigación: ¿básica o clínica?

Del análisis de la trayectoria de Víctor, se desprende la fuerte identidad enfocada a la investigación que ha construido en su proceso de socialización. Su formación inicial y la posterior realizada fuera de España apuntan a una estrategia que le permita conocer las «técnicas» más avanzadas en su área de conocimiento. Esto coincide con un momento histórico de la Universidad española (y la de Santiago) en que se comienzan a gestar los cambios que tienden a su modernización, enfocando los intereses hacia la investigación y los réditos que ésta traerá a la institución centenaria, reconversión que le permitirá sobrevivir (Wittrock, 1991, 1996).

Este proceso le lleva al desarrollo de investigaciones básicas, *lo razonable o lo que hay que esperar en último caso es que haga investigación básica* (2, p. 13). Cuestión que desarrolla fuera de España *cuando me pagaban por hacer investigación...* (2, p. 13).

Sin embargo, en un momento del proceso se produce una ruptura de esta identidad, que obliga a Víctor a tomar la decisión de modificar el camino, comenzar a valorar el trabajo profesional de otra manera y a construir otra alrededor de la clínica y del ejercicio de la profesión, concibiendo la docencia desde esta perspectiva y revalorizándola, porque *nos pagan por hacer docencia* (2, p. 12) y porque *...una de las formas de hacer docencia es enseñarla...* (1, p. 28).

¿Cuáles son los motivos de este cambio de perspectiva que le llevan a asumir una perspectiva del trabajo profesional diferente y menos valorada social e institucionalmente? ¿Qué justificaciones ofrece Víctor? Por un lado el tiempo: *... porque la investigación básica requiere muchas más horas de investigación que la investigación clínica...* (2, p. 14). Pero por otro lado, también se encuentran las exigencias del área de conocimiento, su historia de constitución, que puede ofrecer un avance a nuestra interpretación.

En el desarrollo de esta área de conocimiento, *... el campo ha sufrido una transformación importante...* (2, p. 28). Se observa que algunas disciplinas (que también son especialidades) fueron perdiendo identidad, situación que produjo que su valor en el campo pierda especificidad y vayan apareciendo otras que ofrecen mejores posibilidades de desarrollo. Si Víctor comienza su trayectoria en un área específica *... muy claramente establecida con unas técnicas muy concretas...* (2, p. 27) y luego comienzan a progresar otras técnicas (ya sea debido a los nuevos descubrimientos, o a luchas en el interior del área o subcampo), se ve en la necesidad de modificar su formación, cambiar de rumbo, con dos opciones: o mantenerse en la investigación básica, aprendiendo las nuevas técnicas o *correrse hacia... la clínica* (2, p. 27), opción que adopta, fundamentalmente porque en esos momentos estaba cumpliendo con el mandato institucional de la gestión y *... no podía reciclarme en nuevas técnicas, y entonces tuve que quedarme con las mías y utilizarlas donde fueran útiles...* (2, p. 29).

Es entonces cuando comienza a especializarse en investigación clínica, a pesar de que está devaluada en el contexto institucional hasta el punto de no ser considerada «la verdadera investigación».

> Yo quiero insistir en esto, es que yo cuando digo estas cosas entonces me dicen: «no, es que tú no valoras la investigación»... (1, p. 3).

> ... bueno, después hubo una época que la demanda asistencial era mayor, entonces no me quedó más remedio que disminuir mi actividad investigadora, irla delegando en otros más jóvenes y ya pasar a hacer investigación clínica... (2, p. 13).

Y es desde allí que comienza a otorgar otro valor al ejercicio de la medicina (necesaria e indispensable para la formación de médicos) y a la docencia. El punto en que se encuentra en el espacio institucional le hace modificar sus opiniones:

«Pero, dado que hemos construido el espacio social, sabemos que estos puntos de vista, la palabra misma lo dice, son vistas tomadas desde un punto, es decir una posición determinada en el espacio social y también que habrá puntos de vista diferentes o aún antagónicos puestos que la visión que cada agente tiene del espacio depende de su posición en ese espacio.» (Bourdieu, 1988, p.133).

> ... bueno, entonces yo lo que tengo que decir es que mi actividad de investigación está un poco condicionada por esto a lo largo del tiempo...; ...en la medida que, se incremente el trabajo clínico pues se disminuye el trabajo investigador... (2, p. 12).

¿Por qué esta desvalorización de la clínica y la investigación que se deriva de ésta? ¿Será entonces que opera aquí el mismo mecanismo de desvalorización que en relación con la docencia? A pesar de que «lo razonable» por su formación y por el objeto de conocimiento sea dedicarse a la investigación básica, Víctor tiene «razones» para no hacerlo:

> ... porque la investigación básica requiere muchas más horas que la investigación clínica, porque la investigación básica es con datos experimentales que puede funcionar durante horas, mientras que la investigación clínica trata con datos de pacientes que se puede parar y continuar en otro sitio, entonces ocurre que cuando uno es joven puede dedicar muchas más horas, de día y de noche a la investigación básica, que cuando uno se va haciendo más mayor ¿no? Que hay otras obligaciones y otros intereses... (2, p. 14).

El juego de jerarquizaciones que está implícito en esta clasificación de las ciencias en el marco de la universidad lleva a que los equipos tengan claramente divisiones en donde estas jerarquizaciones inciden en la consideración de lo que es un profesional. Es decir, el capital que es considerado valioso en este subcampo es el que es producido por la investigación básica, desde allí se expresa lo que es considerado ciencia y se instituye el derecho a hablar en nombre de ella (Bourdieu, 1994). Los que se dedican a la clínica son considerados.

> ... no diría como no profesionales, pero en todo caso como no profesionales de la investigación en el sentido de que no garantizan una continuidad del trabajo, y entonces pues... ya sabemos lo que es la vanidad del investigador que sólo hace investigación... (2, p. 30).

La organización: una autocracia organizada

La complejidad de la organización, en este caso, es de magnitud. El relato de las entrevistas se refiere permanentemente a un «allí» y «aquí» organizativo. Dos espacios en donde se desarrolla el trabajo cotidiano, dos espacios donde se construye la identidad. El hospital depende de otro organismo, el SERGAS, es decir, el profesor universitario que hace clínica responde a dos organizaciones con características totalmente diferentes unas de otras. ¿Esta situación particular conduce a modificaciones en la identidad profesional? o ¿qué identidad es producto de esta doble organización?

Un día de trabajo en la vida cotidiana de este profesor, comienza a las 8 de la mañana, es posible que se comience viendo un grupo de enfermos, a media mañana vaya a dar clase a la facultad, vuelva a su despacho en el hospital para ver radiografías o redactar

informes. Tenga alguna urgencia por la cual lo solicitan; asista a una reunión de departamento de la facultad para cuestiones de POD (Plan de Ordenación Docente) (si es director de departamento ha realizado todo el trabajo previo de gestión que esto implica) y que a las 14 hs. tenga una reunión con el equipo de urgencias del SERGAS por cuestiones de organización.... Por la tarde, llega a casa y tiene pendiente un artículo en el ordenador, o tiene que corregir exámenes de los alumnos... La diversidad de tareas es de tal magnitud que resulta difícil realizar un análisis detallado. De este entramado se ha tomado como eje la organización universitaria y la departamental, en función de los objetivos de la investigación, pero se ha intentado no perder de vista el contexto en donde todo esto se desarrolla.

El departamento universitario: cada uno tira por los suyos

El departamento a que Víctor pertenece se constituye a partir de la LRU, lo que significa que su historia está determinada por la de los grupos de origen que lo integran[5]. En él confluyen profesores que devienen de diferentes disciplinas y de facultades también distintas, situación que produce una heterogénea particularidad. *En el departamento hay integrados grupos de (...) y de (...) tienen procedencia muy distintas, con formas de orientar la docencia y la vida universitaria muy distintas también...* (2, p. 32). Esta situación crea no pocas ocasiones de conflicto, producidas por la heterogeneidad y también porque ... *hay gente que por acontecimientos antiguos provocados en las antiguas oposiciones a cátedras, no se hablan y se comunican por escrito...eh... el departamento es complicado...* (2, p. 32).

Este lugar, se transforma entonces en un sitio donde ... *cada uno tira por los suyos...* (2, p. 32). Y en donde se producen una serie de divisiones y clasificaciones jerárquicas que posiblemente tendrán influencia en la construcción de identidades en su seno. Para Víctor, atravesando las áreas de conocimiento, se encuentran aquellas divisiones ya mencionadas en función del tipo de investigación. Esta jerarquización marca una división dentro del espacio institucional que definen quienes dominan en el campo específico, es decir quienes se atribuyen el derecho a hablar y a determinar cuál es el capital válido (Bourdieu, 1979; Gutiérrez, 1994, 1995).

Así, una división menos explícita en el seno del departamento está condicionada por esta clasificación que conlleva otras divisiones: quiénes ejercen la medicina y quienes no; quiénes abogan por la docencia y quiénes no; quiénes orientan la docencia a la profesionalización y quiénes no.

> ... Los que hacen medicina piensan más en lo que es útil para un médico y los que no hacen medicina piensan en lo que a ellos les parece útil e interesante desde el punto de vista puramente científico-conceptual... (2, p. 30).

Este cuadro nos proporciona un marco en dónde es posible articular las identidades que se construyen en el seno de este departamento particular. Así, el ser médico o investigador condiciona claramente dos definiciones que en este caso acompañan a la profesión de profesor de universidad y determinan diferentes enfoques de asumir la docencia y la investigación. En el cuadro de profesores tenemos a los profesionales de la medicina, integrado por *médicos que ejercen la medicina* (2, p. 30) y a los profesionales de la investigación, para quienes los anteriores son *no profesionales...* (2, p. 30).

> La visión sobre la docencia que tiene la gente del departamento que hace medicina y la

(5) En este caso se ha respetado el guarismo 12 como cantidad mínima de integrantes.

que no hace medicina pues es completamente distinta... (2, p. 30).

En este caso y a pesar de las jerarquizaciones, la dirección del departamento recae en una persona que se dedica a la docencia y a la investigación clínica, quizás por el capital acumulado en los años anteriores, o porque es ... *la única persona capaz de hablar con todo el mundo sin pelearme con nadie...* (2, p. 32); o porque ... *soy una persona que está en el hospital y que no molesta mucho...* (2, p. 32).

Es necesario aquí pensar en la función de un director en un espacio como este en una área como ésta. Recordemos que ... *es uno de los más productivos en la Universidad en este momento, probablemente sea el primero o el segundo en... productividad considerada pues por publicaciones en revistas de... de alto factor de impacto...* (1, p. 11). En esta área de conocimiento fuertemente consolidada, el director no es el que puja por su desarrollo, ni necesita ser una persona con alto prestigio en ella (a pesar que sí lo sea) simplemente es necesario que sea una persona que no interviene en los procesos, fundamentalmente en los vinculados a investigación que es la actividad que tiene valor de capital para el área.

... Yo creo que no hay mucho que intervenir... (1, p. 11).

No es lo mismo si se trata de criterios de docencia, ... *tenemos bastante influencia...* aunque, ... *pensándolo bien, creemos que tenemos bastante poco éxito...* (2, p. 31). Hay una intención de ejercer influencia para determinar los enfoques y los criterios. Esta diferencia entre las dos áreas de trabajo del profesorado universitario está condicionada por la presión y la función que ejerce la investigación en la universidad. Podríamos plantear la hipótesis que sería más fácil incidir en la docencia o determinar los criterios válidos para encarar ese trabajo ya que no tiene valor como capital en el campo. De esta manera su ejercicio tampoco genera disputas internas, más bien es una «carga» ... *que cuanto menos le toque mejor* (1, p. 11).

En cambio la investigación depende de financiación externa, y a su vez aporta capital a la institución. En las áreas con sólidas y fuertes líneas de investigación, ...*el departamento lo único que tiene que hacer es procurarle el espacio necesario para que lleven adelante sus proyectos financiados...* (1, p. 11).

Así, ... *el departamento se divide claramente en grupos de investigación...* (1, p. 16), en este caso con la añadidura que éstos significan no sólo líneas diferentes sino tipos, criterios y enfoques, lo que confluiría también en distintas identidades profesionales.

A MODO DE CONCLUSIONES

El caso de Víctor quizás sea paradigmático en el área. Ha desarrollado su proceso de socialización en la institución y de formación para el trabajo en ella con un sentido práctico que lo conduce hacia la excelencia en investigación, en función de las transformaciones que le tocó vivir en el contexto de la universidad y en las de su propia área de conocimiento. Parece ser entonces un representante de una nueva identidad del profesorado universitario, enfocada fundamentalmente hacia la investigación y que ha aprovechado los intersticios institucionales para entrar (aparentemente sin padrino) y formar parte de ella hasta el punto de comprometerse en un proceso de gestión en momentos de construcción institucional. ¿Cuáles fueron los procesos de socialización que determinaron este sentido práctico? ¿Qué cuestiones hicieron que Víctor decidiese continuar en un trabajo alrededor de la investigación y no dedicarse a desarrollar la profesión de forma liberal?

Por un lado, el «quedarse» está determinado por la continuidad de la formación

y por otro, la elaboración de la tesis y su proceso de construcción es lo que le «prende» en el desarrollo posterior. La tesis cumple entonces su papel de rito de paso que permite entrar en la institución, da la venia para comenzar a pertenecer, en este caso al mundo de la investigación y todo lo que ella supone. Coincide además que se desarrolla en un contexto con suficientemente libertad como para ser él mismo su protagonista sin dependencias ni ataduras. Situación generada fundamentalmente por el catedrático «atípico» que le permite la entrada. Coincidencias de espacios institucionales y de personas que generan el desarrollo de determinados procesos, conducen a Víctor por el camino de la construcción de una identidad orientada hacia la investigación y la elección de sitios de prestigio para su desarrollo profesional.

Las situaciones personales, institucionales y las que se producen en el área de conocimiento generan una ruptura en esta identidad que se reconvierte hacia el ejercicio de la medicina y la investigación clínica (ambos aspectos considerados de menos valor para la perspectiva de investigación que está dominando en estos momentos). Este cambio de posición en el espacio social que es esta área de conocimiento, como subcampo del campo académico genera puntos de vista diferentes con relación a todas las prácticas que Víctor realiza en la institución. Cambia su posición con relación a la docencia (sus fines y sus medios) y enfoca su identidad hacia la de un médico que enseña, para quien la docencia y la investigación clínica forma parte del ejercicio de la profesión.

Para Víctor la docencia «se hace», quizás esto signifique que no hay teoría detrás de esta práctica social, que es «todo hacer»; que es una práctica tal como él mismo la describe (un ejercicio propioceptivo) como experiencia que no se reflexiona a sí misma. En este sentido se encuentra un paralelismo entre las concepciones que Víctor aplica a la docencia y su formación en el área de conocimiento. Hay un traslado de los mecanismos de pensamiento que guían el área a trabajo docente y, desde este punto de vista, la docencia sería una actividad técnica en la que deben experimentarse diferentes metodologías hasta lograr la más adecuada para que los alumnos «sigan» a los profesores en su proceso de construcción de los conocimientos, experimentos de tipo naturalistas que nos conduzcan a mejores resultados.

Víctor investiga en docencia del mismo modo que investiga en la clínica con los pacientes: define el problema, observa las respuestas, extrae datos y elabora un pronóstico. Podríamos quizás formular la hipótesis que los profesores trasladan sus mecanismos de aprendizaje de la construcción de la disciplina a la construcción de la enseñanza y en este sentido, un trabajo de formación para la docencia tendría que romper con esas estructuras que igualan las ciencias y las disciplinas para que sea posible pensar que enseñar implica aplicar otros procesos y pensar también en otros contextos.

En este sentido quedan abiertos interrogantes, algunos de los cuales pueden dar pie para futuras investigaciones, como por ejemplo ¿en qué medida influye la pertenencia a diferentes organizaciones (SERGAS y Universidad) en la continuidad y ruptura de las representaciones en relación al trabajo profesional y a los principios y disposiciones que en ellas se ponen en juego?

BIBLIOGRAFÍA

BELTRÁN, M.: *La elite burocrática española.* Barcelona, Ariel, 1977.

BOURDIEU, P.: *Cosas dichas.* Barcelona, Gedisa, 1988.

— «El campo científico», en *Redes,* 1-2(1996), pp. 131-160.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; y PASSERON, J. C.: *El oficio del sociólogo.* Buenos Aires, Siglo XXI, 1975.

CONTRERAS, J.: *Enseñanza, curriculum y profesorado.* Madrid, Akal, 1990.

— *La autonomía del profesorado.* Madrid, Morata, 1997.

DE CERTAU, M.: *La escritura de la historia.* México, Universidad Iberoamericana, 1993.

DE MIGUEL, J.: *Anatomía de una universidad.* Barcelona, Dopesa, 1978.

DÍAZ BARRIGA, A.: *Didáctica y curriculum.* México, Ediciones Nuevomar, 1985.

DUBAR, C.: *La socialitation: construcción de identités sociales et profesionelles.* París, Armand Colin, 1994.

EDELSTEIN, G.; LITWIN, E.: «Nuevos debates en las estrategias metodológicas del curriculum universitario», en *Revista Argentina de Educación,* AGGE, XI, 19(1993), Buenos Aires, pp. 79-86.

EDELSTEIN, G.: «Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo», en VVAA: *Corrientes didácticas contemporáneas.* Buenos Aires, Paidós, 1996.

ELLIOT, J.: *La investigación-acción en educación.* Madrid, Morata, 1980.

ERIKSON, E. H.: *Identidad, juventud y crisis.* Madrid, Taurus, 1980.

GEERTZ, C.: *El surgimiento de la antropología moderna.* México, Gedisa, 1991.

GEWERC, A.: «The Education of University teaching staff», en VEZ, J. M.; MONTERO, L. (Eds.): *Currrent Changes and Challenges in European Teacher Education.* Santiago de Compostela, Compare-TE European Network, 1997.

GEWERC, A.; MONTERO, L.: «La construcción de la identidad profesional en el seno de las organizaciones universitarias: una perspectiva para la formación profesional», en ZABALZA, M.A. (Ed.): *Reforma Educativa y Organización Escolar,* vol. 1. Santiago de Compostela, Tórculo, 1996a.

— «Profesores universitarios: contextos organizativos y desarrollo profesional», *Enseñanza,* 14 (1996), pp. 65-79.

GEWERC, A.: «Hacia una interpretación de la identidad profesional del profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela. Catedráticos: trayectorias y prácticas». Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Santiago de Compostela, 1998.

— «La identidad del profesor universitario. Primeras hipótesis interpretativas». Informe presentado en la *European Conference Educational Research (ECER),* Sevilla, 1996.

GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D.: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid, Morata, 1988.

GOFFMAN, E.: *Estigma. La identidad fragmentada.* Buenos Aires, Amorrortu, 1980.

GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S.: *Naturalistic inquiry* (3.º ed.). London, SAGE Publication, 1985.

GUTIÉRREZ, A.: *Las prácticas sociales.* Misiones, Editorial Universitaria-Universitad Nacional de Misiones, 1995.

— *Pierre Bourdieu: Las prácticas sociales.* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1994.

HABERMAS, J.: *Conocimiento e interés.* Madrid, Taurus, 1981.

NIETO, C.: *La tribu universitaria.* Madrid, Tecnos, 1981.

OLLERO, A.: *¿Qué hacemos con la universidad?* Madrid, Instituto de Estudios Económicos, 1985.

PATTON, M. Q.: *Qualitative evaluaation methods.* London, Berverly Hills, Sage Publications, 1980.

PÉREZ GÓMEZ, A.: «Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente», en VVAA: *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón,* Madrid, CIDE/Universidad Complutense de Madrid (1991), pp. 367-399.

REMEDI, E.; LANDESMAN, M.; EDWARDS, V.; ARISTI, P.; CASTAÑEDA, A.: *La identidad de una actividad: ser maestro.* Temas universitarios, UAM-X, 1985.

RICOEUR, P.: *Tiempo y narración (vol. I y II).* Madrid, Cristiandad, 1987.

— *Sí mismo como otro.* Madrid, Siglo XXI, 1996.

SPRADLEY, J. P.: *Participant observation.* Macalester College, Rivehart and Winston, Inc., 1979.

STAKE, R.E.: *Investigación con estudio de casos.* Madrid, Morata, 1998.

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

SOTELO, I.: Conferencia presentada en el Congreso «La universidad del futuro». Universidad de Santiago de Compostela, material inédito, 1995.

TYLER, S.: «Acerca de la "descripción/desescritura" como un "hablar por"», en GEERTZ, C.: *El surgimiento de la antropología posmoderna.* México, Gedisa, 1993.

WITTROCK, B.: «Las tres transformaciones de la universidad moderna», en VVAA: *La Universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad.* Barcelona, Pomares-Corregidor (1996), pp. 331-394.

— «¿Dinosaurios o Delfines? Origen y desarrollo de la Universidad orientada hacia la investigación», en *Revista de Educación,* 296 (1991) pp. 73-97.

bibliografía

JULIA ÁLVAREZ PÉREZ e INMACULADA GONZÁLEZ BÁEZ
Sociología de la educación

MARGARITA CABAÑAS CORIHUELA
Índice bibliográfico de la *Revista de Educación* de los números 318-320, año 1999



SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

ÁLVAREZ PÉREZ, JULIA (*)
GONZÁLEZ BÁEZ, INMACULADA (*)

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999): *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo.* Barcelona, Ariel, 1999. ISBN: 84-344-0514-8.

RESUMEN: El presente trabajo tiene por objeto acercar al lector la obra de M. F. Enguita y su colaborador J. M. Sánchez *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo.* En calidad de editor, M. F. Enguita, ha sabido recuperar y reordenar un valioso conjunto de textos de los más variados y significativos autores en este campo. Una vez más, su trabajo nos propone un acertado ejercicio de análisis sobre temas de carácter social en plena vigencia en nuestros días.

La obra de M. F. Enguita es una compilación de textos relevante para aquellos lectores interesados en el campo de la sociología de la educación, no solo por su contenido sino por la forma en que es presentada.

La ordenación de los textos se organiza en torno a catorce bloques temáticos en los que se tratan aspectos relacionados con: *la sociología clásica, la economía y educación, las clases y movilidad, desigualdad y diversidad, estrategias colectivas, los sistemas escolares, los actores implicados, la reformas educativas, los factores de logro, los procesos de socialización, el currículum, los escenarios de interacción, instituciones paralelas y el sistema español.*

Previo a su desarrollo, M. F. Enguita expone un cuadro sinóptico que engloba la totalidad de los textos justificando su inclusión y la serie de descriptores que mejor reproducen el contenido del mismo. Además, cada texto aparece acompañado por un breve resumen. Toda esta información se completa al finalizar la obra con la presentación de otro cuadro en el que figuran reflejadas las referencias completas de cada texto. En ocasiones, nos encontraremos con textos recortados, sin que este hecho afecte a su comprensión final. Esta reducción, M. F. Enguita, la cuantifica en términos de porcentajes.

El valor de esta obra se justifica por muchos aspectos. Entre ellos, podemos destacar el esfuerzo que ha supuesto su publicación a partir de una búsqueda y recopilación de textos rigurosamente seleccionada, teniendo en cuenta la baja

(*) Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE).

disponibilidad que algunos de ellos presentan en el mercado español.

Otra característica distintiva de la obra es la amplitud de temas recogidos, idea que queda plasmada en la estructura por apartados, a la que hemos hecho referencia con anterioridad, y que seguiremos para abordar el comentario de este libro.

LA SOCIOLOGÍA CLÁSICA

M. F. Enguita ha querido destacar la enorme influencia que los clásicos de la sociología representan en este campo, resaltando aspectos básicos de sus teorías que, analizados bajo una óptica más actual, pueden ser vistos como una importante contribución al desarrollo del análisis del concepto de educación hasta nuestros días.

Los textos que comprende este apartado, se centran en el concepto de trabajo desde una óptica marxista, la estratificación social y el funcionalismo durkheimiano, así como los diferentes tipos de educación, la visión del estado y la cultura desde la perspectiva weberiana. Cada uno de ellos ha sido puntualizado, contrastado y ampliado con textos de M. F. Enguita, F. Ortega y C. Lerena respectivamente.

Así, en el primer texto, titulado «El carácter capitalista de la manufactura», se plantea un análisis de conceptos marxistas básicos, tales como: la división del trabajo para mejorar la producción, la alienación, la maquinaria y las diferencias entre el trabajo simple y complejo. Analizando la influencia de K. Marx y el desarrollo posterior de su teoría en el campo de la educación, M. F. Enguita, resalta, a través del segundo texto, tres cuestiones relevantes. En primer lugar, lo que ha supuesto el materialismo a la hora de situar la educación dentro del proceso de formación de la conciencia de clase. En segundo, la influencia de la obra de K. Marx de cara al análisis de las funciones de la enseñanza en cuanto a los mecanismo de producción, o dicho de otro modo, como conjunto de instituciones y procesos que provocan modificaciones en su materia prima, en este caso el alumnado. Y por último, el significado de la misma en el análisis del sistema educativo como mecanismo de distribución de individuos entre las posiciones de la estructura de la sociedad adulta.

Sin duda, la influencia de esta corriente de pensamiento se deja ver en planteamientos actuales de la educación, en los que la escuela, es considerada como encargada de preparar al alumno para su incorporación a la vida adulta, para el trabajo y para la política.

Igualmente, desde una postura más crítica respecto al legado marxista, el autor destaca aspectos que han servido, bien de estímulo, o por el contrario, de obstáculo, a la hora de abordar el análisis de la educación actual. Ejemplos de ello, serían una visión reduccionista de la escuela como superestructura, o el permanecer pasivos o ignorantes ante las desigualdades étnicas.

Por otra parte, otro de los temas centrales que se abordan en este apartado, es la importancia del carácter social e histórico del fenómeno educativo. En este sentido, es imprescindible tener en cuenta los condicionantes y las variables históricas, porque ellas imponen la forma de entender la educación dentro del contexto social concreto en el que se inscriba el fenómeno educativo que estemos analizando.

A través del texto, «La educación, su naturaleza y su papel», É. Durkheim destaca que la sociedad en su conjunto y cada ámbito social específico, son los que van a determinar el objetivo que la educación persiga. Sitúa así la eficacia socializadora de la escuela en función de su capacidad para establecer realidades individuales derivadas de la forma de organización colectiva de la vida en sociedad. De este modo, se hace imprescindible que la educación

ayude a reforzar y perpetuar una mínima homogeneidad social necesaria, pero al mismo tiempo, también se requiere una cierta diversidad que favorezca el enriquecimiento de la misma.

F. Ortega refuerza este aspecto de la educación desarrollado por É. Durkheim en el siguiente texto, titulado, «La educación como forma de dominación: una interpretación de la sociología de la educación durkheimiana». Para ello, se centra en la eficacia socializadora de la escuela colocando el peso en el acatamiento de una autoridad social internalizada. Es así como justifica su concepto de dominación.

Merece especial atención la selección del texto de «Los literatos chinos» de M. Weber. M. F. Enguita ha recogido las aportaciones de un autor, que aun no habiéndose ocupado excesivamente de la educación, sí ha contribuido al entendimiento de la misma mediante su contraste con la educación tradicional china. En esta cultura, se distinguen tres tipos de educación, la carismática del guerrero, la humanista del hombre cultivado y la racional y especializada, propia del experto. Según M. Weber, la educación humanista es la representada por los literatos chinos. Cada una responde a un ideal de cultura con la que se cultivará al hombre. La singularidad de esta educación se basa en que es laica, eminentemente práctica y no regida por el dominio de unos esquemas racional burocráticos, tal y como sucede en occidente, sino que más bien, centra su valor en una cultura literaria.

En el último texto de este apartado, «Educación y cultura en M. Weber», trabajo recuperado de C. Lerena, este autor desarrolla los tres tipos de educación expuestos en el texto anterior, las relaciones entre la escuela y la burocracia, y en paralelo con los plantemientos de É. Durkheim, trata el concepto de dominación desde la escuela, la familia y el aparato eclesiástico especialmente. El autor concluye realizando una crítica epistemológica y metodológica de los conceptos de racionalidad, burocracia y sus opuestos, de manera que atraviesan toda la visión sociológica de M. Weber.

Quedan, de este modo, expuestas algunas de las inevitables influencias que los clásicos de la sociología han provocado en el análisis de la educación, así como la reconstrucción, ampliación y desarrollo continuo que autores más actuales siguen haciendo de sus teorías.

ECONOMÍA Y EDUCACIÓN

Justificando la inevitable relación existente entre escuela y desarrollo económico, en este apartado se tratan, por una parte, aspectos relacionados con la inversión en el capital humano, y la relación entre las clases sociales en la diferenciación de las prácticas escolares y, por otra, un tema que hoy también afecta a la mayoría de los profesionales tanto fuera como dentro de la enseñanza; se trata del impacto de la tecnología en la demanda de cualificación para empleos futuros.

Resulta significativo el hecho de que se haya escogido un texto del ámbito económico para resaltar la influencia que en educación tiene la teoría del capital humano. Su autor, T. W. Schultz, defiende en «La inversión en capital humano», la importancia que posee para el desarrollo económico de la sociedad invertir en dicho capital. Sus consecuencias remarcan la necesidad de desarrollar políticas que inviertan en educación para favorecerla.

En países como Francia, los esfuerzos dedicados al desarrollo educativo se han traducido en la inculcación del interés de la sociedad burguesa en desarrollar un tipo de acción escolar que asegure la división entre teoría y práctica, una ideología burguesa que separa el trabajo manual del intelectual, generando así destinos formativos y sociales diferentes.

En el texto «El aparato escolar y la reproducción» de Ch. Baudelot y R. Establet, se plantea el análisis de lo que han supuesto las consecuencias de esta separación y sus repercusiones prácticas en España a través de la disgregación de las dos redes educativas conocidas, BUP y FP. Redes que preparan para la participación productiva en una sociedad que se enfrenta a un inevitable cambio tecnológico y que exigirá el entrenamiento de los estudiantes en algo más que las clásicas habilidades básicas. Sin duda, el impacto de estos cambios afecta a todos los ámbitos sociales, pero desde una perspectiva educativa, sus efectos más fuertes se dejan sentir en los requisitos de cualificación de los trabajos.

Este tema es también tratado por R. W. Rumberger en el texto titulado «El impacto potencial de la tecnología en la demanda de cualificación para los empleos futuros». El autor hace una revisión de su influencia en la literatura teórica y empírica en torno a requisitos de cualificación y la influencia de la tecnología y sus posibles efectos en las habilidades laborales futuras.

CLASES Y MOVILIDAD

La creencia en la necesidad universal de estratificación social, la manera en que la escuela la ha favorecido, actuando como reproductora de desigualdades y fomentando una ideología basada en el individualismo y la meritocracia, son algunos de los aspectos que se tratan en este apartado.

En «Algunos principios de estratificación», K. Davis y W.E. Moore, siguiendo la línea de la teoría de la división de trabajo durkheimiana, defienden la necesidad universal de estratificación de las sociedades, sin dejar a un lado la relación que guarda con el resto del orden social. De ahí que las funciones de la religión, el gobierno, la riqueza, la propiedad, el trabajo y las habilidades técnicas, ejerzan una influencia significativa dentro de esta estructuración social que se va reordenando continuamente. Los autores exponen dos vías para comprender los fenómenos de desigualdad social: una de ellas, basada en los rasgos universales que la explican, acordes con la teoría de E. Durkheim, y otra, más centrada en los rasgos variables de la misma, de modo que la distribución de individuos en diferentes posiciones sociales, dependerá de los cambios que se vayan produciendo en los ámbitos citados.

S. Bowles y H. Gintis exponen en «La educación y desarrollo personal: la larga sombra del trabajo», la relación existente entre la organización de la escuela y el trabajo, ligada a su vez a la división social del mismo y la estructura de clases. La imagen de la escuela es vista como un mecanismo reproductor de desigualdades, de represión y de formas de dominación clasista. Recogiendo el análisis del conflicto de clases que ha supuesto en EEUU, el texto nos plantea el interés por comprender las variables históricas que dieron lugar a esta correspondencia entre educación y economía, así como los medios para reconducirlas en función de la igualdad de oportunidades.

Con respecto al concepto de movilidad, nos hallamos ante un tema que afecta especialmente a los jóvenes. Son muchos los que buscan la posibilidad de mejora social a través de la educación, pero no siempre hay una correspondencia directa entre un alto nivel de estudios y prestigio social. El motivo es una economía incapaz de poder integrar esta relación.

A través del texto «La movilidad de patrocinio y movilidad competitiva», R. H. Turner describe dos modelos normativos ideales de ascensión dentro de unos esquemas sociales de estratificación y control social. Por un lado, el de la movilidad de patrocinio, propio del sistema inglés, que implica una selección controlada de la élite.

Por otro, la movilidad de competencia, propia del sistema americano, que considera la lucha por el estatus como una lucha libre, en la que se apoya a todos, independientemente de sus posibilidades, hasta llegar a niveles óptimos.

Para la exposición de las diferencias entre estos modelos de movilidad, se ha tenido en cuenta, el valor que cada sistema da a la educación, así como a la actitud hacia los estudiantes trabajadores, al tipo de ayudas económicas que reciben los universitarios y a la relación entre clase social y formación de grupos. Estas variables son las que el autor maneja a la hora de explicar la distinción entre los modelos.

DESIGUALDAD Y DIVERSIDAD

La influencia de la escuela en los procesos de desigualdad y diversidad entre los individuos, se ha debatido de manera extensa entre los autores preocupados por estas cuestiones, prueba de ello, puede ser la muestra de textos recogida en este apartado.

A la escuela se la considera responsable de favorecer el salto de clases de alumnos procedentes de clases obreras. En ocasiones, este salto tiene costes que cuestionan si realmente merece la pena intentar lograr el éxito escolar, un éxito, a veces improbable. Atendiendo a esta cuestión, R. Hoggart, describe pormenorizadamente en *El becario,* la situación de tensión y ambivalencia que han vivido y viven muchos alumnos. Desubicación y desorientación entre una sociedad que abandonaron, gracias al éxito social promovido por la escuela y, de la que ya no se sienten miembros y un medio social extraño, al que nunca accederán plenamente.

Desde la vertiente del género, G. P. Kelly y A. S. Nihlen, han detallado en «La enseñanza y la reproducción del patriarcado: cargas de trabajo desiguales, recompensas desiguales», el recorrido que, en líneas generales, ha supuesto el conflicto de las desigualdades en la sociedad. Las autoras evalúan el papel de la escuela en la reproducción de la división del trabajo, pero no atienden únicamente a términos de salario y estatus laboral de hombres frente a mujeres, sino que analizan otros aspectos no menos relevantes, como son el efecto de la familia en la sociedad patriarcal, los mensajes contradictorios que se lanzan a través del currículo escolar oculto, las técnicas de asesoramiento que se llevan a cabo en las escuelas, factores, que provocan comportamientos y reacciones desiguales en la población femenina.

Por último, C. McCarthy, presenta la descripción de tres enfoques de educación multicultural para abordar el tema de la desigualdad racial, que tanto compromiso ideológico estatal provocó en los años setenta y ochenta en EEUU. Un modelo de comprensión cultural, otro de competencia cultural y un tercero de emancipación cultural.Tras un análisis de los mismos, se llega a la conclusión de que ninguno de ellos ofrece explicaciones o soluciones viables al problema. Además se olvidan de cuestiones fundamentales tales como la desigualdad estructural o las distintas relaciones de poder existentes. El profesor acaba siendo la figura a la que se atribuye la mayor responsabilidad en el compromiso por transfomar las relaciones raciales en la escuela.

ESTRATEGIAS COLECTIVAS

Hoy en día podemos ver como fruto de la creciente demanda de educación, que el valor de las titulaciones ha ido cambiado, de tal forma que facilita o impide el acceso a determinados ámbitos dentro del mundo laboral, así como el poder prolongar o no la formación. Las repercusiones de su uso en la estructura social es uno de los aspectos recogidos en este apartado.

P. Bordieu, a través del texto titulado «Las estrategias de reconversión», expone las estrategias seleccionadas por las clases privilegiadas para conservar su posición social. Se centra para ello, en el valor de las titulaciones como una de las vías que estas clases encuentran para mantenerla.

Este asunto también es tratado por F. Parkin en «El cierre social como exclusión». Haciendo una crítica a los plantemientos marxistas, demasiado centrados en explicar las desigualdes relacionadas con la propiedad, el autor pone el énfasis en otra práctica de cierre social, el credencialismo. Explica cómo el uso exagerado de títulos educativos se ha convertido según el autor, en un medio clave para controlar la entrada en determinadas posiciones sociales.

Y por último, P.R. Ballion, en «La enseñanza privada ¿una escuela a medida?», considera otras variables distintas al clásico criterio religioso o de procedencia del alumnado para explicar diferencias entre la escuela pública y la privada. Para ello, se basa en una investigación con 654 escuelas realizada en el entorno parisino de 1974. En dicha investigación, se utilizó una amplia variedad de tipos de centros que ofrecían una gran flexibilidad a la hora de satisfacer la demanda del entorno. El autor concluye que el supuesto carácter complementario de la enseñanza privada respecto de la pública, se ha llegado a convertir en una competencia, entre los dos tipos de educación, pública y privada.

LOS SISTEMAS ESCOLARES

Este apartado dedicado a los sistemas escolares, reune plantemientos y desarrollos sobre temas como la institucionalización de la educación de masas, el carácter profesional de la educación y la formación ocupacional.

A través del artículo, «La construcción política de la escolarización de masas. Sus orígenes europeos e institucionalización mundial», F.O. Ramirez y J. Boli, han desarrollado una explicación coherente sobre la construcción e institucionalización del sistema de educación pública en Europa durante el siglo XIX y la institucionalización de masas. Los autores presentan una investigación comparativa de los antecedentes históricos de países europeos, cuyo desarrollo político, económico y cultural ha confluido en la adopción de una educación de masas con proyección mundial.

Basado en estudios sobre la organización y funcionamiento de los centros franceses de enseñanza secundaria de carácter profesional; G. Grignon desarrolla las diferencias que existen entre la cultura general y la cultura práctica correspondiente al campo técnico en el texto «La cultura clásica y la cultura erudita». Su oposición más evidente, se refleja en los siguientes aspectos: la separación espacial de talleres y aulas, la asignación de tiempos, la indumentaria, así como las cuestiones pedagógicas y disciplinares, todos ellos, descompensados en ambos contextos. En el sistema de enseñanza desarrollado en las escuelas talleres, se pone de manifiesto la cultura de clase imperante junto con las diferencias en la concepción del trabajo facilitadoras de la reproducción de las clases.

También se encuentra un lugar para la formación ocupacional en el texto titulado «El ascenso de la Comisión de Servicios de Fuerza de Trabajo» elaborado por CCCS (Centros de estudios culturales contemporáneos) en Londres. El texto refleja la atención que se presta a la formación profesional ocupacional y cómo desde la segunda mitad de los setenta hasta ahora, se ha visto incrementada, fuera de la educación reglada, convirtiéndose en el paradigma de un nuevo orden educativo.

LOS ACTORES IMPLICADOS

Sin duda alguna, los artículos que conforman este apartado nos presentan cuestiones ampliamente debatidas, aunque no por ello resueltas. Los diversos puntos de vista e hipótesis que apuntan sus autores permiten revisar temas tales como «mujer y profesionalización»; «juventud y desempleo», o, «escuela pública/católica» a la luz de nuevas observaciones.

Una buena ocasión para debatir la influencia de los papeles sexuales femeninos en la caracterización de determinadas semiprofesiones en las que las mujeres participan en un alto grado, magisterio y enfermería, entre otras, nos la brinda el artículo: «Las mujeres y la burocracia en las semiprofesiones». Sus autores, R.L. Simpson y I.H. Simpson, postulan que las características de los semiprofesionales frente a los profesionales: su carencia de autonomía, su énfasis en la jerarquía y la gradación de la responsabilidad, el carácter más limitado de sus conocimientos y su escasa resistencia al control burocrático parece estar en relación con el hecho de que la mayoría de estos semiprofesionales sean mujeres. Los papeles asignados mayoritariamente a las mujeres, que refuerzan la dedicación familiar sobre la profesional potencian el modelo burocrático que caracteriza a estas semiprofesiones, tendencia que según los autores, no cambiará sino son alteradas a su vez las actitudes que las mantienen.

Otro tema que cobra especial relevancia para el colectivo juvenil, es la posibilidad de encontrarnos ante «Una nueva etapa en la vida», título del texto de O. Galland en el cual define sus límites, marcados por el abandono del hogar familiar por un lado, y la entrada a la vida adulta por otro. Un período cada vez más amplio que se construye a través de un gran número de experiencias sociales y, tal y como lo define su autor, un momento en el cual el individuo se aprovecharía de una especial forma de libertad, contraponiendo, de esta modo, al modelo de identificación que prevalecía hasta este momento, un nuevo modelo de experimentación, o de construcción iterativa de la posición. Entre las posibles causas que contribuyen a la aparición de este modelo O. Galland menciona no sólo los fenómenos de prolongación escolares, sino también la devaluación de los títulos profesionales y el acercamiento a los valores de las clases medias por parte de la juventud que pertenece a clases inferiores.

J. S. Coleman analiza en el texto «Igualdad y calidad en la educación americana: escuelas públicas y escuelas católicas» las posibles causas que desencadenaron la transgresión de los supuestos e ideales fundamentales implícitos en la educación nortemericana junto con los cambios ocurridos en esa sociedad, señalando las consecuencias negativas que esas transgresiones han tenido para la igualdad de oportunidades educativas en las escuelas públicas para, finalizar sugiriendo un nuevo conjunto de ideales y supuestos. Así, frente a una educación normalizada, J. S. Coleman propone un abanico amplio de opciones filosóficas educativas, entre las que se encontrarían la libre elección por parte de los padres, abandono del principio de asignación por residencia y el de la prohibición de la subvención mediante fondos públicos a la educación religiosa, apostando por una concepción pluralista de la educación, basada en «comunidades» definidas por intereses, valores y preferencias educativas, característica esta última que encontramos en las escuelas católicas y que marcarían su diferencia con respecto al conjunto de escuelas públicas.

LAS REFORMAS EDUCATIVAS

Las reformas en educación ofrecen inmejorables ocasiones de debate entre todos

los implicados de manera más o menos directa. En este apartado, los autores seleccionados nos proponen rigurosos ejercicios de análisis sobre una de las reformas educativas más controvertida, esta es, la reforma comprehensiva.

A la pregunta *¿ha descendido el nivel?* que da título al texto de T. Husen, el autor responde en una doble dirección, por un lado nos expone una exhaustiva revisión de investigaciones en este campo, que parecen apuntar, según el propio T. Husen, a un progresivo aumento del nivel escolar conforme se mejoran los planes de estudio y se acrecientan las inversiones, por el otro, determinando el verdadero valor de la pregunta, ya que el grado de preocupación por esta cuestión reflejaría, naturalmente, la orientación de valores de la persona implicada en la evaluación de lo que se viene realizando en las escuelas.

H. Levin, en su artículo «El dilema de las reformas comprehensivas de la escuela secundaria en Europa» trata de evaluar el papel de este tipo de reformas y la contradicción que reflejan al apoyarse en una función doble: la de proporcionar una mayor igualdad de oportunidades en la población joven, a la vez que reproducen la estructura económica capitalista. Todo ello, hace necesario que se aborde, según palabras del autor, las desigualdades estructurales desde las propias reformas educativas, puesto que, de no hacerlo así, los desajustes continuarán sucediendo, unidos a otro tipo de consecuencias que desbordan la propia esfera político-educativa.

Otro tipo de desigualdades, en este caso las sociales, en sus vertientes derivadas de la clase, el género y la etnia, son abordadas por M. F. Enguita, bajo el epígrafe «Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación», en relación con las políticas educativas mantenidas y la educación en general.

El autor comienza recordando los comportamientos educativos que encontramos asociados a cada uno de los tipos de desigualdades mencionadas, desde la simple expulsión en un primer momento, para pasar por la escolarización segregada en un segundo momento y los intentos de incorporación en nuestros días, y los movimientos reformistas ligados a estas desigualdades como son la comprehensividad que da respuesta a la desigualdad de clase, la coeducación ligada a la que se establece entre géneros y la integración que se relaciona con la diferencia entre etnias. El ejercicio de comparación y contraste se amplía incluyendo otros elementos, como las diferencias culturales, y la consideración de los grupos afectados como protagonistas de estrategias individuales y grupales, que dilatan y desarrollan de forma sistemática el análisis planteado.

LOS FACTORES DE LOGRO

Alrededor del concepto de «éxito escolar» en la escuela, han tenido lugar numerosas investigaciones que estudian las razones, determinantes, y variables asociadas a este logro, además de otros aspectos que aparecen ligados a su no consecución. En este apartado, se expone una muestra de trabajos de diferentes autores, que en la década de los setenta, se interesaron por este tipo de cuestiones.

B. Bernstein consigue resquebrajar el concepto de educación compensatoria, en el documento titulado «Una crítica a la educación compensatoria», sometiéndolo a un examen minucioso, abierto en varios frentes.

Comienza el autor cuestionando la validez de la propia expresión, ya que, según él, el problema de la mejora de las prácticas escolares destinadas a los hijos de las clases menos favorecidas, se reduce en cuanto contribuye a distraer la atención de la organización interna y del contexto

educativo de la escuela, para dirigirla hacia individuos particulares, en las personas de las familias y los hijos. Continúa su discurso rebajando la importancia que, desde la escuela, se concede tradicionalmente a los supuestos psicológicos relacionados con los períodos críticos de aprendizaje, desprendiéndose por otra parte, de las condiciones sociales y las diferencias de clase.

Por último, retoma su conocida diferenciación entre código elaborado y código restringido, y lo aleja de interpretaciones erróneas, en las cuales, se distanciaba de las condiciones y los contextos del aprendizaje escolar. Ante esto argumenta que, sólo cuando la experiencia social de los alumnos se encuentre presente en las situaciones creadas por el mediador del aprendizaje, estaremos «educando» verdaderamente.

¿Influyen verdaderamente las diferentes políticas y actuaciones educativas de las escuelas y la educación en general, en los puestos de trabajo desempeñados en la edad adulta ó, en último término, en el nivel de ingresos alcanzados? Este tipo de interrogantes son abordados en el texto de Ch. Jencks «¿Qué hacer?». Bajo un riguroso examen de los factores aceptados ampliamente como responsables de la diferenciación en los ingresos, el autor termina afirmando la necesidad de desviar el foco de atención hacia la responsabilidad que, en último término, debe ostentar el gobierno al que le corresponde la tarea incuestionable de su control.

Desde la perspectiva psicológica, la situación de test, ha tenido diversas explicaciones a lo largo de los años. En un primer momento, venía dada en términos de aptitudes, relacionando las capacidades observadas a través de la técnica con las aptitudes aportadas en la herencia de un sujeto. Más tarde, en la versión clínica, el hecho es contemplado desde un punto de vista más amplio, pero, en ambos discursos, la situación se restringe a una relación interpersonal entre un profesional que interpreta los «déficits» de un alumno problemático, olvidándose, de las causas sociales que han originado y se hallan implícitas en cada situación-problema. Asunto que trata de manera pormenorizada M. Tort en «La situación de test: una relación social», concluyendo que ésta no se caracteriza ni por ser neutral ni por ser objetiva, sino que reproduce las desigualdades de clase inherentes a una sociedad capitalista, en donde los sujetos pertenecientes a las clases mas bajas obtendrán peores resultados que aquéllos situados en niveles superiores.

PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN

La importancia del contexto en el proceso de la socialización de los individuos es evidente. En este apartado, los autores abordan su estudio planteándolo desde perspectivas diferentes. Los contextos cultural, institucional e instrumental, son examinados en relación con este desarrollo, poniendo de manifiesto la amplitud y complejidad del mismo.

Los estudios antropológicos han ofrecido valiosas aportaciones al conocimiento de la diversidad etnográfica. En el documento «Nuestros problemas educativos considerados a la luz de la experiencia samoana» M. Mead, se propone, a través de la comparación entre la sociedad norteamericana y samoana, desvelar las razones por las cuales un momento evolutivo, como es la adolescencia, puede ser experimentado por los jóvenes de forma diferenciada dependiendo de la sociedad en la que se encuentren.

La influencia de las características ambientales y educacionales circundantes determinan, según la autora, la explicación de estas diferencias. De esta forma, las actitudes y las prácticas referentes a la organización familiar, nacimiento, desarrollo sexual, trabajo y juego, e inclusive la

propia muerte, conforman personalidades y maneras comportamentales desiguales. Este tipo de análisis, ajeno a las relaciones socioeconómicas que sustentan creencias y comportamientos, sería bastante criticado por diversos autores, pero no por ello deja de ser una aproximación al concepto de cultura, a tener en cuenta a la hora de enjuiciar cualquier comportamiento social o individual determinado.

La contribución de la escuela al proceso de socialización de cada individuo tiene un carácter distintivo con relación a otros ámbitos sociales, como pueden ser la familia o el círculo de amigos. Por su estructura específica, y, por los comportamientos y actitudes del profesorado, esta institución posibilita un conjunto de experiencias, a través de las cuales, el alumno adopta un conjunto de principios normativos: independiencia, logro, universalismo y especificidad, necesarios para su desenvolvimiento público. El autor, R. Dreeben, en el texto: «La contribución de la enseñanza al aprendizaje de las normas: independencia, logro, universalismo y especificidad», consigue desarrollar su argumento sin mezclarlo con aspectos éticos derivados de la justificación o no de estos principios, evitando, de esta manera, controversias ideológicas sobre este asunto.

En el texto de M. Foucault «Los medios del buen encauzamiento», encontramos una aproximación a los mecanismos que utiliza una nueva forma de poder que el autor sitúa en el siglo XVIII: el régimen disciplinario, extendido entre nuestras instituciones, una de ellas, la enseñanza.

El autor considera el desarrollo de este método a través de los procedimientos de la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el examen. El primero de ellos, se organiza en varias direcciones, de manera extensa, y por esta misma razón, no se deja «sentir» en un instante determinado, sino que se difumina en todos y cada uno de los momentos de la acción educativa. La sanción, contribuye de manera específica a reducir las diferencias, desviaciones, que se producen en la institución, ayudándose para ello del castigo. El examen, combinación de los procedimentos anteriores, contribuye a recolocar al individuo en el campo de la observación perpetua, registrando su comportamiento de forma sistemática, dando lugar, en último término, a que se constituya en objeto propio de conocimiento.

EL CURRÍCULUM

Se ha hablado durante largas décadas y por innumerables autores dedicados a la educación del concepto de currículum y sus posibilidades de desarrollo. Los textos que se presentan a continuación, tienen en cuenta aspectos que, con demasiada frecuencia, no se explicitan en las discusiones de índole pedagógico, o se les concede menos importancia de la que en realidad poseen.

La educación que se imparte en los centros escolares no consiste solo en un traspaso o intercambio de contenidos académicos, ni en aquellos otros aspectos que explícitamente puede plantear un currículo escolar. En el texto de E. Z. Friedenberg «La cuna de la libertad», nos encontramos, a través de una extensa comparación entre dos centros de enseñanza secundaria, con alumnos pertenecientes a clases sociales distintas, una minuciosa observación de todo un conjunto de rutinas escolares relacionadas con los hábitos diarios de la convivencia en el centro, de enorme influencia, no sólo para la socialización dentro de la institución educativa, sino también, y de modo transcendente, para el desenvolvimiento futuro en la sociedad adulta.

Cuando J. Anyon compara cinco escuelas de primaria en Norteamérica, en su artículo «Clase social y conocimiento social» establece una diferenciación según la clase social del alumnado que asiste a ellas.

Se pregunta la autora por el tipo de conocimiento que predomina en sus aulas. Las diferencias con que se encuentra respecto tanto al curriculum explícito como al oculto, son manifiestas y expresan las más variadas cuestiones relativas a los estereotipos sociales que impregnan la mentalidad del profesorado e, inclusive, la diversa selección y uso de los contenidos y métodos pedagógicos, en función de las expectativas laborales que la comunidad asigne a los estudiantes adscritos a cada uno de estos modelos de escuela.

El libro de texto, como artículo de transmisión del conocimiento cultural, es un elemento destacado que necesita de un análisis pormenorizado de los condicionantes, conexiones e influencias político-económicas que afectan a su producción. M.W. Apple, en «Economía política de la publicación de libros de texto» nos permite profundizar en este mundo de relaciones, desentrañando aspectos poco estudiados del saber que se enseña y produce en la escuela.

La mayor parte de este documento se centra en el sistema de trabajo llevado a cabo por las empresas editoriales dedicadas a la producción de textos universitarios situadas en los EE UU. Esta especificidad del contexto, no es inconveniente a la hora de permitir señalarnos el papel que este material desempeña en el conjunto de la producción cultural en las instituciones educativas.

ESCENARIOS DE INTERACCIÓN

Las interrelaciones entre los diferentes agentes presentes en los escenarios educativos permiten una multiplicidad de análisis dependiendo del objeto o proceso que se considere: expectativas que se ven cumplidas en el tiempo, análisis de presupuestos de partida o debate entre producción o reproducción cultural, son temas abordados en este apartado.

Las «desviaciones» que se producen en el contexto escolar han sido estudiadas, en numerosas investigaciones, atendiendo principalmente a variables de tipo personal. Se trataba de de averiguar qué características del sujeto eran las que influían en este tipo de comportamientos alejados de la norma.

En «Sobre la comprensión del proceso de escolarización», R. C. Rist nos permite situarnos «al otro lado», desde la perspectiva de los responsables de esta calificación, rastreando sus orígenes y consecuencias. De manera pormenorizada, el autor desarrolla esta perspectiva apoyándose en la teoría del etiquetado, posición desde la que explica la formación de la imagen e identidad social de los individuos.

Siguiendo la distinción que diferencia «recepción» y «concepción», M. F. D. Young nos propone en «Conocimiento y control» una forma particular de concebir los problemas de índole educativa, desde una perspectiva sociológica. Frente a su simple «recepción», alejada de un examen minucioso de los supuestos que llevan implícitos, el autor aboga por edificar una nueva concepción que cuestione las características fundamentales del ámbito educativo, cuyas formulaciones, son recibidas y acatadas de forma mayoritaria sin oposición alguna. Una de las implicaciones de esta postura es que promueve la realización de estudios sociológicos con un carácter muy específico, que sitúan los significados otorgados en el comportamiento del aula en relación con las categorías preconcebidas para su ordenamiento.

Las teorías de la reproducción cultural son analizadas críticamente por P. Willis en el texto «Producción cultural y teorías de la reproducción», con motivo de la revisión de su obra «Learning to labour». El autor se desmarca, en este momento, de posicionamientos anteriores, cercanos al funcionalismo para apostar seriamente por la perspectiva de los estudios culturales.Y desde este marco, considera las diferencias

y conexiones que se producen entre los conceptos de producción cultural y reproducción, señalando que las relaciones dadas entre ellos no pueden reducirse a formulaciones simplistas ni abstractas, apuntando mas bien hacia relaciones de tipo dialéctico, presentes en cada una de las manifestaciones de los individuos.

INSTITUCIONES PARALELAS

Junto a la educación formal, existe un conjunto de prácticas sociales, realizadas desde varias instancias, que no puede dejarse fuera del proceso de socialización del individuo, al objeto de asegurar que sus efectos sean analizados con la importancia que requieren.

En «Socialización Primaria», P. Berger y Th. Luckmann, analizan la importancia de este proceso en relación con otros períodos de socialización. En dicha contraposición, consideran este primer momento de socialización unido a unas características que lo diferenciarían sustancialmente de momentos posteriores, entre las cuales destacan las siguientes: la internalización del lenguaje, la construcción del primer mundo para el niño unido a la imposibilidad de elección entre varios significantes –que le vendrán dados por el adulto mediador y el mundo al que pertenece. Esta revisión de la relación entre el niño y la sociedad la fundamentan en un proceso dialéctico que consta de tres momentos: la externalización de los productos humanos, la objetividad de cada uno de ellos y la internalización, por la cual, el individuo se apodera de ellos.

La influencia que ejerce la posición social en las relaciones paterno-filiales se encuentra expuesta en diversas investigaciones sociológicas, sin embargo M. L. Kohn, avanza un paso más en su intento de llegar a discernir las razones de esta relación. De este modo, en el estudio, «Relaciones paterno-filiales y clase social» el autor, propone el concepto de valores como un intermediario efectivo entre la clase social y el comportamiento final mostrado por los sujetos en este tipo de interacciones, sin incurrir en percepciones reduccionistas, que impidan la influencia de otra amplia gama de variables que podrían estar afectando estas relaciones aunque, en esta ocasión, no sean objeto de su análisis.

J. Fiske, en el texto «La cultura televisiva», plantea el poder cultural que ejercen las clases populares basado en la resistencia a las fuerzas de dominación y la reelaboración de significados y placeres de acuerdo a ideologías propias. La televisión, como cualquier otro producto cultural, se ve afectada por este modo de relación, de esta forma, los programas que nos ofrece, están sujetos a múltiples lecturas; depende de las características particulares del grupo receptor, y de sus distintos intereses sociales; por lo que el consumo de estos programas, creados desde el capital económico, no significa que el grupo social que los visione participe de la ideología que conllevan.

EL SISTEMA ESPAÑOL

M. F. Enguita, logra, al incluir este apartado, acercarnos a cuestiones que, por su proximidad al sistema español, se convierten en temas de indudable interés para la mayoría de los lectores.

El trabajo de C. Lerena «Formas del sistema de enseñanza: escolástico, liberal y tecnocrático» considera los elementos invariables que constituyen un sistema de enseñanza, y las diferentes formas históricas que adopta en el transcurso del tiempo. El autor se propone describir las características que presentan las formas escolástica, liberal y tecnocrática, y su asociación con los referentes económicos y políticos, decisivos para la reproducción

del sistema de clases imperante en un momento determinado.

J. Carabaña en el texto «La pirámide educativa», analiza la población del sistema de enseñanza en España en las cuatro últimas décadas ayudándose para ello de su representación a través de pirámides de logro escolar. El planteamiento que desarrolla J. Carabaña versa sobre los factores que inciden en la forma que adoptan estas construcciones, tales como los factores demográficos, socioeconómicos, de ordenación y académicos, insistiendo en el carácter predominante que cobra uno de ellos sobre el resto, en cada una de las décadas observadas.

Las reformas educativas, responden a necesidades creadas desde otros ámbitos, como el político, o el socioeconómico. J. Varela nos propone en «Una reforma educativa para las nuevas clases medias», un análisis profundo sobre las razones y motivos que han llevado a la elaboración y aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Tras un breve recorrido por los cambios que la LOGSE plantea, tanto para los agentes implicados, como para su puesta en práctica, la autora termina reconociendo que, a pesar de la finalidad explícita de garantizar los principios de igualdad social, la ley termina legitimando los valores cercanos a una cultura ligada, en estos momentos, a los grupos sociales de clase media, por lo que el círculo de desigualdad entre los alumnos permanece inalterable.

Si al comienzo de nuestra exposición hemos resaltado los indudables aciertos con los que cuenta el planteamiento general de esta obra, no podemos pasar por alto en este momento la vigencia de los textos presentados, independientemente de la fecha de su publicación.

En definitiva, todos estos aspectos conforman una obra de eminente carácter práctico y funcional, una «herramienta» que puede servir tanto a los profesionales interesados en estas cuestiones como a todos aquéllos que se acerquen por primera vez a ellas.

ÍNDICE BIBLIOGRÁFICO DE LA REVISTA DE EDUCACIÓN DE LOS NÚMEROS 318-320 AÑO 1999

MARGARITA CABAÑAS CORIHUELA (*)

159.9 Psicología

1
Calvete Zumalde, Esther; Villa Sánchez, Aurelio
Estrés y burnout docente: influencia de variables cognitivas, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 319, p. 291-303
Descriptores: Estrés; Profesor; Intervención; Personalidad; Investigación educativa; Enseñanza secundaria

33 Economía y trabajo

2
Béduwé, C.; Giret, J.F.
Desarrollo de la formación y mercado de trabajo en Europa, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 318, p. 35-56
Descriptores: Mercado laboral; Necesidad de formación; Formación inicial; Formación profesional; Relación empleo-formación; Análisis comparativo; Necesidad de formación; Formación en el servicio

3
Iribarne, Alain d'; Lemoncini, Sabine
Eficacia en el uso de las nuevas teconologías de la información y de la comunicación y las formaciones profesionales, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 318, p. 89-111
Descriptores: Nuevas tecnologías; Tecnología de la información; Red de información; Red informática; Tratamiento de la información; Formación profesional; Formación en el servicio; Formación complementaria; Educación permanente; Empresa

37 Educación. Generalidades

4
Beltrán Llera, Jesús A.
La nueva frontera de la instrucción, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 320, p. 99-119
Descriptores: Aprendizaje; Teoría; Proceso cognitivo; Desarrollo cognitivo; Alumno; Rol del profesor

5
Cabañas Corihuela, Margarita
Índice bibliográfico de la Revista de Educación de los números 318-320, año 1999, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 318 p. 355-367
Descriptores: Bibliografía analítica; Enseñanza; Publicación periódica

---

(*) Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE).

37(09) Historia de la educación

6

Labrador Herraiz, Carmen

La ratio studiourum de 1599: un sistema educativo singular, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 319, p. 117-134

Descriptores: Historia de la educación; Sistema educativo; Organización; Siglo XVI; Jesuítas

7

Mayorga Manrique, Alfredo

La inspección en el nivel de la educación primaria : proceso histórico, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 320, p. 11-38

Descriptores: Inspección; Enseñanza primaria; Historia de la educación; España; Siglo XIX; Siglo XX; Institución Libre de Enseñanza

8

Núñez Espallargas, José María; Grau Arau, Andrés

Petrus Ramus (1515-1572) y su concepción renovadora de la enseñanza de las matemáticas, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 318, p. 165-173

Descriptores: Historia; Siglo XVI; Ramus, Petrus; Matemáticas; Astronomía

37(4/9) Sistemas de educación por países

9

Cardoso, Ana

El sistema educativo en Portugal: ¿una escuela para todos?, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 319, p. 79-89

Descriptores: Sistema educativo; Escolarización; Enseñanza obligatoria; Portugal; Reforma educativa; Datos estadísticos

10

Murillo Torrecilla, Francisco Javier; Cerdán, Jesús; Grañeras, Montserrat

Políticas de calidad y equidad en el sistema educativo español, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 319, p. 91-113

Descriptores: Calidad de la enseñanza; Política de la educación; Autonomía escolar; Investigación educativa; Diferenciación; Igualdad de oportunidades; Tasa de escolarización; Educación obligatoria; Programa de estudios; Participación; Director del centro; Profesor; Evaluación; España

11

San Martín Ramírez, Víctor

La nueva educación chilena : ¿qué puede dar de sí la reforma educacional chilena en un contexto democrático?, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 320, p. 423-443

Descriptores: Reforma educativa; Chile; Analisis comparativo; España; Democratización

37.01 Filosofía de la educación

12

Bárcena Orbe, Fernando

La educación como creación de novedad : una perspectiva arendtiana, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 318, p. 189-210

Descriptores: Arendt, Hannah; Filosofía de la educación; Teoría de la educación; Filosofía política

13

Castilla Vallejo, José Luis

Implicaciones del problema del poder en Michel Foucault para la teoría social contemporánea : el caso de la sociología de la educación, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 319, p. 155-186

Descriptores: Foucault, Michel; Filosofía de la educación; Sociología de la educación; Poder; Teoría; Siglo XX

14

Pablos Pons, Juan de; Rebollo Catalán, María Ángeles; Lebres Aires, María Luisa

Para un estudio de las aportaciones de Mijaíl Bajtín a la teoría sociocultural : una aproximación educativa, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 320, p. 223-253

Descriptores: Investigación educativa; Sociolingüística; Sociología; Cultura; Teoría

37.012 Investigación educativa

15

Castro Morera, María; Gaviria Soto, José Luis

Meta-análisis y modelos jerárquicos lineales: estudio analítico de las aportaciones de los índices de magnitud del efecto individual clásico y empírico bayesiano, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 320, p. 295-307

Descriptores: Investigación educativa; Análisis estadístico; Teoría; Metodología; Resultado de investigación; Meta-analisis

16

Gil Escudero, Guillermo; Suárez Falcón, Juan Carlos; Martínez Arias, Rosario

Aplicación de un procedimiento iterativo para la selección de modelos de la teoría de la respuesta al ítem en una prueba de rendimiento escolar, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 319, p. 253-272

Descriptores: Método de investigación; Rendimiento; Lectura; Análisis de ítem; Investigación educativa; Rendimiento; Teoría de respuesta al ítem; Evaluación; Prueba de rendimiento; Análisis comparativo

17

Ucar Martínez, Xavier

La modernización de la educación básica en El Salvador : el diseño de una investigación para la adecuación curricular en áreas rurales, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 320, p. 393-421

Descriptores: Sistema educativo; El Salvador; Enseñanza inical; Investigación; Escuela rural; Metodología

37.014 Política educativa

18

Carnoy, Martin

Globalización y reestructuración de la educación, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 318, p. 145-162

Descriptores: Desarrollo económico; Descentralización; Globalización; Financiación; Mercado laboral; Enseñanza privada; Economía de la educación; Política de la educación; Desarrollo de la educación; Reforma educativa; Educación de la mujer; Enseñanza de las ciencias; Matemáticas; Medida del rendimiento; Evaluación

19

Levin, Henry M.

El nexo entre lo público y lo privado en la enseñanza en Estados Unidos, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 318, p. 57-69

Descriptores: Enseñanza pública; Enseñanza privada; Financiación; Estados Unidos; Relación escuela-comunidad; Relación escuela-empresa; Relación padres-escuela; Interacción; Cheque escolar

20

Núñez, Clara Eugenia

Educación y desarrollo económico, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 318, p. 9-33

Descriptores: Desarrollo económico; Desarrollo de la educación; Política de la educación; Economía de la educación; Mercado laboral; Nivel de enseñanza; Productividad; Nivel de conocimientos

21
Torre de la Torre, Saturnino de la
Creatividad en la reforma española, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 319, p. 187-198
Descriptores: Reforma educativa; Creatividad; Innovación pedagógica; España

37.015.4 Sociología de la educación

22
Fernández Enguira, Mariano
La organización escolar : agregado, estructura y sistema, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 320, p. 255-267
Descriptores: Organización educativa; Teoría de sistemas; Centro de enseñanza; Sociología de la educación; Director del centro; Equipo directivo

37.015.6 Economía de la educación

23
San Segundo Gómez de Cadiñanos, María Jesús
Financiación de la enseñanza universitaria : el papel de los precios a la luz de la experiencia internacional reciente, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 318, p. 71-87
Descriptores: Enseñanza superior; Financiación; Tasa de escolarización; Costo de la educación; Análisis comparativo; Beca; Ayuda económica; Derecho de inscripción; Préstamo para estudios; España

37.03 Temas transversales

24
Ortega Ruiz, Pedro; Mínguez Vallejos, Ramón
La educación de la autoestima, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 320, p. 335-352
Descriptores: Autoestima; Valor; Secundaria primer ciclo; Evaluación

371 Organización educativa

25
Antona, Pedro
La inspección educativa de los programas españoles en Francia, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 320, p. 81-97
Descriptores: Inspección; Lengua española; Cultura; Francia; En el extranjero; Centro de enseñanza

26
González Vila, Teófilo
Sobre el futuro de la inspección educativa : consideraciones en el umbral del siglo XXI, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 320, p. 159-191
Descriptores: Inspección; Prospectiva; Siglo XXI; Evaluación; Centro de enseñanza; Carrera profesional; Formación complementaria

27
Iniesta Onega, Antonio; Alhambra, Concepción;Cirac Cirac, Vicente
La inspección en la educación secundaria, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 320, p. 39-59
Descriptores: Inspección; Enseñanza secundaria; Historia de la educación; Legislación educativa; Reforma educativa; Centro de enseñanza; Organización; Acceso al empleo; Formación complementaria

28
Mollo Igen, Claude
La Inspección General de la Educación Nacional y la Inspección Pedagógica Regional en el sistema educativo francés, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 320, p. 61-80
Descriptores: Inspección; Sistema educativo; Francia; Historia de la educación; Organización; Acceso al empleo; Evaluación; Centro de enseñanza; En el extranjero

29
Murillo Torrecilla, Francisco Javier; Barrio Hernández, Raquel
Análisis de la distribución del tiempo de los directivos de centros de enseñanza primaria, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 319, p. 201-222
Descriptores: Director del centro; Distribución del tiempo; Datos estadísticos; Enseñanza primaria; España; Administración educativa; Gestión

30
Sola Fernández, Miguel
Evaluación de la jornada escolar en Andalucía oriental : argumentos para una jornada completa de los centros educativos, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 318, p. 271-300
Descriptores: Evaluación; Jornada escolar; Recogida de datos; Análisis estadístico; Actividades escolares; Distribución del horario escolar; Muestra; Andalucía

31
Vázquez Gómez, Gonzalo
La supervisión, función de conocimiento compartido del sistema educativo, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 320, p. 121-139
Descriptores: Inspección; Supervisión; Evaluación; Teoría

371.1 Profesorado

32
Clemente Linuesa, María
¿Es posible una cultura de colaboración entre el profesorado?, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 320, p. 205-221
Descriptores: Centro de enseñanza; Autonomía; Proyecto curricular de centro; Trabajo en equipo

33
García Gómez, Soledad
El desarrollo profesional : análisis de un concepto complejo, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 318, p. 175-187
Descriptores: Profesión docente; Profesor; Desarrollo profesional; Formación de profesores

34
Gil Madrona, Pedro; Contreras Jordán, Onofre Ricardo
Investigación evaluativa: el plan de estudios que conduce al título de maestro especialista en educación física de la Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete de la Universidad de Castilla-La Mancha, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 319, p. 307-329
Descriptores: Formación de profesores; Educación física; Reforma educativa; Investigación educativa; Evaluación; Programa de estudios; Formación inicial

35
Martín-Molero, Francisca
Supervisión de la calidad docente, en: Revista de educación, Madrid,(1999), n. 320, p. 141-158
Descriptores: Profesión docente; Calidad de la educación; Supervisión; Evaluación del profesor; Reforma educativa; Legislación educativa

371.27 Evaluación

36
Driessen, Geert W.J.M.
Abordar la igualdad y la calidad educativas a través de la investigación : como ejemplo un estudio nacional de cohortes, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 319, p. 37-60
Descriptores: Calidad de la enseñanza; Estudio longitudinal; Investigación comparativa; Rendimiento comparado; Enseñanza primaria; Evaluación; Igualdad de oportunidades; Lengua neerlandesa; Matemáticas; Cuestionario; Equipo directivo; Evaluación del profesor; Familia; Educación especial; Medida del rendimiento; Países Bajos

37

Driessen, Geert W.J.M.

La mejora de la igualdad y la calidad en la enseñanza : el caso de Holanda, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 319, p. 9-35

Descriptores: Igualdad de oportunidades; Calidad de la enseñanza; Desfavorecido social; Escolarización; Países Bajos; Educación multicultural; Minoría étnica; Evaluación; Rendimiento; Medida del rendimiento; Enseñanza primaria; Estudio longitudinal; Lengua neerlandesa; Matemáticas; Supervisión

38

Escudero Escorza, Tomás

La evaluación del profesorado de secundaria: la opinión de los profesores, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 318, p. 227-250

Descriptores: Evaluación del profesor; Finalidad de la educación; Muestra; Enseñanza secundaria; Toma de decisión; Metodología

39

Gaviria Soto, José Luis

La paradoja de Simpson y la interpretación de los resultados de las evaluaciones del rendimiento académico en el sistema educativo, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 318, p. 211-223

Descriptores: Control del rendimiento; Medida del rendimiento; Sistema educativo; Enseñanza secundaria; Análisis estadístico; Evaluación; España

40

González Ferreras, Fernando; Frías Rubio, Ana Rosa; Gil de Gómez Herrero, David

Modelo europeo de gestión de calidad, Madrid, (1999), n. 319, p. 353-364

Descriptores: Calidad de la educación; Gestión; Evaluación por objetivos; Modelo; Europa

41

Janela Afonso, Almerindo

Las políticas contemporáneas y la evaluación educativa en Portugal, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 319, p. 135-153

Descriptores: Política de la educación; Evaluación; Calidad de la educación; Siglo XX; Portugal

42

Kellaghan, Thomas

Igualdad y calidad en la educación irlandesa, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 319, p. 61-77

Descriptores: Igualdad de oportunidades; Calidad de la educación; Discriminación positiva; Diferencia de sexo; Irlanda; Evaluación

43

Mancebón Torrubia, María Jesús

La función de producción educativa: algunas conclusiones de interés en la especificación de los modelos de evaluación de la eficiencia productiva de los centros escolares, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 318, p. 113-143

Descriptores: Centro de enseñanza; Productividad; Economía de la educación; Evaluación; Rendimiento; Medida del rendimiento; Teoría; Alumno; Familia; Rol del profesor; Medios de enseñanza

371.3 Métodos de enseñanza

44

Touriñán López, José Manuel; Alonso Escontrela, María Luisa

La generación de contenidos de instrucción : propuesta que inciden en la selección y organización, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 319, p. 331-349

Descriptores: Materia de enseñanza; Finalidad de la educación; Análisis de contenido; Selección

371.6 Medios de enseñanza

45
Barth, Norbert
La importancia de la televisión en el desarrollo de los sistemas nacionales de formación profesional en los países de la CE, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 318, p. 303-319
Descriptores: Televisión escolar; Enseñanza profesional; Medios de enseñanza; Unión Europea

376 Educación especial

46
García Gómez, Andrés
Autoconcepto y necesidades educativas especiales en el sector educativo de Brozas (Cáceres), en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 318, p. 251-269
Descriptores: Concepto de si mismo; Análisis multivariado; Necesidad de educación; Integración escolar; Enseñanza primaria; Deficiente físico; Deficiente mental; Dificultad de aprendizaje; Cáceres; España

47
Vieira Ferreira, Márcia Ondina
La desigualdad en el proceso de escolarización de la infancia gitana en España, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 319, p. 239-252
Descriptores: Gitano; Escolarización; Diferenciación; Desigualdad social; España; Igualdad de oportunidades; Inegración escolar; Atención a la diversidad; Educación compensatoria

378 Enseñanza superior

48
Álvarez Rojo, Víctor; García Jiménez, Eduardo; Gil Flores, Javier
La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 319, p. 272-290
Descriptores: Calidad de la enseñanza; Profesión docente; Evaluación del profesor; Investigación educativa; Enseñanza superior; Rendimiento

49
Miguel Díaz, Mario de; Arias Blanco, José Miguel
La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 320, p. 353-377
Descriptores: Medida del rendimiento; Estudiante; Enseñanza superior; Evaluación; Estudio longitudinal; Nivel de conocimientos

50
Santiuste Bermejo, Víctor
La inspección en la universidad: el modelo de inspección de servicios de la Universidad Complutense de Madrid, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 320, p. 193-201
Descriptores: Inspección; Universidad; Universidad Complutense de Madrid; Autonomía; Administración educativa; Calidad de la educación

5 Ciencias exactas y naturales

51
Gallegos, José A.
La secuenciación de contenidos en la enseñanza de la geología : (I) las peculiaridades del conocimiento geológico y de sus recursos didácticos, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 318, p. 321-352
Descriptores: Geología; Contenido de la educación; Estrategia de aprendizaje; Dificultad de aprendizaje; Enseñanza primaria; Enseñanza secundaria; Programa de estudios; Comprensión

52
González Veiga, María Concepción
Influencia del currículo previo sobre el rendimiento en matemáticas empresariales: un estudio para la Universidad de Oviedo, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 319, p. 223-238
Descriptores: Matemáticas aplicadas; Rendimiento; Materia de enseñanza; Investigación educativa; Enseñanza superior

53
Hidalgo Alonso, Santiago; Maroto Sáez, Ana; Palacios Picos, Andrés
Las aptitudes básicas como elemento determinante en el rendimiento en matemáticas : su influencia en los currículos de primaria, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 320, p. 271-293
Descriptores: Rendimiento; Matemáticas; Enseñanza primaria; Cálculo; Aptitud

54
Manassero Mas, María Antonia; Vázquez Alonso, Ángel
Ideas de los estudiantes sobre la epistemología de la ciencia: modelos, leyes y teorías, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 320, p. 309-334
Descriptores: Ciencias; Epistemología; Cognición; Enseñanza secundaria; Investigación

8 Lengua y literatura

55
Fernández Blanco, Víctor; García Díez, Mercedes; Prieto Rodríguez, Juan
Los hábitos de lectura en España : características sociales, educativas y ambientales, en: Revista de educación, Madrid, (1999), n. 320, p. 379-390
Descriptores: Lectura; Publicación periódica; Libro; Análisis comparativo; Investigación

Índice de autores

Alhambra, Concepción: 27
Alonso Escontrela, María Luisa: 44
Álvarez Rojo, Víctor: 48
Antona, Pedro: 25
Arias Blanco, José Miguel: 49

Bárcena Orbe, Fernando: 12
Barrio Hernández, Raquel: 29
Barth, Norbert: 45
Béduwé, C.: 2
Beltrán Llera, Jesús A.: 4

Cabañas Corihuela, Margarita: 5
Calvete Zumalde, Esther: 1
Cardoso, Ana: 9
Carnoy, Martin: 18
Castilla Vallejo, José Luis: 13
Castro Morera, María: 15
Cerdán, Jesús: 10
Cirac Cirac, Vicente: 27
Clemente Linuesa, María: 32
Contreras Jordán, Onofre Ricardo: 34

Driessen, Geert W.J.M.: 36, 37

Escudero Escorza, Tomás: 38

Fernández Blanco, Víctor: 55
Fernández Enguira, Mariano: 22
Frías Rubio, Ana Rosa: 40

Gallegos, José A.: 51
García Díez, Mercedes: 55
García Gómez, Andrés: 46
García Gómez, Soledad: 33
García Jiménez, Eduardo: 48
Gaviria Soto, José Luis: 15, 39
Gil de Gómez Herrero, David: 40
Gil Escudero, Guillermo: 16
Gil Flores, Javier: 48
Gil Madrona, Pedro: 34
Giret, J.F.: 2
González Ferreras, Fernando: 40
González Veiga, María Concepción: 52
González Vila, Teófilo: 26
Grau Arau, Andrés: 8
Grañeras, Montserrat: 10

Hidalgo Alonso, Santiago: 53

Iniesta Onega, Antonio: 27
Iribarne, Alain d': 3

Janela Afonso, Almerindo: 41

Kellaghan, Thomas: 42

Labrador Herraiz, Carmen: 6
Lebres Aires, María Luisa: 14
Lemoncini, Sabine: 3
Levin, Henry M.: 19

Manassero Mas, María Antonia: 54
Mancebón Torrubia, María Jesús: 43
Maroto Sáez, Ana: 53
Martín-Molero, Francisca: 35
Martínez Arias, Rosario: 16
Mayorga Manrique, Alfredo: 7
Miguel Díaz, Mario de: 49
Mínguez Vallejos, Ramón: 24
Mollo Igen, Claude: 28
Murillo Torrecilla, Francisco Javier: 10, 29

Núñez Espallargas, José María: 8
Núñez, Clara Eugenia: 20

Ortega Ruiz, Pedro: 24

Pablos Pons, Juan de: 14
Palacios Picos, Andrés: 53
Prieto Rodríguez, Juan: 55

Rebollo Catalán, María Ángeles: 14

San Martín Ramírez, Víctor: 11
San Segundo Gómez de Cadiñanos, María Jesús: 23
Santiuste Bermejo, Víctor: 50
Sola Fernández, Miguel: 30
Suárez Falcón, Juan Carlos: 16

Torre de la Torre, Saturnino de la: 21
Touriñán López, José Manuel: 44

Ucar Martínez, Xavier: 17

Vázquez Alonso, Ángel: 54
Vázquez Gómez, Gonzalo: 31
Vieira Ferreira, Márcia Ondina: 47
Villa Sánchez, Aurelio: 1

Índice de títulos

Abordar la igualdad y la calidad educativas a través de la investigación: como ejemplo un estudio nacional de cohortes: 36

Análisis de la distribución del tiempo de los directivos de centros de enseñanza primaria: 29

Aplicación de un procedimiento iterativo para la selección de modelos de la teoría de la respuesta al ítem en una prueba de rendimiento escolar: 16

Las aptitudes básicas como elemento determinante en el rendimiento en matemáticas: su influencia en los currículos de primaria: 53

Autoconcepto y necesidades educativas especiales en el sector educativo de Brozas (Cáceres): 46

La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos: 48

Creatividad en la reforma española: 21

Desarrollo de la formación y mercado de trabajo en Europa: 2

El desarrollo profesional: análisis de un concepto complejo: 33

La desigualdad en el proceso de escolarización de la infancia gitana en España: 47

La educación como creación de novedad: una perspectiva arendtiana: 12

La educación de la autoestima: 24

Educación y desarrollo económico: 20

Eficacia en el uso de las nuevas teconologías de la información y de la comunicación y las formaciones profesionales: 3

¿Es posible una cultura de colaboración entre el profesorado?: 32

Estrés y burnout docente: influencia de variables cognitivas: 1

Evaluación de la jornada escolar en Andalucía oriental: argumentos para una jornada completa de los centros educativos: 30

La evaluación del profesorado de secundaria: la opinión de los profesores: 38

La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria: 49

Financiación de la enseñanza universitaria: el papel de los precios a la luz de la experiencia internacional reciente: 23

La función de producción educativa: algunas conclusiones de interés en la especificación de los modelos de evaluación de la eficiencia productiva de los centros escolares: 43

La generación de contenidos de instrucción: propuesta que inciden en la selección y organización: 44

Globalización y reestructuración de la educación: 18

Los hábitos de lectura en España: características sociales, educativas y ambientales: 55

Ideas de los estudiantes sobre la epistemología de la ciencia: modelos, leyes y teorías: 54

Igualdad y calidad en la educación irlandesa: 42

Implicaciones del problema del poder en Michel Foucault para la teoría social contemporánea: el caso de la sociología de la educación: 13

La importancia de la televisión en el desarrollo de los sistemas nacionales de formación profesional en los países de la CE: 45

Índice bibliográfico de la Revista de Educación de los números 318-320, año 1999: 5

Influencia del currículo previo sobre el rendimiento en matemáticas empresariales: un estudio para la Universidad de Oviedo: 52

La inspección educativa de los programas españoles en Francia: 25

La inspección en el nivel de la educación primaria: proceso histórico: 7

La inspección en la educación secundaria: 27

La inspección en la universidad: el modelo de inspección de servicios de la Universidad Complutense de Madrid: 50

La Inspección General de la Educación Nacional y la Inspección Pedagógica Regional en el sistema educativo francés: 28

Investigación evaluativa: el plan de estudios que conduce al título de maestro especialista en educación física de la Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete de la Universidad de Castilla-La Mancha: 34

La mejora de la igualdad y la calidad en la enseñanza: el caso de Holanda: 37

Meta-análisis y modelos jerárquicos lineales: estudio analítico de las aportaciones de los índices de magnitud del efecto individual clásico y empírico bayesiano: 15

Modelo europeo de gestión de calidad: 40

La modernización de la educación básica en El Salvador: el diseño de una investigación para la adecuación curricular en áreas rurales: 17

El nexo entre lo público y lo privado en la enseñanza en Estados Unidos: 19

La nueva educación chilena: ¿qué puede dar de sí la reforma educacional chilena en un contexto democrático?: 11

La nueva frontera de la instrucción: 4

La organización escolar: agregado, estructura y sistema: 22

Para un estudio de las aportaciones de Mijaíl Bajtín a la teoría sociocultural: una aproximación educativa: 14

La paradoja de Simpson y la interpretación de los resultados de las evaluaciones del rendimiento académico en el sistema educativo: 39

Petrus Ramus (1515-1572) y su concepción renovadora de la enseñanza de las matemáticas: 8

Las políticas contemporáneas y la evaluación educativa en Portugal: 41

Políticas de calidad y equidad en el sistema educativo español: 10

La ratio studiourum de 1599: un sistema educativo singular: 6

La secuenciación de contenidos en la enseñanza de la geología: (I) las peculiaridades del conocimiento geológico y de sus recursos didácticos: 51

El sistema educativo en Portugal: ¿una escuela para todos?: 9

Sobre el futuro de la inspección educativa: consideraciones en el umbral del siglo XXI: 26

Supervisión de la calidad docente: 35

La supervisión, función de conocimiento compartido del sistema educativo: 31

Índice de descriptores

Acceso al empleo: 27, 28
Actividades escolares: 30
Administración educativa: 29, 50
Alumno: 4, 43
Análisis comparativo: 2, 11, 16, 23, 55
Análisis de contenido: 44
Análisis de ítem: 16
Análisis estadístico: 15, 30, 39
Análisis multivariado: 46
Andalucía: 30
Aprendizaje: 4
Aptitud: 53
Arendt, Hannah: 12
Astronomía: 8
Atención a la diversidad: 47
Autoestima: 24
Autonomía: 32, 50
Autonomía escolar: 10
Ayuda económica: 23

Beca: 23
Bibliografía analítica: 5

Cáceres: 46
Cálculo: 53
Calidad de la educación: 35, 40, 41, 42, 50
Calidad de la enseñanza: 10, 36, 37, 48
Carrera profesional: 26
Centro de enseñanza: 22, 25, 26, 27, 28, 32, 43
Cheque escolar: 19
Chile: 11
Ciencias: 54
Cognición: 54
Comprensión: 51
Concepto de si mismo: 46
Contenido de la educación: 51
Control del rendimiento: 39
Costo de la educación: 23
Creatividad: 21
Cuestionario: 36
Cultura: 14, 25

Datos estadísticos: 9, 29
Deficiente físico: 46
Deficiente mental: 46
Democratización: 11
Derecho de inscripción: 23
Desarrollo cognitivo: 4
Desarrollo de la educación: 18, 20
Desarrollo económico: 18, 20
Desarrollo profesional: 33
Descentralización: 18
Desfavorecido social: 37
Desigualdad social: 47
Diferencia de sexo: 42
Diferenciación: 10, 47
Dificultad de aprendizaje: 46, 51
Director del centro: 10, 22, 29
Discriminación positiva: 42
Distribución del horario escolar: 30
Distribución del tiempo: 29

Economía de la educación: 18, 20, 43
Educación compensatoria: 47
Educación de la mujer: 18
Educación especial: 36
Educación física: 34
Educación multicultural: 37
Educación obligatoria: 10
Educación permanente: 3
El Salvador: 17
Empresa: 3
En el extranjero: 25, 28
Enseñanza: 5
Enseñanza de las ciencias: 18
Enseñanza inical: 17
Enseñanza obligatoria: 9
Enseñanza primaria: 7, 29, 36, 37, 46, 51, 53
Enseñanza privada: 18, 19
Enseñanza profesional: 45
Enseñanza pública: 19
Enseñanza secundaria: 1, 27, 38, 39, 51, 54
Enseñanza superior: 23, 48, 49, 52
Epistemología: 54
Equipo directivo: 22, 36
Escolarización: 9, 37, 47
Escuela rural: 17
España: 7, 10, 11, 21, 23, 29, 39, 46, 47
Estados Unidos: 19
Estrategia de aprendizaje: 51
Estrés: 1
Estudiante: 49
Estudio longitudinal: 36, 37, 49
Europa: 40
Evaluación: 10, 16, 18, 24, 26, 28, 30, 31, 34, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 49
Evaluación del profesor: 35, 36, 38, 48
Evaluación por objetivos: 40

Familia: 36, 43
Filosofía de la educación: 12, 13
Filosofía política: 12
Finalidad de la educación: 38, 44
Financiación: 18, 19, 23
Formación complementaria: 3, 26, 27
Formación de profesores: 33, 34
Formación en el servicio: 2, 3
Formación inicial: 2, 34
Formación profesional: 2, 3
Foucault, Michel: 13
Francia: 25, 28

Geología: 51
Gestión: 29, 40
Gitano: 47
Globalización: 18

Historia: 8
Historia de la educación: 6, 7, 27, 28

Igualdad de oportunidades: 10, 36, 37, 42, 47
Inegración escolar: 47
Innovación pedagógica: 21
Inspección: 7, 25, 26, 27, 28, 31, 50
Institución Libre de Enseñanza: 7
Integración escolar: 46
Interacción: 19
Intervención: 1
Investigación: 17, 54, 55
Investigación comparativa: 36
Investigación educativa: 1, 10, 14, 15, 16, 34, 48, 52
Irlanda: 42

Jesuitas: 6
Jornada escolar: 30

Lectura: 16, 55
Legislación educativa: 27, 35
Lengua española: 25
Lengua neerlandesa: 36, 37
Libro: 55

Matemáticas: 8, 18, 36, 37, 53
Matemáticas aplicadas: 52
Materia de enseñanza: 44, 52
Medida del rendimiento: 18, 36, 37, 39, 43, 49
Medios de enseñanza: 43, 45
Mercado laboral: 2, 18, 20
Meta-análisis: 15
Método de investigación: 16
Metodología: 15, 17, 38
Minoría étnica: 37
Modelo: 40
Muestra: 30, 38

Necesidad de educación: 46
Necesidad de formación: 2
Nivel de conocimientos: 20, 49
Nivel de enseñanza: 20
Nuevas tecnologías: 3

Organización: 6, 27, 28
Organización educativa: 22

Países Bajos: 36, 37
Participación: 10
Personalidad: 1
Poder: 13
Política de la educación: 10, 18, 20, 41
Portugal: 9, 41
Préstamo para estudios: 23
Proceso cognitivo: 4
Productividad: 20, 43
Profesión docente: 33, 35, 48
Profesor: 1, 10, 33
Programa de estudios: 10, 34, 51
Prospectiva: 26
Proyecto curricular de centro: 32
Prueba de rendimiento: 16
Publicación periódica: 5, 55

Ramus, Petrus: 8
Recogida de datos: 30
Red de información: 3
Red informática: 3
Reforma educativa: 9, 11, 18, 21, 27, 34, 35
Relación empleo-formación: 2
Relación escuela-comunidad: 19
Relación escuela-empresa: 19
Relación padres-escuela: 19
Rendimiento: 16, 37, 43, 48, 52, 53
Rendimiento comparado: 36
Resultado de investigación: 15
Rol del profesor: 4, 43

Secundaria primer ciclo: 24
Selección: 44
Siglo XIX: 7
Siglo XVI: 6, 8
Siglo XX: 7, 13, 41
Siglo XXI: 26
Sistema educativo: 6, 9, 17, 28, 39
Sociolingüística: 14
Sociología: 14
Sociología de la educación: 13, 22
Supervisión: 31, 35, 37

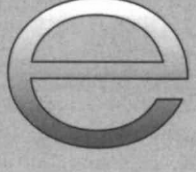
Tasa de escolarización: 10, 23
Tecnología de la información: 3
Televisión escolar: 45
Teoría: 4, 13, 14, 15, 31, 43
Teoría de la educación: 12
Teoría de respuesta al ítem: 16
Teoría de sistemas: 22
Toma de decisión: 38
Trabajo en equipo: 32
Tratamiento de la información: 3

Unión Europea: 45
Universidad: 50
Universidad Complutense de Madrid: 50

Valor: 24

libros

recensiones



LIBROS

Recensiones de los libros

SIMONS, H.: *Evaluación democrática de instituciones escolares.* Madrid, Morata, 1999, 291 pp. ISBN: 84-7112-433-5.

El interés de los últimos años por la evaluación en cualquiera de los aspectos educativos es creciente. Tenemos evaluaciones referidas a: aprendizajes, rendimiento, programas, profesorado, centros, etc., que corren parejos a un progresivo interés en los medios políticos y económicos por saber en qué se invierten los recursos dedicados a la educación, su nivel de productividad o para comparar el aprovechamiento de los mismos. También influye el hecho de que la evaluación está reconocida como el primer paso de todo proceso de innovación, cambio, mejora o calidad. Pero hay muchas maneras de enfocar la evaluación: interna/externa; burocrática/democrática; educativa/instructiva; holista/parcial; *accountability/assesment,* general/particular; formativa/sumativa; iluminativa/emancipatoria; molar/global, cientifista/naturalista, etc., y cada una con sus matices específicos y sus fines determinados.

En los últimos veinticinco años la evaluación ha surgido como una nueva disciplina, como un campo de actividad propio en múltiples enfoques que han sido dimensionados por varios autores clásicos y de los que este libro hace una síntesis: como servicio práctico, particularizado, político, persuasivo y educativo. La autora describe el desarrollo de la evaluación educativa en Gran Bretaña desde los últimos años setenta al año 87 en que se escribió el libro en la versión inglesa. La descripción se hace desde el punto de vista particular de la investigadora participante en la experiencia que lo firma. La preocupación que la anima es conseguir conocer las escuelas de forma que esto les permita convertirse en instituciones más democráticas para que ofrezcan un servicio más educativo. El trabajo consta de diez densos capítulos y se inicia con una amplia y documentada introducción a la teoría de la evaluación según los autores más representativos: Stake, Glass, Guba y Lincoln, House, MacDonald, Hamilton y Parlet, Weis, Cronbach, Atkin, Scriven... Continúa con la delimitación de las características de la investigación naturalista.

El capítulo siguiente intenta responder a tres cuestiones básicas que determinarán las consecuencias políticas de la evaluación: ¿quién debe evaluar?, ¿quién debe juzgar el valor de los currícula, de los sistemas de organización y de los marcos institucionales? y ¿quién debe tener acceso a los resultados de la evaluación?, para concluir con un resumen de la teoría de la evaluación democrática que orienta los estudios empíricos de casos que se desarrollan en los capítulos posteriores. Luego estudia la evolución del enfoque de la evaluación mediante estudios de casos en el contexto de la evaluación del *Humanities Project* anglosajón y revisa el desarrollo que tuvo en los años setenta la emergente evaluación naturalista. Dos estudios de caso en los que se basa la investigación del modelo democrático de evaluación, documentan la práctica de las teorías anteriores. En ellos se describe el

proceso de implicar a los profesores en el estudio de las innovaciones en una *Comprehensive school.* Pero las innovaciones nunca están exentas de conflictos y a ello se dedica también otro capítulo comparando el modelo con otras interpretaciones de las pretensiones de la teoría y la práctica. También se presenta un estudio de caso fuera del contexto escolar y se documenta una disputa con respecto al control de un informe de evaluación de un programa innovador controvertido de una administración educativa local inglesa. Luego se documentan y examinan los conflictos de intereses surgidos a raíz del estudio y se exploran las posibles soluciones prácticas en relación con la evaluación y los derechos de divulgación con unos acuerdos justos al respecto.

La última parte presenta un cambio importante del centro de atención de la evaluación que se orienta a la autoevaluación, donde el control del proceso evaluador y del producto de la evaluación realizada queda fuera del evaluador externo. Así, el enfoque de estudio de casos de la tradición naturalista se adapta al contexto de la autoevaluación de centros. El empleo práctico de autoevaluación descrito se aplica a la experiencia concreta y se pone en práctica con un grupo de profesores que estaban realizando en sus centros evaluaciones de la normativa curricular. La creciente expansión del movimiento de autoevaluación determinado por la creciente demanda de rendición de cuentas hace que, como consecuencia de la autoevaluación, se sugieran unas cuantas reformas del propio concepto de autoevaluación así como un cambio fundamental de los valores de organización del centro educativo. Finalmente se hace una visión prospectiva con respecto a la política que determina las formas organizativas y evaluadoras de los centros.

El principal valor del libro se encuentra en la potente vinculación que se hace desde la revisión teórica al difícil paso de su implementación en la práctica, con los tropiezos, conflictos, dificultades, rectificaciones y avances consiguientes. La metodología del estudio de casos aunque enmarcado en un proceso de evaluación general que daba a éste el valor muestral cualitativo de lo que se evaluaba cuantitativamente, facilita la cercanía de la experiencia evaluadora. Constituye un buen ejemplo de evaluación para la toma de decisiones de tipo educativo tanto de política general de una autonomía o un país, cuanto de un centro o agrupación de centros. Lástima que no nos haya llegado antes, cuando la experiencia se desarrollaba, o al menos, cuando se publicó la versión inglesa.

Isabel Cantón Mayo

COLE, M.: *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro.* Madrid, Morata, 1999, 334 pp. ISBN: 84-7112-430-0.

La cultura es parte inherente a nuestra existencia y desarrollo, pero conocer en qué medida influye o lo determina es una difícil tarea, dificultad que radica en que es además el «medium» desde donde tenemos que interpretarla. No por ello ha dejado de preocupar a los estudiosos del individuo y de la sociedad, y especialmente desde el ámbito de la psicología.

Michael Cole, en la actualidad director del Laboratorio de Cognición Humana Comparada de la Universidad de California y Catedrático de Comunicación y Psicología, con una larga experiencia en investigación de la psicología del desarrollo y de la cognición, nos ofrece un recorrido histórico por la psicología cultural, disciplina ocupada en conocer la influencia y/o determinación de la cultura en el

desarrollo mental humano. Comienza planteándose dos preguntas: ¿por qué ha resultado tan difícil para los psicólogos tener presente la cultura?; y, si la cultura es constitutiva de la mente ¿qué puede hacer que sea aceptable científicamente, siendo fiel a su complejidad? Preguntas que se volverá a formular en el último capítulo con el fin de comprobar su vigencia y ofrecer su balance y propuestas de futuro para esta disciplina.

Esta obra nos presenta una aproximación cronológica y personal de los estados por los que han ido pasando las investigaciones de psicología evolutiva y transcultural. Comienza con un exhaustivo recorrido por la historia de la psicología, principalmente, y el tipo de atención que se ha prestado a la cultura desde esta ciencia; señala cómo el avance de la psicología experimental a lo largo del siglo XX, no ha logrado explicar el papel desempeñado por la cultura en el desarrollo de la mente, interrogante que ya planteó Wundt (1921), a partir del cual estableció que la psicología estaba constituida por dos partes, cada una de las cuales atendía a una capa distinta de la consciencia humana, con leyes y metodología propias; llegando a denominar segunda psicología a aquella que consideraba que la cultura intervenía en los procesos psicológicos.

Así, los estudios de psicología transcultural sobre desarrollo cognitivo, en auge a partir de los años sesenta, se realizaban desde el paradigma de la psicología experimental, aportando resultados que no eran generalizables al tratarse de diseños realizados desde el conocimiento de las sociedades industrializadas modernas. Por lo tanto, es necesario enfrentarse a los estudios de desarrollo cognitivo desde otros enfoques, con métodos e investigaciones multidisciplinares. En una principio, se abordaron los estudios sobre desarrollo cognitivo desde dos frentes, el antropológico y el psicológico experimental, sin percibir que entre ellos quedaba un espacio vacío que impedía e invalidaba las generalizaciones que se establecían como resultado de esas investigaciones comparadas. Por ello, habrá que tomar como punto de partida las *experiencias cotidianas* de las personas, lo que supone una alternativa al método experimental e implica la necesaria colaboración entre psicólogos, antropólogos, sociólogos y lingüistas.

Con el fin de buscar soluciones a este problema, el autor (discípulo de Luria), toma como punto de partida el enfoque cultural-histórico de la psicología rusa, que establecía que «la estructura y el desarrollo de los procesos psicológicos surgen por la actividad práctica mediada culturalmente y en desarrollo histórico», marco que le proporcionará el apoyo necesario para desarrollar su *teoría de la actividad cultural-histórica,* en la que se concilia ciencia e historia. Los procesos psicológicos humanos están condicionados por una historia anterior de la comunidad a la que no tienen acceso.

Cole, estudiará el papel de la cultura en los orígenes de la humanidad y el cambio histórico (el cambio cultural avanza más rápido que el cambio filogenético, pero más lento que el cambio ontogenético). Para resolver los problemas metodológicos de las investigaciones culturales, nos muestra el diseño de un programa de instrucción en la lectura (Cuestión-Preguntar-Leer), aplicación de la teoría cultural-histórica al diagnóstico y corrección de las dificultades en la lectura; y nos ofrece una metodología para el estudio de pequeños sistemas culturales en su contexto institucional (hay que señalar la importancia que tiene en estas investigaciones la validez ecológica).

El autor finaliza el libro con las dos preguntas que se planteó al inicio, adelantándonos cuál debería ser el papel de la psicología cultural «toda la psicología es parte de la psicología cultural», pero consciente de la realidad y del campo conquistado por la psicología experimental, aboga

por una psicología cultural como una disciplina de tipo mixto, que cree una metodología que permita relacionar los datos tanto de las ciencias naturales como de las ciencias culturales (sociales), ya que su objeto de estudio son los seres humanos y su contexto.

Nos encontramos pues, ante una obra que sintetiza magistralmente el desarrollo de la psicología cultural, de gran interés para los investigadores de la psicología del desarrollo y la antropología cultural, en la que encontrarán las claves para interpretar o diseñar investigaciones que den respuesta a los problemas que tienen las personas en su medio.

María José Villarrubia Merino

MARTÍNEZ, M.: *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela.* Bilbao, Desclée de Brouwer, 1998, 134 pp. ISBN: 84-330-1334-3.

La colección «Aprender a ser», que recoge uno de los lemas del Informe Delors, que dirige M.ª Rosa Buxarrais (del Grupo de Investigación en Educación Moral de la Universidad de Barcelona), se está convirtiendo en un referente imprescindible en el campo de la educación en valores. Con más de diez volúmenes publicados está logrando emular lo que ha sido la colección «Alauda» de Anaya, dirigida por Fernando González Lucini. En efecto, con este cierto cambio en el orden de prioridades en los noventa, ejemplificado en nuestra reforma educativa, de que la educación –además de la labor instructiva y cultural– debe formar en los valores comunitarios, se demandan crecientemente orientaciones sobre cómo la escuela pueda acometer dichas tareas.

El libro que reseñamos del profesor Miquel Martínez (perteneciente al mismo grupo que la directora de la colección) afecta a un punto clave en la educación moral: sin un compromiso social y ético del profesorado, huelgan otras especificaciones metodológicas, aun cuando sean necesarias. El contrato moral sería expresión de la necesidad de establecer un nuevo tipo de relación, fruto de una preocupación y compromiso recíproco, entre el profesorado y la institución educativa en primer lugar, y con la comunidad social, en segundo. Esta base hará posible «el clima moral necesario para la construcción de un nuevo modelo de escuela que permita realmente una educación moral» (p. 109).

La primera parte *(Sobre el profesorado)* se dedica, como entrada, al análisis de la función del profesorado y del papel de la escuela, dentro de los cambios sociales en este final del milenio. Si bien el perfil del profesor parece requerir cambios para acometer las funciones demandadas, que se han de asentar ya en la formación inicial y permanente, se precisan también apoyos sociales a la labor docente. La parte segunda *(Condiciones para la construcción de valores en la escuela)* aborda qué condiciones debe reunir la escuela (y, congruentemente, el contexto social y político) para ser un escenario propicio que posibilite la construcción de valores éticos, personales y de educación de la ciudadanía. En nuestra sociedad pluralista una «propuesta de mínimos para educar en valores» apunta a una base consensuada de la que partir, sin desdeñar aspirar a unos máximos. Además del cultivo de la educación moral en el ámbito formal en el currículum (dimensiones cognitiva, emocional y volitiva); más prioritariamente, «el escenario de la escuela debe estar impregnado de los valores que pretendemos sean apreciados por las personas que en ellas aprenden» (p. 54).

El capítulo tercero *(Proyecto educativo, educación en valores y desarrollo moral),*

el más extenso, se dedica a cómo integrar en los proyectos educativos institucionales las acciones educativas en este terreno. Para ello se incide en el modelo de ciudadanía requerido en nuestra sociedad, el clima moral del centro escolar y el contrato moral del profesorado. Un currículum en educación moral no puede funcionar sin un compromiso moral del profesorado. A su vez, plantea especiales problemas en nuestras sociedades complejas, que analiza en el apartado 2.2. Por su parte, en cuanto a las pautas para integrar la educación en valores en la práctica pedagógica, apuesta por una acción educativa integrada en el medio escolar y social, que posibilite la construcción de una personalidad moral; para lo que el proyecto educativo de centro puede convertirse en un pretexto para determinar y acordar el clima moral adecuado. Esto supone el planteamiento por parte de los equipos docentes, de cuál es el modelo de ciudadanía y de educación al que aspiran, llegar a acuerdos tanto sobre el modelo de educación en valores, como sobre las acciones a llevar a cabo colegiadamente. Las acciones educativas se desarrollan en el ámbito formal de los contenidos de actitudes en las áreas curriculares, en los espacios específicos dedicados a la educación moral, así como en la atmósfera moral que –a nivel institucional– impregna el centro educativo. Miquel Martínez sumariza los principales modelos de educación en valores y dimensiones a cultivar en la personalidad moral (autonomía, diálogo, convivencialidad, y juicio moral), ya tratados en otros trabajos conocidos del equipo de Barcelona. La cuestión última es cómo pueda insertarse este tipo de educación en las tareas cotidianas del centro, sin quedar como documentos burocráticos con escaso valor real en la práctica. Para ello se propone una metodología de proceso que permita el acuerdo del profesorado.

El último apartado de este capítulo se dedica al *contrato moral del profesorado.* Ya hemos reseñado la convicción, que compartimos, de que –en último extremo– cualquier orientación metodológica debe asentarse –como contexto previo– sobre el compromiso moral del profesorado, que posibilite armonizar y articular los criterios y ámbitos de actuación recíprocos. Ahora bien, lograr dicho compromiso no es fácil. Se han asestado sucesivos golpes en las condiciones de trabajo educativo y en el apoyo social, que no hacen atractivo el oficio de educar a la ciudadanía, sustento de dicho compromiso. Pues no se trataría sólo de un código deontológico que, por su ambigüedad entre lo jurídico y lo ético, no nos llevaría muy lejos; sino de la generación de un clima que haga posible asumir de un modo decidido la tarea educativa. Se requiere, por tanto, ir reconstruyendo los contextos de trabajo, de modo que se pueda elaborar «un código mínimo a compartir y practicar en su ejercicio profesional por la totalidad de los miembros de un equipo de profesorado» (p. 121). No obstante, como analiza el autor, habría algunos criterios que guiaran el compromiso compartido o moral del profesorado.

Estamos en un tiempo en que, a falta de otros mecanismos de articulación, se recurre a pactos. J. Baubérot *(Vers un nouveau pacte laïque.* París, Seuil, 1990) ha hablado de la necesidad de un pacto que permita la cohabitación de grupos e individuos heterogéneos en una sociedad y escuela crecientemente multicultural. Juan Carlos Tedesco, en un buen libro *(El nuevo pacto educativo.* Madrid, Anaya, 1995), ha argumentado que el ejercicio de la educación precisa una nueva articulación entre escuela y sociedad, que permita ampliar el espacio educativo y –sobre todo– hacerlo congruente. La verdad es que los contratos o pactos no pretenden tener una realización formal entre partes signatarias, desde que Rousseau lo propuso como una ficción útil, y luego con Rawls o Habermas, son ideales contrafácticos para juzgar –como referente– lo que debían ser las acciones humanas razonables. Por ello

mismo, dicho contrato moral será siempre parcial, no total o definitivo, resultado de los sucesivos solapamientos que, en los diversos niveles (departamento, centro, comunidad escolar, etc.), se van entrecruzando en los progresivos consensos o acuerdos.

Siendo irrenunciable la labor que los centros educativos tienen que desempeñar en este terreno, hay –sin duda– una cierta irresponsabilidad, cuando no hipocresía, en dejarlos solos en estas cuestiones: la sociedad delega en la escuela aquello que es incapaz de resolver, y de lo que se exime. Además, las condiciones de esta delegación han cambiado radicalmente de las que había antes. Ahora no existe un cuadro de referencia claro en el que educar, que oriente sin graves conflictos la socialización y educación. Se pide a la escuela que eduque y, al mismo tiempo, en determinados casos, se cuestiona la legitimidad necesaria para responder a dicha demanda. Por eso, la tarea educativa –en este final de milenio– no puede asentarse debidamente sin una reformulación del proyecto ilustrado de educación. A esto podemos llamarlo «pacto educativo» o «contrato moral». El libro de Miquel Martínez viene a incidir en esta dimensión fundamental, que está en la base de las formas metodológicas posteriores.

Antonio Bolívar

LÓPEZ GÓRRIZ, I.: *Experiencias de Innovación pedagógica. Hacia la formación del profesor que pide la LOGSE.* Madrid, Editorial CCS, 1997, 199 pp. ISBN: 84-8316-068-4.

La obra que a continuación presentamos es el fruto de la experiencia de una profesora de universidad, que a lo largo de los años de docencia e investigación ha puesto todo su empeño y esfuerzo en plantear y llevar a cabo ambos campos desde una perspectiva abierta y novedosa. En este libro se presenta una propuesta de trabajo útil y práctica para cualquier campo y nivel del sistema educativo, tanto formal como no formal. Plantea un nuevo perfil del docente en ejercicio (maestros, pedagogos, psicopedagogos, educadores sociales), entendido éste como dinamizador y facilitador dentro de una enseñanza crítica y comprometida. También va dirigido a estudiantes de dichas especialidades, así como a otros profesionales vinculados con instituciones formativas e investigadoras (investigadores, inspectores, formadores en empresas...).

El pensamiento investigador que se desencadena a lo largo de todo el trabajo expuesto es el fruto de la integración de distintas perspectivas, por lo que se argumenta el planteamiento desde una pluralidad de ámbitos que van desde la pedagogía crítica de Freire, a la línea psicológica de Lewin y Rogers, o la concebida desde la investigación-acción de Elliott o Barbier, pasando por el pensamiento de Stenhouse, entre otros. La autora nos muestra la experiencia con una doble finalidad, docente e investigadora, por lo que estructura la obra en dos partes: una primera parte que comprende los tres primeros capítulos, en los que se tratan los presupuestos de la metodología didáctica que se lleva a cabo en el aula. Y una segunda parte en donde se desarrollan las metodologías cualitativa y las metodologías de investigación-acción existencial, que abarca el cuarto capítulo, en el que se exponen varios proyectos. A lo largo de estos dos bloques se nos proponen y a la vez se ponen a prueba distintas herramientas y técnicas metodológicas.

En el primer capítulo se recogen las bases conceptuales y epistemológicas de la metodología constructivista e investigadora que se lleva a cabo en el aula. En él se

explicitan los presupuestos básicos para poder construir nuestro propio conocimiento e ir formándonos bajo un proceso de investigación permanente tanto personal como grupal. Los principales ejes vertebradores que destaca son: construcción del conocimiento, generación de procesos grupales, concepción del ejercicio del poder, evaluación...

El siguiente capítulo pretende hacernos comprender la operativización de los distintos aprendizajes que se generan en el aula a través de esta formación comprensiva-interpretativa, constructivista e investigadora, tanto a nivel individual como grupal. A lo largo del mismo aparecen de modo clarificador unos cuadros que sintetizan lo expuesto y nos facilita la captación y comprensión del proceso seguido.

El capítulo tercero se basa en la experiencia puesta en marcha en el aula universitaria, en la que la autora misma desarrolla estos procesos. Es una aplicación práctica en la que se pueden encontrar orientaciones para comprender cuál es la lógica del método creado y del proceso seguido, poniéndose de manifiesto no sólo los pasos y resultados obtenidos, sino también las limitaciones encontradas.

Y por último nos encontramos el cuarto capítulo en el que se enmarcaría la segunda finalidad antes mencionada. En él se desarrollan conceptualmente las metodologías cualitativa y de investigación-acción existencial, las cuales se ejemplifican con proyectos de investigación que pretenden conocer y mejorar no sólo los procesos educativos generados en el aula, sino también el funcionamiento del centro y la institución educativa.

Estos proyectos son tres: proyecto de investigación-acción existencial: la historia de la vida como instrumento para desarrollar procesos grupales; investigación en el aula: análisis de las teorías implícitas constructivistas en el aula universitaria; el análisis institucional como medio para conocer y mejorar el centro y la institución educativa.

Este capítulo, además, puede servir de guía contribuyendo a la capacitación investigadora del profesor y del alumno desde unas metodologías de investigación-acción existencial e investigación cualitativa. El capítulo en sí constituye un atrevimiento, pues hace que la obra sea una formulación teórico-práctica que no se queda sólo en meras intenciones lingüísticas, de ahí la innovación, ya que pretende ser un instrumento de trabajo clarificador y útil para la formación de profesionales autónomos, investigadores y transformadores de su realidad. Esto hace que se adecue a las líneas de formación a las que apuntan las necesidades de la sociedad actual y por las que apuestan las presentes reformas educativas, intercalando y articulando teoría y práctica, siendo este aspecto principalmente lo que convierte a este libro en novedoso e innovador.

Toda esta puesta en práctica conlleva una serie de dificultades, y aunque se aluden a algunas, entendemos que la tarea es harto compleja, y que como muy bien indica la autora, quizás cueste entrar en este tipo de procesos sin estar dispuestos a una profunda reconversión actitudinal y científica. No obstante, en las experiencias llevadas a cabo se han ido desarrollando una amplia gama de saberes que compensan las limitaciones. De ahí que este planteamiento sea un reto para todo profesional comprometido con su trabajo.

En los últimos apartados se exponen una serie de conclusiones finales y una amplia bibliografía, en la que pensamos es necesario profundizar para llegar a entender una metodología investigadora global e integral.

Bienvenido Mena Merchán

GÓMEZ SOTO, I.: *Mito y realidad de la lectura: los hábitos lectores en la España actual.* Madrid, Editorial Endymion, 1999, 395 pp., ISBN: 84-7731-380-X.

Desde que, en 1921, Jakobson acuñara el término *litteraturnost* o «literariedad», como objeto de la ciencia literaria, su empleo se ha propagado con profusión en las reflexiones y estudios sobre la lecto-escritura, ampliando su significación original para pasar a designar el manejo de un amplio conjunto de recursos culturales mediante los cuales se hace posible la interpretación de los textos y la comunicación intersubjetiva.

El libro de Ignacio Gómez Soto resulta un ejemplo nítido de dicha evolución terminológica, llevada hasta sus últimas consecuencias, dentro de un esquema metodológico y epistemológico ambicioso y original. El núcleo de partida radica en el análisis de las encuestas e investigaciones sociológicas acerca de la lecto-escritura realizadas sobre la población española durante las últimas décadas, aspecto éste que constituye una completa novedad en nuestro panorama bibliográfico, ya que se trata de una fuente apenas explorada hasta la fecha. Por lo demás, este estudio específico se resuelve con notable intuición y claridad, apreciándose a este respecto el esfuerzo realizado por desbrozar la inmensa maraña de datos estadísticos y sacar a la luz conclusiones fidedignas sobre la evolución reciente de los hábitos lectores.

Hubiera sido más fácil, e indudablemente menos arriesgado para el autor, detenerse en este punto, ya de por sí valioso, sin embargo –y he aquí otra radical novedad de este libro que ya hemos apuntado– el estudio empírico queda desbordado y al mismo tiempo reorganizado en un desarrollado aparato argumental que establece el marco interpretativo. Cabe destacar del mismo la habilidad para combinar diferentes registros y regímenes discursivos en un sentido coherente, proporcionando una gran riqueza conceptual al texto y superando la tradicional compartimentación disciplinar característica de los trabajos sobre lecto-escritura.

Las aportaciones semiológicas o filosóficas sobre la hermenéutica textual y la visión antropológica o pedagógica de la lecto-escritura, lejos de facilitar la dispersión, constituyen la senda por la que transita una sistematización teórica que sondea en profundidad los cauces necesarios para una valoración de la lecto-escritura: de ahí la reflexión sobre el significado y la trascendencia de la comunicación escrita en la perspectiva de la racionalidad.

La dimensión social de ese proceso comunicativo queda iluminada en el segundo capítulo del libro, en el que el autor se decanta por proporcionar una visión panorámica de las fuerzas que, a través de su impacto en las mentalidades y condiciones de vida, confluyen en un determinado modelo de comunicación, en un determinado arquetipo y modo de lecto-escritura. Por este escenario desfilan –ante una mirada sumamente crítica– las distintas coordenadas (económicas, educativas, comunicacionales, políticas y socio-culturales) que dibujan la trayectoria de los hábitos y modos de lecto-escritura en las sociedades desarrolladas y, concretamente, en nuestro país.

En la parte empírica de la obra –a la que nos hemos referido– se indaga, finalmente, sobre el origen del retraso que nuestro país acumula en relación a los hábitos de lectura, evidenciando su correspondencia con otros desfases en el terreno educativo, socioeconómico y cultural que desvelan el esfuerzo real desplegado por los poderes públicos (por ejemplo, en el sistema educativo o en la red bibliotecaria) y

separan convenientemente los éxitos alcanzados por la industria editorial de la áspera realidad que muestra nuestra situación cultural.

La lectura completa de este ensayo nos revela como eje fundamental de su discurso lo que ya se anuncia en su título: la contraposición entre *mito y realidad,* que se establece en un doble plano convergente: en primer lugar, entre lo que es el ideal racional de la lecto-escritura y su instrumentalización mundana. En segundo lugar, se refiere a la confusión entre un *mítico* desarrollo cultural, anunciado hasta la saciedad por las voces oficiales, respecto a la debilidad real de nuestras prácticas lectoras y escritoras, manifestación esencial de un empobrecimiento del pensamiento reflexivo que delata una profunda crisis cultural.

El análisis efectuado en esta obra sobre los modos de lectura y escritura característicos de la sociedad actual nos descubre el fondo social y cultural en el que se articulan nuestros estilos y condiciones de vida, esto hace plantearse al autor serios interrogantes sobre el futuro: «Nuestro mundo es un mundo estandarizado, pero también oscuro, hermético», «un mundo crecientemente artificial, en el que las experiencias directas están cada vez más mediatizadas, especialmente en el ámbito comunicativo».

Ante este estado de cosas, Ignacio Gómez Soto, en oposición a la concepción imperante de la lectura y la comunicación como meras actividades de consumo, aboga por reivindicar el papel esencial que desempeña la lecto-escritura en el fortalecimiento de la capacidad reflexiva del individuo y en el desarrollo de un verdadero diálogo comunicativo, a través de los cuales el hombre es capaz de proyectarse, dignificarse y transformar la realidad en su beneficio y en el de la colectividad.

Lola Fernández Lastra

CANTÓN MAYO, I. y PRIETO SARRO, M.: *La Cátedra de Latín de Lois.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de León, 1999, 157 pp. ISBN: 84-7719-762-8.

El tortuoso devenir de la educación ha dejado en la práctica experiencias insólitas, la mayoría de las cuales no las conoceremos nunca por la dificultad de recopilación, por la falta de datos y por el implacable paso del tiempo con la imposición de la modernidad y la posmodernidad y sus consecuencias en el mundo educativo.

Pero no siempre ocurre así: en el libro *La Cátedra de Latín de Lois* se hace una sólida reconstrucción histórico-didáctico-organizativo-social de las condiciones, del contexto y de las consecuencias que esta institución educativa tuvo para una provincia que tanto apreciaba la educación y que por sus características geofísicas, sobre todo en la zona de montaña, tenía tanta dificultad para adquirirla.

La investigación realizada en este libro ha recibido el primer premio de investigación de la Fundación Carolina Rodríguez, ligada a la Universidad de León, fruto de una donación testamentaria de un hermano de la persona cuyo nombre lleva el premio. El trabajo realizado es admirable: por un lado rescata del olvido una singular institución educativa perdida en la montaña oriental leonesa, con *una solera de dos siglos* y la *impronta de los colegios mayores universitarios*; por otro la reconstruye y estudia con iguales dosis de rigor científico y pasión pedagógica. Esto ha sido posible gracias a la procedencia profesional de las autoras: una doctora en Ciencias de la Educación y una profesora de Latín.

El libro se abre con una jugosa cita de Luis Bello que hace referencia a la influencia

de la educación en el desarrollo y profesionalización de las gentes rurales, para seguir con una contextualización la educación nacional en el momento en que se fraguaba el sistema educativo, el Ministerio de Educación y los planes de formación de maestros y los requisitos de los preceptores de latinidad (no se olvide que la Cátedra de Lois era en sus justos términos una preceptoría). La revisión referida a la provincia leonesa en la época evidencia las fuertes carencias y el alto índice de analfabetismo en la población española general y en la leonesa en particular.

La particular situación del pueblo de Lois, en la montaña nororiental leonesa, en un lugar muy bello pero de difícil acceso, con antecedentes de población prerromanos, y sede de casas linajudas como los Álvarez, Acevedo, Rodríguez, Castañón o Reyero. A una de estas casas perteneció el Fundador, Jerónimo Rodríguez Castañón, nacido en Lois y que, tutelado por su hermano mayor, se ordenó sacerdote y fue siete años Colegial en San Ildefonso de Alcalá. Después fue párroco en diversos lugares y finalmente Capellán de Reyes Nuevos en la Catedral de Toledo. A su muerte dejó sus bienes para la fundación de una escuela de latinidad en su pueblo documentando en un Memorial los requisitos y condiciones de la misma.

Esta Cátedra, con una organización interna muy similar a la del Colegio San Ildefonso, se puso en marcha dos años después de su muerte en 1744 y fue tutelada por su sobrino don Juan Manuel Rodríguez Castañón, obispo de Utina y más tarde de Tuy. La Cátedra fundada estaba gobernada por un patronato de legos, y el preceptor debía ser un clérigo presbítero secular y confesor. Tiene que residir en la propia casa de la Cátedra y cobra unas rentas que administran los patronos: uno de sangre (el heredero más directo del Fundador) y otro por razón del cargo, el Obispo de León. Los preceptores son de muy diversa procedencia y casi todos ellos sacerdotes, aunque hubo algún seglar, pero fue reclamado por clérigos con más derecho y el consiguiente título de Preceptor de Latinidad.

Los alumnos eran hijos de los labradores de los pueblos vecinos a Lois, cuyos padres se sacrificaban para que pudieran acceder a los estudios eclesiásticos que era para lo que preparaba la Preceptoría. Por estipularlo así el Fundador había cinco pueblos que tenían la enseñanza gratuita: Lois, Maraña, Liegos, Samon y Valbuena. Los alumnos no beneficiados le pagaban al Dómine o Preceptor una pequeña cantidad. Ingresaban entre los 8 y los 15 años y cuando se iban tenían entre 18 y 20 años y habían aprobado el ingreso en el Seminario. La metodología era la de monitores en que los alumnos más aventajados hacían de profesores de los principiantes. Competiciones de ingenio, de juegos y otros entretenimientos instructivos ocupaban su tiempo y su vida que transcurría entre el recogimiento propio de una institución religiosa y el alegre tono de los jóvenes estudiantes. Al alojarse éstos en las casas del pueblo y allí estudiar sus lecciones habituales, siendo como era la lengua *vehicular* de toda la enseñanza el latín, sabemos admirados que aún hoy se pueden encontrar en el lugar labradores varones y mujeres que hablan correctamente la lengua de los Césares.

Se revisa el sistema curricular latino con niveles de conocimientos y de autores establecidos para cada curso, para cada paso promocional que era individual, y los niveles de salida. Es de notar que la disciplina era rigurosa, al estilo de la época, pero no se conocen datos de castigos o de infracciones destacados.

Finaliza el libro con una valoración social y pedagógica de lo que la Cátedra supuso en ambos ámbitos: evitó el aislamiento de la zona, consiguió que sus alumnos estudiasen las más diversas carreras y oficios de letras, introdujo avances y personas destacadas e instruidas en el

pueblo, permitiendo llegar a niveles de secundaria superior y quizá por ello se la llegó a llamar la «Universidad de la Montaña».

El libro es delicioso y de fácil lectura. Es bueno mirar de vez en cuando a nuestros orígenes con una visión diacrónica para poder divisar el camino recorrido. Las autoras han realizado un buen trabajo que además ha contado con el reconocimiento y la colaboración de los vecinos y de la propia Universidad de León al premiarlo y editarlo.

Jesús-Nicasio García-Sánchez

GARCÍA, J. N.: *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo.* Madrid, Pirámide, 1999, 532 pp. ISBN: 84-368-1391-X.

Históricamente ha existido una concepción negativista acerca de la deficiencia que impedía cualquier intento de reeducación de esta población, y muy despacio ha ido abriéndose camino hacia actitudes más favorables posibilitando la puesta en marcha de programas dirigidos a la educabilidad de estas personas. Los cambios políticos y sociales han ido favoreciendo procesos de reforma educativa que han afectado también al sistema de educación especial. Mientras que en algunos países aún se mantienen instituciones independientes para niños con retraso severo, con deficiencias motoras, con ceguera o sordera, etc., sin embargo, con la implantación de la LOGSE en nuestro país se establece un sistema único de enseñanza desterrando las primeras concepciones de la educación especial como algo separado de la educación general y ordinaria. Se establecen unos fines generales que son los mismos para todos y las enseñanzas se adecuan a las características de los alumnos con o sin necesidades educativas especiales (NEE). También de especial relevancia en el marco de la reforma del sistema educativo son los programas para responder a la diversidad en la etapa de educación secundaria obligatoria y facilitar la transición a la vida adulta, lo cual resulta trascendental cuando se trata de alumnos con NEE.

Por otra parte, y situándonos en una posición más teórica, la perspectiva contextualista llevada al campo de la intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo (TD) parece perfilarse como un referente teórico obligado dado que la eficacia en el tratamiento de estos problemas sería mayor cuando se incluyen las prescripciones que se derivan de la misma. Una forma de entender el desarrollo excepcional sería desde el enfoque sociohistórico-cultural o desde posiciones fundamentadas en el enfoque interactivo o ecológico. Con respecto al primero, tal enfoque nos permitiría el poder llegar a integrar los contextos de actividad, el desarrollo de instrumentos de mediación, la puesta en funcionamiento de vehículos para el cambio, y la participación de diferentes microentornos. Desde la perspectiva ecológica se proporciona un marco de trabajo para establecer procedimientos que determinen quién estará implicado en el proceso de intervención, qué variables ambientales y sociales deben ser consideradas, y cómo deben ser recogidos y analizados los datos. En este sentido, esta orientación teórica contextualista es precisamente la que articula la gran mayoría de aportaciones que recoge la presente obra.

Los primeros cuatro capítulos de este libro tratan sobre aspectos teóricos y conceptuales del contenido general de la obra. En este sentido, se comienza con un análisis de los términos que recoge el título; esto es, *trastornos del desarrollo* e *intervención psicopedagógica.* Hablar de *intervención psicopedagógica* hace referencia a la

intervención más o menos especializada pero siempre fundamentada científicamente en cuanto a los modelos teóricos y que supone en general una implementación tecnológica. La intervención no sólo sigue los principios de modelos teóricos y por tanto de aplicación tecnológica, sino que está guiada por principios y valores filosóficos importantes, como es el caso del «principio de normalización» u otros principios como el de sectorización de los servicios o el de integración escolar, social y laboral. El principio de *normalización* como principio rector en la provisión de servicios para las personas con TD es revisado de forma crítica. Se analiza desde una perspectiva contextualista, con lo que se amplía el modo en que han de ser atendidas las necesidades de estas personas que precisan de un conjunto de servicios directos y de apoyo que va más allá del simple contacto o la simple idea del entorno lo menos restringido posible.

El apoyo social como foco de intervención psicopedagógico constituye también un tópico central de esta obra, dada la relevancia que encierra este constructo tanto desde un punto de vista teórico como aplicado respecto a la mejora de las condiciones de salud y calidad de vida de las personas con TD. Se analiza el contenido de la expresión *apoyo social* y qué relación tienen las *redes sociales* con este apoyo social. Respecto a este tipo de constructo se abordan cuestiones tanto conceptuales, de evaluación como de intervención. Mientras que el apoyo social hace referencia a la medida en que es posible la satisfacción de las propias necesidades mediante la interacción, la red social se refiere al aspecto estructural de las relaciones.

A continuación, la obra se adentra en una descripción pormenorizada de los distintos *trastornos del desarrollo* que se recogen en la DSM-IV de la APA *(American Psychological Association)* y trata de no quedarse en una mera clasificación sino que adopta en todo momento un acercamiento explicativo a cada uno de esos problemas. Primeramente, se presenta una breve caracterización de aquellos trastornos penetrantes del desarrollo, prefiriéndose utilizar el calificativo de *penetrante* para hacer referencia al impacto que estos trastornos producen en el desarrollo. Bajo este paraguas conceptual se describen el trastorno autista, el trastorno de Rett, el trastorno desintegrativo infantil y el trastorno de Asperger. A continuación, podemos identificar un segundo bloque temático referido a los trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, su evaluación e intervención. En este ámbito se pone un especial énfasis en la necesidad de establecer un vínculo estrecho entre el binomio evaluación-intervención que ha de girar en torno a una concepción modular de los procesos cognitivos implicados en los procesos de comprensión y producción del lenguaje. Asimismo, se presentan algunos modelos sobre cómo intervenir en el contexto del aula con el alumnado que presenta problemas del lenguaje. Luego, se aborda el análisis del retraso mental donde se analizan las distintas concepciones que han surgido en torno a este problema. Es de destacar los distintos problemas que van asociados a un modelo psicométrico basado en la utilización del CI (cociente intelectual) como único criterio con fines de clasificación. Frente a este modelo tradicional surge una perspectiva de carácter funcional que ofrece un panorama mucho más prometedor a la hora de avanzar en un mejor conocimiento sobre cómo abordar la problemática tanto psicológica como social que plantea este sector de la población. Por otro lado, se revisan aspectos conceptuales y de evaluación en torno al déficit de atención asociado a hiperactividad. Y en la línea de la presente obra se ofrecen directrices sobre cómo intervenir en este tipo de problemas desde una perspectiva contextualista y multidimensional.

Se describen algunos programas de aplicación en el contexto escolar así como aquellos programas que incluyen la participación de padres. También se revisan aspectos conceptuales, de evaluación e intervención referidos a los problemas de ansiedad en la infancia. Estos abarcan fundamentalmente los denominados trastornos fóbicos (fobia específica, fobia escolar y fobia social), la ansiedad por separación y ansiedad generalizada, trastorno obsesivo-compulsivo, y otros trastornos de ansiedad como la agarafobia, y el trastorno de estrés postraumático.

En cuanto a las discapacidades sensoriales se aborda el análisis de la heterogeneidad que caracteriza a esta población, tipos de deficiencia auditiva y visual, técnicas de medición, aspectos evolutivos del comportamiento personal y social, así como la delimitación de áreas prioritarias de intervención en el contexto escolar y familiar. También se describen las deficiencias de tipo motor, el carácter heterogéneo de las mismas entre las que se pueden encontrar en el contexto escolar, la parálisis cerebral, el traumatismo craneo-encefálico, la espina bífida, el traumatismo medular, las distrofias musculares progresivas, y las lesiones medulares degenerativas. Se revisa la bibliografía sobre el desarrollo psicológico de las personas con discapacidades motoras, y las necesidades educativas especiales que presentan y el modo de intervenir sobre ellas. Asimismo, se describe el uso de los sistemas aumentativos/alternativos de comunicación que pueden reemplazar al habla para aquellos alumnos con discapacidad motora que tienen necesidades en el área de la comunicación.

Además de tratarse las discapacidades sensoriales, motoras, y psíquicas que tienen básicamente su origen en problemas inherentes al propio sujeto, también se abordan aquellas dificultades que tienen un origen social. Se describen tipos y consecuencias del maltrato infantil, así como pautas generales de actuación que permitan a los profesionales diseñar programas de prevención e intervención en los casos de maltrato infantil.

Finalmente, la obra no se olvida del tratamiento de temas tan relevantes en este campo como son los aspectos sociolaborales de los docentes así como del contexto organizativo de la escuela y sus implicaciones para la intervención psicopedagógica.

En definitiva, este libro representa a nuestro juicio una aportación inédita al campo de los TD, ya que acostumbrados a un acercamiento más de tipo clínico, se presenta ahora un acercamiento con un mayor énfasis en lo educativo como es el referido a la intervención psicopedagógica de los TD. Se cubre de esta forma una demanda que permitirá a los profesionales el poder encontrar aquí muchas de las respuestas a los múltiples problemas que plantea la intervención psicopedagógica de los TD. Asimismo, las propuestas de tipo psicopedagógico que recoge la obra están en perfecta sintonía con las prescripciones que se derivan del actual marco de la reforma educativa en materia de necesidades educativas especiales.

Juan E. Jiménez González

SHARAN, S.; SHACHAR, H.; y LEVINE, T.: *The Innovative School.* Bergin & Garvey, Westport, Connecticut, USA, 1999, 200 pp.

Puesto que la realidad es dinámica y compleja, sólo comprensible desde la conciencia de miles de eventos concatenados, el sentido configurador del hombre desde la intervención educativa se hace patente a partir de un esfuerzo programado para que niños y jóvenes adquieran paulatinamente

una visión global del mundo que les rodea.

El concepto ilustrado de «progreso» ha influido sin duda en la manera de contemplar, y también de disponer, el curso de la historia moderna (evitemos ahora la tentación de cualquier exégesis posmodernista) para asentar una relación, dialécticamente fundada, entre ideas, creencias y procesos en la marcha del desarrollo humano. No todo han sido flores en ese recorrido y precisamente por eso debemos advertir a las nuevas generaciones contra los desmanes de una idea reduccionista de progreso, que todo lo basa en la impúdica razón instrumental del beneficio mercantil. Precisamos, hoy más que nunca, una educación que ayude a distinguir actitudes y conductas ecofágicas de actitudes y conductas ecofílicas. De estas últimas dependen las disminuidas esperanzas de recomponer nuestros lazos con la naturaleza.

Aquella noción de progreso tuvo su traducción más prosaica en la esfera de las relaciones económicas a gran escala, imponiendo o, cuando menos, auspiciando un modelo de interpretación culturalmente sesgado de lo que supone el bienestar social. Lógicamente, como manifestación de un modo de estructurar la realidad social, las organizaciones se vieron constreñidas en sus formatos de funcionamiento por enfoques burocráticos, con líneas de grueso trazado establecidas desde una administración educativa más sensible a los dictados de agencias externas que a las adelantadas voces de investigadores y renovadores que, desde dentro, solicitaban congruencia pedagógica en el diseño del currículum y de las prácticas escolares.

La necesidad del cambio como dinámica de adaptación a nuevos marcos de producción y de vida en la sociedad se consolidó como más específica de las instancias económico-empresariales que de las genuinamente formativas. Incluso las primeras subsumieron parte importante de las segundas. Además, la rapidez de los cambios en el mundo de la producción, junto con la rigidez de la administración educativa, coadyuvaron a una posición marginal de la escuela en relación con la asunción de cambios significativos durante buena parte del siglo que se acaba.

Y por ello a la escuela no se la vio ni se la utilizó como vía privilegiada de innovación sino como simple escenario para transmitir una tradición heredada y dotar a las personas de las destrezas instrumentales que les permitieran una mayor inserción en el mercado de trabajo.

Sin embargo, las cosas han cambiado. La reciente historia económica ha puesto de relieve que sin innovación se genera dependencia, al tiempo que se reducen las posibilidades de desarrollo organizativo, por no hablar de la merma motivacional que puede instalarse en los recursos humanos de la organización. No se trata sólo de competir adecuadamente sino de buscar y lograr nuevas metas, tratando de gestionar los servicios con la máxima calidad posible.

La escuela no puede permanecer por más tiempo encerrada en sí misma, ni ofreciendo la imagen de organización esclerotizada donde nada puede escapar al control burocrático. Un centro educativo tiene que abrirse al mundo real a través de su conexión funcional con la sociedad civil a cuya mejora o fortalecimiento puede y debe contribuir. Tal disposición de apertura puede favorecer un filtro pedagógico para otras formas de pensar la organización escolar y promover el cambio dentro de la misma. Para buscar activamente el éxito y no moverse únicamente bajo el temor del fracaso.

Así se defiende con denuedo en el modelo que esta excelente referencia editorial acaba de poner a nuestra disposición. Los ejes de la propuesta son los métodos pedagógicos y el comportamiento organizativo de los profesores en escuelas

secundarias de Israel. Pero lo sugerente es que el desarrollo del modelo se hizo más imprescindible aún debido a los ínfimos niveles de cambio apreciados en las prácticas de los docentes después de la participación en estos en cursos y programas de formación en servicio. Otra de las razones críticas tuvo que ver con la imperiosa necesidad de afrontar las demandas sociales y académicas asociadas a la heterogeneidad de las aulas y de sus moradores.

Lo que se deriva, teórica y prácticamente, es un plan estratégico para la mejora efectiva, con un recorrido en etapas a lo largo de seis años. Todo ese plan estuvo guiado por un plan de asunciones básicas: que la escuela es una organización de aprendizaje, y que la conducta organizativa e instructiva de los docentes ha de constituir el blanco principal del programa de intervención. Apuntar qué hacer, cómo hacerlo, expandir el proceso e institucionalizar el cambio son las cuatro fases de un proceso cuyo propósito es la reestructuración del centro. En esa reestructuración, el *empowerment* de los profesores se erige en *conditio sine qua non* para la mejora. Asimismo, las fases del modelo identifican las transformaciones que se esperan en el funcionamiento y las destrezas profesionales del *staff,* necesarias para ayudar a que las escuelas decidan dónde ir y qué camino tomar.

Con un sugerente prólogo del ya emérito de Yale, Seymour Sarason, el libro es un buen ejemplo de cómo realizar análisis centrados en los distintos tipos de esfuerzo que se necesitan a fin de cambiar y mejorar las escuelas en un tiempo donde la innovación –incluso en educación– se ha convertido en piedra de toque fundamental para estimar nuestra capacidad de respuesta adecuada a las nuevas demandas sociales y culturales.

Innovar, dice el diccionario de la Academia, significa mudar o alterar las cosas introduciendo novedades. Ahora bien, en educación el proceso de innovación ni puede ni debe ser gratuito, esto es, dispuesto como una moda o como irrefrenable impulso hacia ninguna parte. Ha de garantizarse que la nueva disposición de medios, recursos y estrategias obedece a una filosofía educativa coherente y promotora de una práctica que activa el sentido de lo que pretende la organización educativa en cuestión. Atendiendo a nuevas necesidades pero sin perder de vista que el auténtico eje de la innovación viene dado por los nuevos formatos de comunicación *ad intra* y *ad extra.*

Los autores cuentan con una magnífica carta de presentación para el propósito esgrimido en la cabecera de la obra, es decir, participar al público educativo no sólo enfoques innovadores ya disponibles sino maneras concretas de articular vías de innovación en las instituciones escolares. Cuentan, decía, con un ingrediente que apetece ver en la etiqueta de un producto o servicio: la credibilidad que acompaña a una trayectoria de investigación educativa, particularmente unida a la introducción, y posterior evaluación, de programas y técnicas novedosas en las organizaciones formativas.

Los Profesores Sharan, Shachar y Levine, de las universidades de Tel-Aviv y Bar-Ilan (Israel), en este caso únicos autores del volumen, se han distinguido por sus exitosos estudios acerca de cómo introducir la cultura colaborativa y las técnicas de aprendizaje cooperativo en los centros educativos. Haciendo gala de una perspectiva realista, sin subestimar los problemas y las previsibles resistencias pero tampoco sin dejarse llevar por las agoreras voces que consideran imposible una empresa de tal guisa en muchas escuelas públicas. Su mensaje al respecto, si me permiten los lectores conocedores de sus escritos, es que no hemos de continuar buscando simples fórmulas tipo *how- to-do-it,* sino que la eficacia abundosa vendrá por una mayor capacidad de pensar y compartir juntos los cambios que convengan a una organización concreta.

Dicho en otras palabras, que una innovación educativa implica, casi siempre, reestructurar el currículum y, por lo tanto, hacerlo compartidamente eleva las posibilidades de crear comunidades de aprendizaje y de fortalecer la razón dialógica en las escuelas.

Lo importante, empero, es no quedarse una vez más en las palabras. Es la acción lo que favorece la vida cognitiva y emocional en las escuelas, como en cualquier otro lugar donde las personas trabajan en pos de un bien común. Poco hemos dicho sobre las nuevas tecnologías de la información y su impacto sobre la educación y el trabajo que hacemos los educadores. Su presencia ha obligado ya y obligará mucho más en el futuro a reconfigurar nuestros esquemas de organización y gestión del aprendizaje humano.

Que no creamos en la posibilidad de que los ordenadores provoquen el cierre de las escuelas no es suficiente para negar con rotundidad que tal escenario pueda ser una simple fantasía. Porque si las escuelas se obstinan en pautas de trabajo obsoletas, insensibles al cambio y a la innovación, llegará un momento en que la gente perderá su confianza en ellas como lugar que valga la pena. Toquemos madera y procuremos proceder en consecuencia.

Si como bien se dice en el mismo libro, todas las formas de organización social contienen las semillas del conflicto, la sociedad debe hacer lo posible por establecer permanentemente formas adecuadas de organización. Y en la escuela con más razón, por ser espacio principal para la participación democrática y el aprendizaje de la solución constructiva de todo tipo de desacuerdos.

Quienes de verdad se interesen por la innovación educativa y sus múltiples derroteros deberían abrevar en estas aguas, portadoras de minerales para una pedagogía acorde con los desafíos del nuevo siglo.

Miguel Á. Santos Rego

TOURIÑÁN, J. M. (Dir.): *Educación y sociedad de la información.* Santiago de Compostela, ICE de la Universidad de Santiago de Compostela, 1999, 217 pp. ISBN: 84-8121-783-2.

El libro responde a una investigación realizada por un equipo de pedagogos de la Universidad de Santiago de Compostela, dirigidos por el Dr. Touriñán, por encargo de CESGA (Centro de Supercomputación de Galicia) para el proyecto «A Ponte», enmarcado en el Proyecto Europeo Esprit, cuyo objetivo es «descubrir y analizar aquellos aspectos que en la práctica condicionan la posibilidad de introducir las nuevas tecnologías en el sistema educativo».

José M. Touriñán junto con Antonio Rodríguez, Mar Lorenzo, Vicente Peña y Jorge Soto plantean un tema relevante y de gran actualidad, como es el de la relación entre la sociedad de la información y de las comunicaciones, y la educación. En este sentido, se hace un importante análisis de la influencia y a la vez exigencias y necesidades que las nuevas tecnologías, con todas las innovaciones y cambios que conllevan, plantean al sistema educativo, tanto en los aspectos funcionales como estructurales y organizativos. En el libro se insiste en los cambios significativos que habrán de realizarse en el sistema educativo a fin de que pueda responder a los retos que la introducción de sistemas digitalizados le plantean, porque, en efecto, si bien la escuela ha cambiado en muchos aspectos, las mejoras, en general, no se han orientado a los retos de la sociedad de la información.

Los problemas específicos que surgen de la relación entre las nuevas tecnologías y la educación aparecen clasificados en tres grandes grupos: a) Problemas

de accesibilidad a los nuevos medios por parte de profesores y alumnos, que no se reduce a disponer de nuevos y más medios en los centros educativos, sino que conlleva nuevas formas de organización y gestión. Su complejidad exige políticas planificadas que, como tales, sistematicen la implantación de las nuevas tecnologías; b) problemas de receptividad derivados de la implantación y uso de los medios. Afrontarlos exige una formación profesional inicial y permanente de los profesores capaz de hacerlos partícipes de la cultura de la sociedad de la información y de contribuir a la innovación tecnológica en el ámbito educativo. Superar actitudes de rechazo por parte de los profesores hacia las nuevas tecnologías y utilizarlas como herramientas pedagógicas en función de la adquisición de aprendizajes significativos por parte de los alumnos y, en definitiva, en función de la calidad de la educación, son objetivos ineludibles de dicha formación; c) problemas de resultados-flexibilidad, derivados de las condiciones de uso del tiempo, espacio e información, que afectan a la estructura y organización de los sistemas educativos.

Esos problemas surgen, en parte, de aquellos factores que en la práctica condicionan la introducción de nuevas tecnologías en el sistema educativo español y que es necesario cambiar si se quiere que la educación pueda hacer frente a las nuevas exigencias de la sociedad de la información. La *Estructura Administrativa de la Educación* es el primer factor abordado. Su análisis se encuadra en el modelo de organización político-administrativa y territorial del Estado español, el de la descentralización, bajo la forma de Autonomías y la consiguiente distribución de competencias educativas entre el Estado y las Comunidades; un modelo que a su vez se sustenta en los principios de Unidad, Autonomía, Solidaridad y Libertad e Igualdad de Oportunidades.

Desde el marco normativo de la LOGSE se analiza otro factor, el de la *Estructura Institucional de la Educación.* De un planteamiento general inicial, se pasa a un enfoque comparado con otros países de la Unión Europea.

Atendiendo a diferentes elementos del sistema escolar tales como la educación preescolar, la educación infantil y primaria, la secundaria obligatoria y postobligatoria, la orientación inicial y la evaluación inicial con fines de orientación.

Las *Cifras del Sistema Educativo en Galicia y su comparación con otras Comunidades Autónomas* es el tercer factor analizado. A través de varios subcapítulos se abordan aquí las cifras del sistema en los niveles no universitarios, los servicios que presta el sistema educativo, su financiación y la evaluación de la calidad de la enseñanza obligatoria en España.

El libro dedica un capítulo especial al análisis de *la Calidad de la Educación.* Los autores inician el trabajo con la delimitación conceptual de «calidad», que, dada su complejidad, se identifica desde distintos enfoques: calidad como fenómeno conceptual, como perfección o coherencia, como logro de un propósito, como relación gasto-valor y como transformación cualitativa. Incluye también un análisis de propuestas para mejorar la calidad de la educación en España y finaliza con modelos de calidad de la educación en el desarrollo de sistemas educativos europeos.

Los *Déficit del Sistema Educativo* son objeto de otro capítulo. El análisis se centra en el reto que la sociedad de la información, el desarrollo científico-técnico y la globalización entendida no sólo en el plano económico, sino también cultural, político y socioeducativo generan a la educación. En el marco global de esa

sociedad es preciso construir una cultura educativa compartida a través de las nuevas tecnologías de la información. Ésta es una tarea no sólo de la escuela –educación formal–, sino también de procesos de heroeducación no formales e informales. Todo esto es un reto todavía por resolver.

El último factor es el de la *Singularidad de la Escuela* en el entorno rural. El análisis se inicia con una aproximación al concepto de ruralidad a través de la caracterización de estas zonas geográficas. El estudio del déficit estructural de la escuela en el entorno rural y las propuestas para su superación completan el contenido de este apartado. No se trata, afirman los autores, de crear una educación para el mundo rural, sino de que ésta se adapte al contexto en que se desarrolla. Para ello caben distintas alternativas, que se deberán adaptar al ámbito territorial y sociocultural en el que se desarrollen las intervenciones educativas; por ejemplo, planificaciones educativas de tipo descentralizado, deslocalización institucional (Colegio Rural Agrupado), adaptación del currículum, etc.

En un anexo se describe la elección de los centros que son objeto de una experiencia pedagógica para comprobar si por medio de programas informáticos lanzados por la Red se pueden conseguir aprendizajes significativos a través de la construcción de mapas conceptuales.

Como se desprende de lo dicho, el libro supone una aportación ciertamente importante sobre la temática expuesta, lo que hace de él un punto de referencia obligado en *la planificación de políticas educativas* encaminadas a la implantación de las nuevas tecnologías en el sistema educativo.

María Luisa Alonso Escontrela

SLEE, R.; WEINER, G. y TOMLINSON, S. (eds.): *School Effectiveness for Whom? Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements.* London, Falmer Press, 1998, 193 pp.

MORLEY L. y RASSOOL, N.: *School Effectiveness. Fracturing the discourse.* London, Falmer Press, 1999, 155 pp.

No cabe duda de que la investigación sobre eficacia escolar ha aportado sugerentes informaciones para conocer, explicar y mejorar el funcionamiento de los centros educativos y optimizar sus resultados. Las lecciones aprendidas a partir de los hallazgos de este movimiento, bien sea en forma de listas de factores o de modelos comprensivos de eficacia, han tenido una cierta influencia en el diseño de las políticas educativas y en la mejora de los centros docentes. Y dicha influencia se ha producido tanto en los países donde más se ha estudiado sobre este tema como en otros sistemas con menos tradición investigadora. Por ejemplo, en España, donde la investigación se ha reducido a un limitado número de trabajos, dejó su impronta en las propuestas que el Ministerio ofreció a la comunidad educativa y que luego se convirtieron en la LOPEG (las llamadas 77 medidas).

En la actualidad, sin embargo, este movimiento de investigación parece estar atravesando una fase de *catarsis*. Tres son los síntomas que nos hacen defender tal afirmación: en primer lugar, la disminución del número de trabajos publicados sobre el tema últimamente. En segundo lugar, la aparición de un nuevo movimiento teórico-práctico a partir del

anterior que está ocupando la materia gris de sus máximos pensadores. Y, por último, la aparición de algunos trabajos que realizan feroces críticas a la investigación de eficacia escolar desde sus planteamientos de base.

Una muestra del primer síntoma es que, exceptuando los trabajos aparecidos en la revista bandera de esta línea, *School Effectiveness and School Improvement,* resulta complicado encontrar nuevos registros que informen sobre investigaciones realizadas en este campo. Incluso en la citada revista, sólo el 30% de los artículos aparecidos en 1999 abordan este tema. Esta afirmación puede generalizarse a los libros y a las revistas, y tanto a la producción norteamericana como europea.

Por el contrario, el número de publicaciones sobre el nuevo movimiento teórico práctico de Mejora de la Eficacia Escolar (ESI) se incrementa día a día. Y entre los autores de estos trabajos se encuentran los investigadores «clásicos» que más han influido en la Eficacia Escolar. En esa situación están, por ejemplo, Creemers y Scheerens en Holanda, o Reynolds, Mortimore y Gray en Gran Bretaña. Aunque, para ser justos, hay que reconocer que su movimiento hermano, la Mejora de la Escuela, que en la actualidad está viviendo un momento de auge en todo el mundo, también está viendo cómo algunos de sus máximos representantes están trabajando en el nuevo enfoque (sirvan como ejemplo Hopkins o Stoll).

Decíamos que el tercer síntoma que apoya nuestro argumento era la aparición de libros que analizan el movimiento de Eficacia Escolar, sus supuestos, implicaciones y repercusiones desde un punto de vista crítico. Y la mejor y más reciente muestra de este material está constituida por los dos libros que conforman esta doble recensión.

El primero de ellos, editado por los profesores Roger Slee y Gaby Weiner con la colaboración de Sally Tomlinson, es una recopilación de artículos de distintos autores que estudian los movimientos de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela desde un punto de vista diferente. Miran debajo de la alfombra, pasan el dedo por las estanterías más altas y buscan detrás del sofá; o, con más propiedad, analizan críticamente las investigaciones y sus resultados desde un punto de vista retórico (sección 1), teórico (sección 2) y práctico (sección 3).

En la primera sección se realiza una evaluación de los debates que están teniendo lugar alrededor de la investigación de la eficacia escolar y la aplicación de sus resultados mediante la mejora escolar. Así, por ejemplo, David Hamilton analiza la lógica de la racionalidad de la eficacia escolar y sus consecuencias (las «verdades» obtenidas por la investigación) y subraya sus debilidades e inconsistencias. Igualmente, Margaret Brown centra su atención en la metodología de investigación utilizada, descargando sobre ella toda su batería mordaz. La segunda sección, titulada «Teorizando la discusión», está dirigida a un análisis más teórico. Lauder, Jamieson y Wikeley destacan la confusión conceptual existente dentro del programa de investigación, resaltando sus limitaciones y posibilidades y sugiriendo una gama de modelos de desarrollo escolar. Y se analiza también la inclusión de los sujetos con necesidades educativas especiales en la investigación sobre eficacia, que reclama un nuevo marco de análisis. La obra finaliza con una revisión crítica desde el punto de vista de la práctica. A través de cuatro capítulos se analiza el impacto que han tenido la investigación sobre Eficacia Escolar y el movimiento de Mejora Escolar en distintos ámbitos educativos. Por ejemplo, Mahony y Hextall analizan cómo una agencia británica de formación del profesorado se obsesiona con los resultados de la investigación y lo transmite en su labor con los docentes. Y Riddell, Brown y

Duffield critican la supremacía de planteamientos cuantitativos en la evaluación de centros realizada en las escuelas escocesas.

La segunda obra analizada, el trabajo de Morley y Rassool, es incomparablemente más agresiva. Afirman estos profesores británicos, docentes en las universidades de Londres y Reading, que la eficacia escolar se ha convertido en una gran industria, legitimada a través de las políticas públicas, las finanzas y la investigación educativa. Con esta obra pretenden «fracturar este discurso» dejando al descubierto sus bases epistemológicas, sus estructuras e ideologías sumergidas, así como los mecanismos que aseguran su reproducción y transformación. A través de los ocho capítulos que conforman el libro demuestran que la eficacia escolar es un mosaico de diferentes ideologías a las que se han incorporado teorías sistémicas, teorías del capital humano, teorías de regulación, un modelo de gestión de inspiración postmoderna, y prácticas y conceptos del desarrollo de organizaciones de influencia japonesa. Defienden que la eficacia escolar, como una mezcla inserta en un rígido marco modernista, incide directamente en procedimientos normativos y de gestión. Dichos planteamientos generan problemas sociales cuando colaboran en la justificación de políticas neoliberales aplicadas a sistemas educativos de países en desarrollo, donde, sin embargo, no se ha realizado investigación alguna en este ámbito. Igualmente, se ocupan de contrastar el discurso de equidad con el de eficacia. Así, subrayan que mientras este último se ha normalizado, incorporándose al discurso habitual, el concepto de equidad ha tenido que soportar un lastre ideológico, tachándosele de parcial y políticamente sesgado.

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, esa catarsis que está viviendo el movimiento de Eficacia Escolar no implica su desaparición, sino un serio replanteamiento del que, quizá, salga reforzado. Algunas voces agoreras hablan de que dicho movimiento está agotado. Nada más lejos de la realidad, creemos que las mejores aportaciones están por llegar. Lo que necesita son nuevos acicates. Si la crítica a las técnicas de análisis tradicionales generó la aparición de nuevas aproximaciones metodológicas como los Modelos Multinivel (o Modelos Jerárquico Lineales), que están revolucionando la investigación en Ciencias Sociales, la crítica a los fundamentos, la lógica de la racionalidad, los resultados y las aplicaciones del movimiento de Eficacia Escolar sólo puede traer nuevos aires de renovación. Cualquier línea de investigación precisa de la crítica para su supervivencia, con ella se reorienta, se recicla y avanza. Y ésa es la misión de estos libros, ser el Pepito Grillo de la Eficacia Escolar.

En definitiva, nos enfrentamos con dos buenos trabajos que hay que consumir con moderación. Están contraindicados para investigadores integristas de cualquier planteamiento (¿se puede ser investigador e integrista a la vez?), y no son convenientes para los no iniciados. De igual forma, son absolutamente recomendables para aquellos estudiosos que quieran aportar su granito de arena al cúmulo de saberes dirigido a optimizar la calidad de la educación mediante el desarrollo de los centros docentes.

F. Javier Murillo Torrecilla

MARTÍN MOLERO, F.: *La didáctica ante el tercer milenio.* Madrid, 1999, Editorial Síntesis, 288 pp. ISBN: 84-7738-708-7.

El milenarismo es un fenómeno sociocultural singular. Puede reducirse simplemente a la localización de una de esas

fronteras de «números redondos» que aparecen en perspectiva individual o colectiva. Cabe preguntarse si no se trata de una apariencia irracional de carga afectiva: las bodas de plata y oro en acontecimientos familiares, la cincuentena en las biografías humanas, los siglos en el devenir de la humanidad... El «número redondo» tiene connotaciones mágicas. Pero suele ser algo más.

Los análisis milenaristas suelen revestir dos formas dominantes: la prospección de lo esperable, o el balance de lo ocurrido. La primera de las formas puede derivar en una perversión: la dimensión de ciencia ficción, de sueño «a musa libre». La perversión de la segunda sería la visión historicista estricta.

Una brillante síntesis de las dos dimensiones es –por ejemplo– la que ya hace tiempo ejercitaron Kahn y Wiener, integrantes de la comisión para el año 2000 que creara el presidente Kennedy en los Estados Unidos.

Desde el punto de vista metodológico el proceso es interesante. Situándose virtualmente en la plataforma del año 1900, en los años sesenta intentaron seguir una predicción lineal para el año 1930. Los márgenes de error hallados le permitieron corregir las líneas de trabajo para, a continuación, predecir los años sesenta desde la plataforma de los treinta.

El estudio de Kahn y Wiener supone una notable difusión de unas técnicas que todavía se veían afectadas por una valoración débil. La prospección se convierte en una tarea científicamente válida. La propuesta de escenarios alternativos y diferenciadamente probables sustituye al sentido rectilíneo de la visión del futuro.

Es necesaria esta reflexión a la vista del gallardo y casi atrevido título del trabajo de la profesora Martín Molero.

La estructura general del trabajo puede parecer convencional. Se comienza con un marco general de contextualización, con dos capítulos dedicados el primero a la enseñanza y el acto didáctico, para abordar en el otro una visión histórica del tema central.

De ese marco general, se pasa mediante un proceso descendente, a la consideración de la didáctica, su concepto y su objeto.

Desde esa perspectiva amplia, desde esa reflexión globalizadora inicial, se pasa a considerar el «cómo enseñar», con una cuidada referencia a la competencia metodológica, y una visión de los componentes curriculares: objetivos, contenidos, métodos y evaluación.

Se cierra el trabajo con el análisis de la formación de los profesores, una consideración de la investigación didáctica y un último capítulo sobre la enseñanza universitaria.

El sentido de lo convencional termina en el esquema del libro. Porque el desarrollo resulta innovador y –en nuestra producción bibliográfica actual– sugestivo y estimulante.

Dos líneas de fuerza pueden servir de clave para abordar el trabajo de la profesora Martín Molero.

La primera vendría marcada por la dimensión milenarista a la que se alude en el título del libro. No es una dimensión historicista la que aborda, aunque no faltan elementos de interés en esa dimensión. Ni es una dimensión futurista imaginativa. Es una síntesis entre ambas, es una lúcida recapitulación de pasado remoto y –sobre todo– próximo de la Didáctica en nuestro contexto, junto a unas coordenadas básicas acerca de las necesidades de respuesta que cabría exigir a una disciplina científica sobre los procesos de instrucción.

La segunda línea vendría señalada por una posible clave interpretativa: esencialmente lingüística.

Esta perspectiva implícita en *La didáctica ante el tercer milenio* aparece expreso de modo nuclear cuando la autora se plantea el tema de la competencia metodológica. El concepto de competencia, en

contraposición al de ejecución, es la reelaboración chomskyana de la ya clásica oposición entre lengua y habla de Saussure. Función de la didáctica será la consideración de las competencias y las ejecuciones de la enseñanza que orienta un aprendizaje eficaz. Y su proyección sobre el método –tema que ya abordó la autora en otro espléndido trabajo– se convierte en el pivote del estudio de nuestra disciplina.

La competencia se convierte así, en mi opinión, en el eje latente en todo el trabajo, aunque tan sólo se explicite en alguno de sus apartados. La didáctica ante el tercer milenio es una didáctica como búsqueda de competencias que faciliten una *perfomance* adecuada.

Pero el componente lingüístico tiene toda una amplia gama de expresiones y matices en el trabajo que comento.

Porque a la competencia se remite, en último término, la dimensión semántica del método que la autora considera de modo especial, o la consideración de la interacción verbal como palanca del proceso de enseñanza. No se trata de un recurso retórico ni de una simple metáfora más a las que nos tiene tan acostumbrado algunas de las publicaciones sobre enseñanza. Se trata de una importación, crítica y matizada, a nuestro territorio de trabajo. Competencia y ejecución pueden proporcionar una valiosa ayuda conceptual para entender y expresar problemas de diseño y desarrollo curricular.

Pasando de esta visión globalizadora de índole lingüística a los problemas concretos que se estudian es conveniente considerar una situación actual frecuente. Los análisis sobre la enseñanza en el momento presente suelen estar elaborados con un lenguaje significativamente débil, cargado de connotaciones y por tanto susceptible de interpretaciones variadas. Se regresa desde un planteamiento que pretendía la transmisión de un lenguaje de carácter denotativo como expresión clara de cientificidad –buscando la decodificación similar por parte de distintos colectivos científicos y profesionales– a un modelo caracterizado por el uso de un lenguaje abierto, metafórico, difuso y «poético». Puede entenderse que es un modo de expresión más acorde con la posmodernidad. O se puede entender como la vuelta a formulaciones tan vagas como, por ejemplo, la caracterización de *escuela* de Froebel frente a otras como la de Rufino Blanco.

Froebel dice que «la escuela no es digna de este nombre cuando se limita a ser un establecimiento donde se enseña una cantidad mayor o menor de conocimientos particulares y exteriores. La escuela sólo lo es en verdad cuando está animada por un hálito espiritual y viviente que envuelve y transfigura todas las cosas». Blanco, por su parte, señala que «escuela es la institución social de niños regidos por un maestro para la educación primordial».

Ni una ni otra definición, desde mi punto de vista, describe con precisión el sentido de la escuela. Es, por ejemplo, mucho más rica la que aparece en el Código de las Siete Partidas, y que es obligada referencia al hablar del tema. Pero lo que parece evidente es que presentan dos modos lingüísticos diferenciados. Y también parece que, en el momento presente, estamos volviendo a modelos cercanos a los esquemas que subyacen a la definición de Froebel.

La *desmitificación* que propugna la autora, junto con la detección de los problemas terminológicos que subyacen a las disciplinas, enlazan directamente con una perspectiva hermenéutica en el análisis de la didáctica, que es necesaria y urgente.

Dos ejemplos concretos en los que la autora aplica ese sentido de la disección terminológica pueden ser los conceptos de optimización y el sentido de lo ecológico.

La importación de términos de modo acrítico al estudio de los mecanismos de enseñanza y aprendizaje constituyen una

de las vías de la mitificación, con la consiguiente descarga de sentido. Lo contrario de lo que ocurre con «competencia» en el libro de la profesora Martín Molero.

La optimización es un término que, con frecuencia, se maneja por estudiosos de la didáctica. «Optimizar» la enseñanza suele entenderse como llevar a cabo un proceso «sumamente bueno, que no puede ser mejor». Es la acepción que proporciona el Diccionario de la Real Academia sobre el término. Es el uso común del término. Porque la optimización es, desde una perspectiva científica, algo más que eso, es el resultado de un proceso de cuantificación que permite identificar y valorar variables, establecer una serie de relaciones entre ellas, delimitar unas restricciones definidas y, en función de estos elementos, tender a un óptimo. En el lenguaje científico «optimizar» tiene un sentido preciso y «duro», que no es el que se utiliza con mayor frecuencia en los estudios sobre enseñanza. La autora hace un uso preciso del concepto de optimización en su caracterización de la Didáctica.

Las referencias a planteamientos ecológicos son también frecuentes y constituyen una preocupación constante de la profesora Martín Molero. Cierto es que ella prefiere hablar de educación ambiental. Pues bien: lo ecológico, la ecología, se utilizada, con mucha frecuencia, en un peculiar sentido divulgador poco científico. En 1967 decía Mann, en un estudio de J. M. Lambert sobre la enseñanza de la ecología, que los principios de la ecología no estaban claros: «no ha pasado mucho tiempo desde que la ecología se describía, con cierta justificación, como el estudio de lo incomprensible por el incompetente».

La ecología se entiende, en un sentido usual, como el estudio de las relaciones de los seres vivos entre sí y con su entorno, de un modo aproximativo y vago. Pero no es habitual que se haga uso del sentido más preciso y adecuado de la ecología como una manifestación concreta de la teoría general de sistemas de von Bertanlanffy, donde las funciones de cada componente del sistema sobre los restantes debería estudiarse de modo preciso. El modelo ecológico de Doyle, por ejemplo, se traduce genéricamente por un «todo está en todo», o «el cambio de una parte puede afectar al todo» en las situaciones de enseñanza. Y justamente en los momentos en que estos modelos tienen mayor vigencia teórica es cuando se lleva a cabo una sustancial modificación del sistema de selección de profesorado universitario, mediante un proceso que prima al candidato de la propia universidad frente al ajeno. Y deriva en toda una serie de efectos no deseados, de los cuales tal vez el de menor importancia sea el de la denominada «endogamia».

El análisis de este tipo de problemas, que la profesora Martín Molero aborda de un modo a veces explícito, y en otros implícito, callando más de lo que dice, convierte el análisis de la Didáctica que efectúa en un trabajo interesante, en una aportación poco frecuente por su potencia, su elaboración y su documentación selectiva.

No se agota aquí, ni mucho menos, las potencialidades de trabajo que comento. Aspectos parciales tales como el análisis crítico –minucioso y al tiempo sintético– de los paradigmas dominantes en el estudio de la Didáctica, o la esencia de la profesionalidad del docente son sólo una muestra de la serie de propuestas, de carácter explícito o tácito que vale la pena subrayar.

En suma: un estudio completo y elaborado de una perspectiva recapituladora que al tiempo sirve de base e invitación para atisbar las posibilidades y las limitaciones de esta disciplina, para invitar a la reflexión sobre temas centrales muchas veces descuidados.

Un excelente trabajo.

José Luis Rodríguez Diéguez

GARCÍA LLAMAS, J. L.: *Formación del profesorado. Necesidades y demandas.* Barcelona, 1999, Praxis, 242 pp. ISBN: 84-7197-556-4.

La formación del profesorado es un tema clave en la sociedad actual. La formación permanente es esencial en todas las esferas de la vida y en todas las profesiones, pero se hace especialmente urgente en el profesorado debido a la función que están llamados a desempeñar.

Esta obra aborda la formación del profesorado no universitario. El autor ha intentado detectar lo que los propios interesados demandan. Le ha preguntado por los aspectos en los que consideran que su formación fue débil y necesitarían una mayor preparación, bien porque en su currículum no abordaron dicha temática o bien porque la reforma educativa y los cambios sociales demandan nuevos aprendizajes.

Analiza tres ámbitos diferenciados de formación, no excluyentes sino complementarios, en los siguientes campos:

- *Formación científica* rigurosa en temas propios de actualización en la especialidad y sobre los contenidos básicos de la Reforma, esta tarea debe estar encomendada de forma prioritaria, aunque no excluyente, a las universidades.
- *Formación permanente* en técnicas y estrategias didácticas aplicadas, llevadas a cabo en los Centros de Profesores o en los propios centros de trabajo a través de: seminarios permanentes, grupos de trabajo y discusión, talleres, exposiciones e intercambio de experiencias, investigaciones aplicadas. Estas actividades deben ser dinamizadas por los coordinadores de los Centros de Profesores o figura similar, con la debida preparación en las diferentes áreas científicas y pedagógicas.
- *Formación en nuevos roles docentes,* relacionados con las tareas de la orientación, la tutoría y la investigación evaluativa. Este campo exige la actuación conjunta de los especialistas de la universidad o de otros campos, además de los Centros de Profesores o de otros ámbitos, aplicados en el propio centro. Consideramos fundamental la colaboración del experto en estas tareas de asesoramiento permanente a los profesores en el desarrollo de su tarea profesional.

Estas consideraciones son fieles reflejo de la preocupación por la figura del profesor que ha sido constante en los últimos años desde enfoques diversos, ello viene motivado por ser uno de los profesionales a los que se demanda una serie de tareas y funciones diferenciadas, lo que lleva consigo un perfil profesional, académico y pedagógico complejo. Así pues, no es de extrañar la proliferación de los estudios y trabajos de investigación sobre el mismo. La situación actual de Reforma, tiende a representar un aumento apreciable en esta preocupación. Sin duda, uno de los pilares básicos sobre los que debe sustentarse la calidad de la educación es la formación del profesorado, además de las reformas y adaptaciones a las nuevas situaciones sociopolíticas. Por tanto, resulta necesario favorecer la formación, la situación social y las condiciones de trabajo de los docentes, pues, difícilmente podrá responder a las nuevas exigencias si no posee los conocimientos y la competencia, las cualidades personales y la suficiente motivación hacia la tarea profesional.

En este sentido algunas de las conclusiones señaladas en el *Informe Delors* (1996) «Aprender para el siglo XXI. La

educación encierra un tesoro», hacen especial referencia a la necesidad de proponer un enfoque a más largo plazo para que las reformas indispensables, resulten eficaces. De hecho apuntan que el exceso de reformas sucesivas tiende a anular la verdadera Reforma, puesto que no se da tiempo al sistema para que se impregne de la nueva orientación y todos los agentes implicados estén en las debidas condiciones de participar en ellas. Así pues, los tres agentes que contribuyen al éxito de las reformas educativas son: la comunidad local (padres, directivos de centros y personal docente), las autoridades públicas y la comunidad internacional.

Más adelante añaden que el éxito o el fracaso de las reformas lleva consigo una serie de acciones en los campos político, económico y social; además de implicar de forma personal a los participantes directos en las mismas. Por lo tanto, el éxito de las reformas toma como base el concurso y la participación activa de los docentes. En esta línea la Comisión recomienda que se preste una atención especial a la situación social, cultural y material de los educadores, así como a los instrumentos necesarios para lograr una educación de calidad.

Las experiencias de los últimos años tienden a confirmar estas ideas, pues no es factible llevar a cabo reformas educativas, sin tener en cuenta al profesorado. Aunque tampoco se puede pedir a éste un cambio sin que vaya unido a la propia evolución de la educación. El alcanzar el éxito en las políticas educativas, depende básicamente de la formación integral del docente. Así pues, los aspectos más reseñables en las aportaciones se concretan en los siguientes puntos:

- La profesionalización de la enseñanza constituye la mejor estrategia para mejorar los resultados de la educación, así como las condiciones laborales de los profesores.
- El entrenamiento antes y durante el ejercicio de la actividad profesional, deberá ser modificado con detenimiento para lograr un dominio sobre las distintas estrategias educacionales, adaptadas a las cambiantes situaciones de aprendizaje. Ello exige potenciar el trabajo en equipo de los profesores.
- Los profesores deben aprender a usar las nuevas tecnologías de la información. Lo que supone una discusión abierta y sin prejuicios o preconcepciones sobre el uso de éstas, de tal forma que no se perciban como una amenaza ni como una panacea que va a resolver los problemas de la enseñanza, sino como una ayuda eficaz en la tarea docente.
- La sociedad espera más y más de los futuros profesores en las diferentes esferas de actividad como: la formación ética, para la tolerancia, la solidaridad, la participación, la creatividad. Así pues, los profesores serán evaluados no sólo por los niveles cognoscitivos y las habilidades técnicas, sino también, por sus cualidades personales, en el desempeño de su función docente.

La 45.ª Conferencia Internacional de Educación que abordó la problemática sobre «Fortalecimiento del rol de los docentes» destaca, como resultado final de las discusiones, la aprobación de un nuevo instrumento de consenso internacional que permite orientar las acciones en torno al fortalecimiento del papel de los docentes en los procesos de transformación social y educativa. Dicho instrumento contiene dos partes diferentes: una - *Declaración,* que expresa la voluntad política para diseñar y ejecutar estrategias eficaces de acción, y un conjunto de nueve *Recomendaciones* que reflejan las orientaciones y problemas que dichas estrategias

deberían enfrentar. Las recomendaciones se refieren a los siguientes puntos:

- reclutamiento de los docentes: atraer a la docencia a los jóvenes más competentes;
- formación inicial: mejorar la articulación de la formación inicial con las exigencias de una actividad profesional innovadora;
- formación en servicio: derecho pero también obligación de todo el personal educativo;
- participación de los docentes y otros agentes en el proceso de transformación de la educación: autonomía y responsabilidad;
- los docentes y los actores asociados en el proceso educativo: la educación responsabilidad de todos;
- las nuevas tecnologías de la información y la comunicación al servicio del mejoramiento de la calidad de la educación para todos;
- la promoción del profesionalismo como estrategia para mejorar la situación y las condiciones de trabajo de los docentes;
- solidaridad con los docentes que trabajan en situaciones difíciles;
- la cooperación regional e internacional: un instrumento para promover la movilidad y la competencia de los docentes.

El texto de ambas partes se basa en dos principios fundamentales: el primero de ellos consiste en sostener que, hoy más que nunca, las reformas educativas deben llegar a la escuela, en consecuencia, el docente es el actor clave del proceso de transformación; el segundo principio se refiere a la necesidad de diseñar políticas integrales para los docentes, que superen los enfoques parciales basados en la idea de que es posible cambiar una situación modificando sólo un aspecto del problema. Las recomendaciones aprobadas por la Conferencia deben, por ello, ser consideradas como un conjunto integrado y constituyen la base de un programa de acción, tanto en el ámbito nacional como internacional. Éste fue el resultado de un proceso largo de diagnóstico y discusión que puso de manifiesto la enorme complejidad y heterogeneidad de las situaciones, así como los posibles interrogantes que se abren de cara al futuro.

Teniendo en cuenta lo indicado, parece lógico pensar que, en principio, el profesor conozca una serie de aspectos básicos relacionados con la Reforma educativa, entre otros, podemos citar:

- Los fines sociopolíticos que sustentan la Reforma y las razones para su implantación.
- Los valores que inspira la educación.
- Los cambios estructurales previstos y sus repercusiones sobre el profesorado.
- El enfrentarse a nuevos retos que precisan de la colaboración de los profesores y la identificación de los problemas que requieren soluciones de tipo técnico-pedagógico.
- El calendario de las diferentes fases por las que va a pasar la puesta en marcha de la Reforma.
- La realización de actividades formativas para el reciclaje profesional de los docentes: cursos, seminarios, jornadas, congresos.
- La responsabilidad que asumen los formadores de los profesores.
- La evaluación de las experiencias innovadoras con el debido rigor científico.

El estudio realizado pone de relieve una vez más la necesidad de que la formación del profesor sea *continua y permanente,* abordando el proceso educativo en su conjunto que además se extiende a lo largo de toda la vida del docente. Sería

interesante alcanzar la máxima conexión entre la formación inicial recibida en las facultades y escuelas universitarias y la formación permanente.

Se demanda una formación vinculada al propio centro de trabajo, diversificada y adaptada a los contextos específicos. Se contempla al profesor como un investigador en el aula en la que se producen constantes situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Como resultado de la investigación llevada a cabo con 1.238 profesores de ámbito «no universitario», en toda España podemos destacar que, en general, se muestran escépticos respecto a que la Reforma educativa vaya a resolver los problemas del actual sistema educativo. Manifiestan un cierto pesimismo sobre la consecución de los objetivos propuestos por la Reforma. Además, afirman que generalmente no se tienen en cuenta sus opiniones. Consideran que la realidad educativa podría mejorar aumentando los medios materiales, el sueldo del profesor y cambiando los planes de estudio.

Las demandas formativas del profesorado «no universitario» se orientan hacia la actualización científica, el perfeccionamiento didáctico y la formación psicopedagógica. Preocupación ligada a las nuevas demandas originadas por un tipo de alumno diferente. Demandan una formación profesional especifica, a la vez que se muestran receptivos hacia la misma; esperan que dicha formación le reporte una satisfacción personal, orientada al mejor desempeño de su labor profesional.

Como resultados más relevantes podríamos mencionar que la formación científica recibida por los profesores la consideran buena, no así la formación didáctica. Destacan, además:

- La importancia de la formación psicopedagógica como punto clave para el aprendizaje.
- Necesidad de recibir una mayor formación didáctica en programación, metodología y evaluación.
- La formación inicial debe prestar una mayor atención a los aspectos prácticos, pues opinan que es demasiado teórica y desligada de los problemas del aula.
- Demandan formación permanente en investigación e innovación educativas.
- Necesidad de formar al profesor para el trabajo en equipo.
- Actualización científica en la especialidad.

Las motivaciones para la formación permanente son más altas en los profesores jóvenes, que ven en ella una posibilidad de promoción en su campo de trabajo y un reconocimiento a su esfuerzo personal.

Con respecto al tipo de centro, el grado de información sobre la Reforma educativa es superior en los centros privados según la opinión de los propios profesores.

El profesorado que se muestra más crítico con la formación inicial es el varón de enseñanza publica, con poca experiencia docente, y ubicado en centros grandes donde se imparte la Enseñanza Secundaria.

Nos encontramos ante una obra que pone el dedo en la llaga respecto a los principales problemas que hoy tiene planteados la formación del profesorado, tanto inicial como permanente. Los profesores han expresado sus *necesidades, demandas y carencias* así como sus principales *motivaciones e intereses.*

El autor del trabajo ha sabido acercarse al profesorado y recoger su opinión y sensibilidad en los diferentes puntos de la geografía española. Los interesados pueden encontrar en este libro no sólo una reflexión teórica sobre el tema sino el acercamiento vivo a una realidad, que expresa a gritos lo que desea y necesita para seguir desempeñando la función que

tiene encomendada: *la formación de nuevas generaciones.*

Nos encontramos ante una investigación de calidad. Una obra bien hecha, tanto por su diseño, su proceso, como por los resultados obtenidos. Como ya indicara Eugenio D'Ors «todo pasa sólo una cosa te será contada y es la obra bien hecha». Los políticos, administradores de la educación, los padres de familia así como el profesorado pueden encontrar en esta obra aportaciones de gran interés teórico-práctico, capaces de iluminar las nuevas situaciones. Estoy segura de que esta obra brillará con luz propia e iluminará la formación del profesorado en el nuevo milenio.

Gloria Pérez Serrano

BOLÍVAR, A. et al.: *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo personal y formación.* Bilbao, Editorial Mensajero-ICE de la Universidad de Deusto. 1999, 226 pp., ISBN: 84-271-2252-7.

Antonio Bolívar y el equipo de investigación que dirige ofrecen en este libro una propuesta de trabajo para todos aquellos educadores y equipos docentes que pretendan incidir en su desarrollo profesional, atendiendo a las historias personales y a los contextos educativos en los que éstas se construyen.

En la actualidad es un reto para los profesionales de la educación, profesorado y asesores, identificar los aspectos que inciden en las propuestas de mejora educativa y encontrar modos de hacerlas efectivas. El desarrollo profesional del profesorado es uno de los aspectos más relevantes.

El contenido de esta obra se inscribe en un nuevo enfoque del desarrollo profesional y de la mejora en la actuación educativa. La atención se centra en las profesoras y profesores como personas con unas trayectorias profesionales y un ciclo de vida (personal y profesional) determinado. Cada trayectoria constituye el aspecto nuclear de cualquier propuesta de cambio y mejora profesional.

El ciclo de vida profesional es una alternativa a los modelos formativos dirigidos a suplir lagunas, carencias y déficit de los destinatarios, al margen de sus vidas y sentimientos; y a propuestas de innovación de carácter externo a los equipos y contextos educativos, ajenas a la cultura e historia de los centros.

Los autores han realizado una revisión exhaustiva de los enfoques teóricos y del conocimiento actual sobre el desarrollo personal, el desarrollo y la práctica profesional del profesorado y la formación y mejora educativa; han investigado con una amplia muestra de profesores y han experimentado el modelo en la realidad de los centros. Este recorrido queda ampliamente justificado en el libro. Al mismo tiempo, se percibe en la lectura un esfuerzo de síntesis reflexiva y de acercamiento al lector, que favorece la comprensión, el creciente interés y la aplicabilidad de su contenido.

Aunque una gran parte de la reflexión previa, del desarrollo teórico y de la metodología explicada es valida y útil para cualquier nivel educativo, la investigación expuesta y las aplicaciones prácticas se refieren al profesorado de secundaria.

La obra está estructurada en tres partes. Una primera dedicada al marco teórico sólidamente elaborado, que justifica la propuesta metodológica de formación y desarrollo del profesorado. A esta parte se dedican los tres primeros capítulos.

En el primer capítulo, «Ciclos de vida en el desarrollo personal y profesional de profesores y profesoras», los autores se

apoyan en el concepto de generación de Ortega para ilustrar la idea de *ciclo de vida.* Cada generación está configurada no sólo por una edad, sino principalmente por unas experiencias comunes vividas, con una sensibilidad y un horizonte vital desde el que los hechos se perciben de manera específica. Los individuos construyen su ciclo vital en función de las elecciones que realizan y de las acciones que llevan a cabo, dentro de las oportunidades y límites que les permiten las circunstancias sociales e históricas. Con el concepto de «ciclo de vida» se quiere integrar estas dimensiones, resaltando cómo las personas vivencian su trayectoria de vida y su horizonte profesional.

La mayoría de los modelos que estudian los ciclos en el profesorado, establecen fases según la edad o el tiempo de ejercicio profesional. Por otro lado, la investigación en este campo se ha dirigido a la búsqueda de patrones comunes en la carrera docente, analizando los tipos de compromiso y los niveles de satisfacción que tiene el profesorado en el curso de su carrera.

Las teorías del desarrollo adulto proporcionan conocimientos sustantivos para explicar el desarrollo del profesor, como profesional adulto que es. En este capítulo se exponen las teorías más relevantes referidas a: fases en el desarrollo adulto que han contribuido a delinear los ciclos de vida, muy dependientes de la edad; estadios de desarrollo cognitivo y moral, que de modo secuencial emergen en el ciclo de vida; y análisis de las fases y estadios en el desarrollo de la carrera profesional del profesorado.

En el segundo capítulo, «Carrera y desarrollo profesional en secundaria», se recogen algunas características del desarrollo profesional del profesorado de esta etapa. «Desarrollo profesional» en un sentido amplio, significa considerar a los profesores como personas y profesionales, cuyas vidas y trabajo se modelan por las condiciones externas e internas del centro. Al hablar del desarrollo del profesorado se está abordando cómo los profesores se desarrollan en las condiciones normales de sus vidas, carreras, y experiencias, en las culturas educativas y en los contextos sociales existentes.

La edad, el estadio de desarrollo, el ciclo vital, la experiencia vivida, el género, etc. afectan a la respuesta que dan a la innovación y a la motivación para la mejora.

En el tercer capítulo, «Trayectorias de vida e itinerarios de formación», se desarrolla una propuesta de formación continua, diferenciada según el ciclo de vida y el saber experiencial adquirido en la propia trayectoria profesional.

Se analizan los itinerarios de formación conjugados con las trayectorias de vida, concluyendo que la autoformación es una modalidad privilegiada, que permite ligar las diferentes etapas/ciclos de cada historia de vida con el proceso de formación. El enfoque autobiográfico, asumido en este enfoque, contribuye al desarrollo del conocimiento práctico y al desarrollo profesional, superando el carácter individual de las trayectorias a través de «trayectorias grupales de formación».

Esta propuesta formativa concibe «la formación como cambio»; asume la formación del profesorado como un caso particular de la formación profesional de adultos; se apoya metodológicamente en el enfoque biográfico-narrativo; inscribe la formación en la carrera del profesorado, a través de itinerarios de formación; pretende reconstruir la identidad profesional; y, por último, utiliza dispositivos para la individualización de los procesos.

La segunda parte del libro, coincidente con el cuarto capítulo, recoge un resumen de datos y las conclusiones de una novedosa investigación sobre «Ciclos, trayectorias y perspectivas del profesorado español de secundaria». El estudio se ha llevado a cabo con una amplia muestra de profesoras y profesores de secundaria. Se

ha utilizado, de manera combinada, un cuestionario de 32 ítems sobre ciclos de vida profesional, elaborado al efecto, y entrevistas en profundidad.

Entre las conclusiones se encuentran interesantes contenidos de las etapas o fases del ciclo de vida profesional, las expectativas y dificultades más comunes, especificidades en el colectivo de profesoras y experiencias y deseos relativos a la propia formación. Esta información resulta sugerente, tanto para analizar la realidad como para diseñar propuestas de intervención para la mejora educativa.

Finalmente, la tercera parte se dedica a aplicaciones y propuestas, recogidas en el capítulo quinto «Metodología biográfico-narrativa y formación».

La metodología biográfico-narrativa permite comprender la manera como los profesores dan sentido a su trabajo y actúan en sus contextos profesionales. Permite poner de manifiesto las dimensiones del pasado que pesan sobre las situaciones actuales y su proyección en formas deseables de acción. En definitiva, la orientación biográfico-narrativa articula los procesos formativos desde el punto de vista del que se forma y desde su propia trayectoria profesional.

Los autores describen una extensa relación de *estrategias* metodológicas que permiten analizar los ciclos de vida y las trayectorias profesionales e inscribir biográficamente la formación. Ofrecen propuestas para diseñar itinerarios de autoformación, para realizar autobiografías colaborativas; sugerentes ideas sobre el papel del asesor y la manera de llevar a cabo su tarea. Finalmente, profundizan en la contribución de este enfoque práctico a la mejora educativa, concretando los medios que se pueden utilizar para reforzar esta contribución.

Concepción Yániz Álvarez de Eulate

GIL MADRONA, P.: *Evaluación del currículum de educación física en la enseñanza universitaria.* Editorial Gymnos, 1999, 305 pp. ISBN: 84-8013-154-3.

El presente libro y la investigación que lo sustenta tratan de aproximarse a la realidad de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria en España a la luz de la reciente reforma educativa, para lo cual se basa en el estudio de un caso concreto: *Diseño y aplicación de un modelo de Evaluación del Currículum de la formación inicial del maestro especialista en Educación Física de la Escuela de Magisterio de Albacete. UCLM.* Este trabajo, presentado en su versión más detallada como tesis doctoral, ya ha recibido la máxima calificación por parte de los miembros del tribunal y el premio extraordinario fin de carrera de Ciencias de la Educación concedido en 1999 por la UNED, así como mención Honorífica de los Premios Nacionales a la Investigación Educativa (1998) concedida por el MEC.

La creación en la Educación Primaria de una nueva especialidad de Maestro, como la de especialista en Educación Física, suponía una novedad en la formación inicial del profesorado que no podía pasar desapercibida a los ojos de los que tienen la responsabilidad de su formación. Por lo que se hacía preciso la evaluación de dicho proceso de formación inicial a efectos, entre otros, de comparar si dicha formación era la adecuada a los retos del nuevo sistema educativo, puesto en marcha con la reforma educativa. Y por otra parte, la propia universidad española está sujeta por su legislación reguladora a efectuar una evaluación de sus Planes de Estudios a fin de mejorar la implantación de los mismos, entendiendo a estos efectos la evaluación

como un proceso sistemático de recogida de información para valorar el cumplimiento de los objetivos y la calidad de la enseñanza (Real Decreto 552/1985, de 2 de abril).

En este documento se presenta el recorrido histórico de la Educación Física en el Currículum escolar, cómo ha sido la formación del maestro especialista en Educación Física en España, para llegar a la evaluación concreta y específica del Currículum, y el Plan de Estudios en un centro de formación inicial del profesorado de Educación Física. A estos efectos en la presente investigación evaluativa se combinan el modelo o diseño evaluativo, las estrategias, las técnicas e instrumentos de evaluación, los informantes, el evaluador, los momentos de la recogida de datos, las negociaciones, el análisis y tratamiento de los datos, los paquetes informáticos utilizados para el análisis de la información tanto cuantitativa como cualitativa... todo ello hacen de esta obra un compendio estratégico y técnico de cómo llevar a cabo una investigación evaluativa o una evaluación curricular. Un documento útil que puede servir de guía a estudiantes, profesores y otros profesionales tanto del ámbito educativo como de otras instituciones públicas o privadas que quieran conocer mejor los contextos de sus programas, la planificación de los mismos, su desarrollo y sus éxitos.

La información se ha recogido contando con todos los sectores implicados en la formación, dirección de la escuela, profesorado, alumnos/as, maestros tutores de prácticas y secretaría, a través de cuestionarios, entrevistas individuales y grupales, análisis de documentos y expedientes académicos de los alumnos.

Así pues, se han llevado a cabo con profundidad cuatro tipos de evaluación:

- Una evaluación del contexto donde se estudia el porqué del aumento del alumnado en esta especialidad y las características de los alumnos y sus motivos para elegir esta especialidad educativa, a la vez que la configuración y génesis del plan de estudios.
- Una evaluación de entrada donde se analiza el grado de adecuación del currículum, el interés y la motivación del alumnado, la participación del alumnado en la escuela, el diseño y planificación de las asignaturas del currículum y la ordenación de los contenidos.
- Una evaluación del proceso en el que se investiga las relaciones personales y el clima de la organización, el contenido de las asignaturas, el sistema de evaluación, la metodología de las diferentes asignaturas, la motivación a lo largo del currículum y el prácticum o prácticas de enseñanza.
- Y, finalmente, una evaluación final del producto que calibra la importancia de los contenidos de las asignaturas, su calidad y su relevancia para una futura aplicación, la calidad de la enseñanza y los logros, resultados del alumnado.

La metodología empleada ha tenido un carácter mixto cuantitativo-cualitativo ya que realiza el análisis a través de un proceso de triangulación, tanto de las fuentes consultadas como de los procedimientos utilizados para recoger información. Ha sido esencial para esta tarea el apoyo de los programas informáticos SPSS, EXCEL y AQUAD, ya que las posibilidades del ordenador en el manejo de una gran cantidad de datos numéricos y verbales, así como la rapidez de la realización de los cálculos, de búsqueda y de organización de estos datos le ha puesto en un lugar de privilegio dentro del campo de la investigación evaluativa y de la investigación educativa que es el caso que nos ocupa en este libro. Pues, en la investigación educa-

tiva y evaluativa, los datos cualitativos o cuantitativos se suelen codificar y almacenar en bases de datos y hojas de cálculo, datos que pueden ser numéricos, alfanuméricos, lógicos, de tipo ficha y textuales, y las operaciones las solemos realizar dependiendo del tipo de dato que contienen los campos de registros.

Así pues, con la ayuda del programa informático de estadística SPSS se presentan (sobre las notas de los alumnos) las puntuaciones directas, puntuaciones típicas (z), la media, la mediana, la desviación típica, la varianza, las puntuaciones medias global de cada alumno/a, las puntuaciones medias de las asignaturas agrupadas en tres bloques: Específicas de E. Física, Psicopedagogías y un tercer bloque denominado «Resto de asignaturas», tanto de los alumnos/as pertenecientes a la primera promoción de la Especialidad de Educación Física como del alumnado de la misma promoción del resto de especialidades impartidas en la Escuela de Magisterio de Albacete: Infantil, Primaria, Inglés y Música. A la vez, se han realizado ciertas correlaciones de Pearson entre diferentes variables y se han presentado los diagramas de dispersión. Estos programas han servido de ayuda en la realización de los análisis de la información, en los procesos de triangulación.

Con la ayuda del programa informático AQUAD, en el análisis cualitativo se trabajan con transcripciones de entrevistas y textos, pues se han codificado todas las entrevistas de los alumnos, de los profesores y de los maestros tutores en el período de prácticas, las memorias de los alumnos durante el prácticum y las preguntas abiertas de los cuestionarios tanto de los alumnos como de los profesores, obteniendo las frecuencias de los códigos y porcentajes en cada uno de los apartados de la Investigación Evaluativa. Y con la ayuda del programa informático EXCEL se realizaron la totalidad de los gráficos que están incorporados en el informe de evaluación sobre los resultados de los cuestionarios de la Evaluación del Contexto, Entrada, Proceso y Producto, tanto de las valoraciones de los/as alumnos/as como de las valoraciones de los/as profesores/as.

El tema, los resultados y la metodología seguida y el tratamiento de los datos son de gran interés para todos aquellos que se preocupen por la educación y por la calidad de la enseñanza, es por ello que este modelo evaluativo puede ser aplicado, así como se aconseja su utilización en sucesivas promociones de las especialidades tanto en los estudios de magisterio como en otras instituciones públicas o privadas, siempre revisando este diseño y adaptándolo a las situaciones contextuales concretas.

Guillermo Paterna Alfaro

RUSS, J.: *Léxico de Filosofía. Los conceptos y los filósofos en sus citas.* Madrid, Akal Ediciones, 1999, 518 pp. ISBN: 84-460-1189-1.

Los estudiantes de Bachillerato y especialmente los que deben preparar el examen de Selectividad están de enhorabuena por la publicación de *este Léxico de Filosofía. Los conceptos y los filósofos en sus citas,* traducido por Fernando Guerrero Jiménez del francés original titulado *Dictionnaire de Philosophie* que apareció en París en 1991 escrito por Jacqueline Russ. Se trata, como expresa el título original, de un diccionario, de una guía práctica, de una obra de referencia, que puede utilizarse como una herramienta muy útil para adquirir unos conocimientos imprescindibles de la historia del pensamiento y, en concreto, de la filosofía.

La obra está dividida en dos partes complementarias, la primera y más amplia concebida como un verdadero compendio de términos y nociones filosóficas, con más de dos mil citas, y la segunda destinada a recoger una referencia breve pero muy estructurada de 33 filósofos, todos ellos de importante significación para la historia del pensamiento y de la filosofía, aunque en la selección más de un experto encontrará notables ausencias y, por el contrario, se extrañará de algunas presencias, como es el caso de Alain y Brachelard. En cualquier caso, habrá que tener en cuenta que la autora del libro se halla inmersa en unas pautas de valoración sin duda condicionadas por sus raíces y por su ámbito cultural.

En todo caso, este «Léxico de Filosofía» reúne dos objetivos básicos entre sus logros, pues, además de representar un instrumento eficaz para estudiantes que deben examinarse y aprobar unos exámenes según un determinado programa, presenta un carácter claramente divulgativo, por el que esta panorámica comprehensiva del saber filosófico podría llegar hasta el llamado gran público. La brevedad y precisión de las definiciones contribuyen a un aprendizaje más rápido y eficaz de las ideas o conceptos básicos del saber, sin olvidar las referencias históricas, lingüísticas, etimológicas, etc.

El libro está pensado para servir a los estudiantes de Bachillerato, pero de una forma especial va dirigido a quienes deben superar la prueba de la Selectividad, por lo que en su concepción y desarrollo pretende responder a los contenidos culturales e incluso a la pedagogía específica de ese examen a partir de la terminología de los grandes filósofos de la Historia del Pensamiento que aparecen referidos en el programa del segundo curso del Bachillerato. En esta primera parte, se combinan las definiciones más generales con las citas concretas de distintos autores, numerosos, entre los que aparecen franceses, sobre todo, en medio de los filósofos más universales, que se desarrollan en el titulado «Diccionario de filósofos». Al final de la obra, un «Repertorio de autores» recoge las entradas de cada autor, que permite encontrar todos los conceptos o términos relacionados con cada filósofo que se citan en el libro. El vocabulario general explicitado en la primera parte por orden alfabético se nutre de ese diccionario, más reducido, que recoge nombres, breve semblanza creativa y conceptos de los autores más reconocidos de la historia y que surgirán en las cuestiones del examen de Selectividad. Además, cada definición o término se muestra acompañado de numerosas referencias complementarias que permiten adquirir de una forma global los conceptos más fundamentales con sus aproximaciones de relación, similitud o contradicción, afinidad o relación, etc., que se remarcan en recuadro.

La editorial ha traducido también con buen criterio, no sólo el texto general, sino las referencias bibliográficas de las citas de los autores y sus obras, que ahora se ofrecen en sus ediciones en español. También se han acomodado los términos griegos a la grafía española. En la primera parte, destinada a recoger los términos y conceptos, esta edición en español ha incluido 132 nuevas citas de autores españoles y un resumen de Unamuno, de Ortega y Gasset y de María Zambrano, cuya presencia en esta obra, merecida sin duda alguna, alegra de forma especial a sus seguidores y amigos. En cualquier caso, el lector español echa en falta algún otro nombre español y unos cuantos universales.

Manuel Irusta Cerro

OEI: *Una educación con calidad y equidad.* Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. Madrid, 1998, 532 pp. ISBN: 84-7666-087-1.

La Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI) ha acrecentado, en los últimos años, su impulso en el análisis de la problemática educativa de la región en la que actúa. Este impulso se viene manifestando tanto en la animación de programas propios como en la gestión de programas definidos por la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. España es miembro activo de la organización y participa de manera activa en dichos programas.

La publicación a la que se refieren estas líneas constituye la recopilación de las ponencias presentadas en una reunión organizada por la OEI junto con la Secretaría de Educación Pública de México, que tuvo lugar en Ciudad de México en noviembre de 1997 con el título de «Encuentro Internacional sobre formación de profesores de educación básica: para una educación con calidad y equidad». Hay que decir, de entrada, que la denominación del Encuentro responde mejor al contenido del libro que el título del propio libro. Al sintetizar aquella denominación en el más escueto título de *Una educación con calidad y equidad* el lector es llevado a un cierto equívoco que enlaza, por cierto, con otros equívocos de mayor calado. En efecto, calidad y equidad son términos que valen ya para todo: para definir una cosa y justamente sus contrarias. Y, por supuesto, constituyen etiquetas publicitarias inevitables en la literatura sobre educación o, lo que es peor, en el discurso político. Cuanto mayor es la distancia entre ese discurso y la realidad a la que se refiere, mayor perplejidad experimenta el observador desprevenido.

Las ponencias o artículos que integran el libro están organizadas en cuatro bloques. El primero de ellos trata sobre la formación inicial del profesorado de educación básica desde la perspectiva de cuatro países: Uruguay, Venezuela, Colombia y Francia. El segundo bloque se refiere a la formación continua de los profesores, desde la perspectiva de España, Cuba, México y Chile. El tercer bloque de artículos versa sobre la formación de postgrado de los profesores, vista desde Perú, Venezuela, México, España y Reino Unido. El cuarto bloque, que lleva por título «La calidad y equidad de la educación: un nuevo rol docente», tiene un carácter menos descriptivo que los anteriores y sus artículos contienen las sugerencias más estimulantes del libro.

La introducción a cada uno de los cuatro capítulos citados, planteada de manera inteligente por el profesor chileno Eugenio Rodríguez F., facilita la lectura del libro y la visión conjunta de su contenido.

Mikel Ugalde

MARTÍN BRIS, M.: *Organización y planificación integral de centros,* Escuela Española, Madrid, 1996, 268 pp. ISBN: 84-331-0710-0.

Con la actual reforma educativa, o si se quiere con el proceso global de reformas en el que nos hallamos inmersos, se están imponiendo cambios tanto en los elementos estáticos de la escuela o estructurales, como en los dinámicos o procesuales. De manera directa estamos asistiendo a una serie de modificaciones en la forma de

pensar y actuar de las personas implicadas en la esfera educativa, modificaciones en la concepción de planificaciones y programas escolares así como los establecidos en las instituciones y organización del sistema.

En este sentido Martín Bris nos orienta por el complejo cosmos de la organización y planificación escolar buscando siempre la exhaustividad y un tratamiento y análisis desde todos los puntos de vista posibles, ofertando como resultado de esta preocupación un conocimiento bastante completo de los temas que aborda. Tal es el caso de la obra que comentamos y que viene a ser un tratado comprensivo del estado actual en el que se encuentra la Organización de los centros educativos en nuestro país.

Por ello el reconducir todos estos procesos organizativos, partiendo de las estructuras escolares que se van forjando y que configuran, a su vez, un complicado entramado de instituciones de índole político, administrativo y burocrático dentro del combinado educativo, supone un arduo y minucioso esfuerzo de planificación. Es justamente en este apartado donde, en mi opinión, incide fundamentalmente este libro, que, partiendo de unas ideas genéricas sobre las organizaciones y la organización escolar como materia aplicativa en los centros docentes, concretiza en un segundo eje, que incide con mayor ahínco en la planificación íntegra de los centros escolares.

Queda pues ratificado que la obra temáticamente se desglosa en dos apartados que a su vez coinciden con la estructura externa del propio libro.

Una primera parte dedicada a clarificar aspectos genéricos acerca de las teorías organizativas que la pedagogía ha adoptado del mundo empresarial y financiero; a buscar unas bases sólidas sobre las que ubicar la conceptualización e importancia de una organización menos empírica de nuestros centros para pasar a un ámbito más científico, racional y sistémico; y a destacar el papel que ha de desempeñar el profesorado implicado en la reforma educativa, así como los grupos y su labor en la concepción del corporativismo hasta ahora exento de una corroboración en la práctica en nuestro país.

También en esta primera parte dedica los últimos capítulos a disertar y analizar de forma sistemática cuestiones acerca de la participación en el marco escolar, el déficit de cultura participativa y las bases legales que nos marca la administración a todos los elementos personales del sistema. Por otra parte pretende una visión objetiva de la calidad y evaluación de los centros definiendo concretamente cuáles son los perfiles legales que la dirección y equipo directivo han de llevar a cabo en su función.

La segunda parte la dedica exclusivamente al tratamiento específico y particular del ámbito de la planificación. Comienza por sentar las bases de este concepto tan amplio, su especificación y delimitación pedagógicas y por último la importancia de este proceso en su aplicación.

Los capítulos últimos que prosiguen, tratan de vertebrar y racionalizar lo que el autor denomina instrumentos de planificación (Proyecto Educativo de Centro, Reglamento de Régimen Interior, Plan Anual de Centro/ Programación General Anual y Memoria Anual de Centro) abordándolos desde unos planteamientos técnicos y prácticos. Por ello elabora modelos de todos estos instrumentos que se hallan dentro del entorno de la definición, organización y funcionamiento de los centros escolares. También establece modelos prácticos de contenido con la función de servir como guías en su aplicación escolar.

La obra supone, en conclusión, una síntesis del conocimiento organizativo y estructural alcanzado por la investigación científica y, como hemos adelantado en

líneas precedentes, supone un compendio completo, propuesto de manera sistémica organizada y sucinta sobre los cauces actuales de la planificación de centros. Como último aspecto reseñable y de gran valor didáctico, el lenguaje empleado: una exposición clara y sencilla a pesar de que el paradigma científico exige prolija rigurosidad en la terminología. Por otra parte la estructuración externa, el formato que se asigna al contenido, con abundancia de tablas, esquemas, organigramas y gráficos, hace que la lectura sea mucho más eficiente e instructiva.

Bienvenido Mena Merchán

PUELLES BENÍTEZ, M.: *Educación e ideología en la España Contemporánea.* Madrid, Tecnos, 1999, 456 pp. ISBN: 84-309-3427-8.

El libro de Puelles Benítez, recorre un período de doscientos años de nuestra historia más reciente. A través de su lectura descubriremos algunas de las claves que ayudarán a entender el complicado proceso en el que se ve inmerso la educación, desde la llegada de la modernidad, introducida por la Ilustración, hasta la Guerra Civil del 36.

Esta época compleja y saturada de convulsiones es analizada desde una perspectiva global en la cual los términos, educación, ideología y religión son indivisibles a la hora de estudiar la Historia de la Educación en España.

El recorrido comienza en el siglo XVIII, con la Ilustración, movimiento heredado de Europa, compuesto por una minoría ilustrada agrupada en torno a Carlos III, que va a enfrentarse a la decadencia en que estaba sumida España en esta época. Para entender las ideas ilustradas es necesario entender la situación de la época, con un pueblo, el español, sumido en una decadencia moral y económica y prácticamente analfabeto en su totalidad, lo que llevará a los ilustrados a proponer un liberalismo económico, pero no político, es decir, no hacen al pueblo «sujeto activo» de su emancipación cultural.

A principios del siglo XIX, se produce un punto de inflexión ideológico tras la Guerra de la Independencia. Una guerra fundamentalmente popular y revolucionaria que condicionará las ideas del nuevo siglo. Tras la Guerra, se hace imposible una vuelta atrás, un regreso al Antiguo Régimen y serán las ideas liberales las protagonistas. Ahora sí encontramos un liberalismo económico y político, una forma verdaderamente democrática de entender la transformación social en España. La Constitución de 1812, y el posterior *Informe Quintana,* reflejan las teorías liberales, en las que la «Igualdad» de todos los ciudadanos ante la ley, «libertad» e «Instrucción Pública» cobran una gran vigencia.

El desarrollo de las teorías liberales va a verse truncado por la vuelta al poder de Fernando VII quien en 1814 declara nula la Constitución de 1812 pretendiendo una vuelta a 1808, a un absolutismo anacrónico y despótico, caracterizado por las persecuciones, donde la educación es devuelta a la Iglesia como premio al apoyo ideológico que prestó a la causa absolutista y a los planes de 1771.

Continuamos avanzando y llegamos al período de 1820-1823, el «Trienio Constitucional». Período que comienza con el «Levantamiento de Riego» que supone el triunfo liberal frente al absolutismo. Se produce una excisión en el partido liberal, por una parte los moderados, un grupo compuesto por los recién excarcelados y los exiliados que abandonan las viejas ideas de Rousseau y Montesquieu; y por otra los radicales, verdaderos protagonistas del levantamiento. En esta

época ve la luz el «Reglamento de 1821» que culminará la labor iniciada por los diputados de Cádiz.

La llegada de 1823 supone la segunda restauración absolutista de Fernando VII, y en consecuencia la anulación de las ideas liberales, que durará hasta su muerte en 1833. Período que ha sido denominado con el significativo nombre de «Ominosa Década». Durante la regencia de María Cristina, heredera al trono de Fernando VII, terminando en 1843 con la caída de la regencia de Espartero suponen la implantación del estado liberal.

La caída de Espartero supone el inicio de una nueva época constituida por dos períodos aparentemente muy diversos de nuestro siglo XIX: *el reinado de Isabel II* en su mayoría de edad (1843-68); y de otra, un complejo período revolucionario que durará seis años y que se inicia, en 1868, con la llamada «Revolución de Septiembre» y con el destronamiento de la reina. Estos seis años revolucionarios presenciarán una serie vertiginosa de cambios constitucionales (Gobierno Provisional; gobierno de Amadeo I, Primera República española, en sus dos fases sucesivas, federal y autoritaria); el último de los cuales consistirá en la restauración de la monarquía en la persona de Alfonso XII, como consecuencia del pronunciamiento del General Martínez Campos.

Estas breves pinceladas históricas hacen concluir al autor del libro, que en la Historia de la Educación en España existe una tradición dual e irreconciliable en el modo de entender la educación. Una tradición «progresista» (reformista o revolucionaria) y una tradición «conservadora». Dualidad que será vivida pacíficamente en ocasiones y con graves luchas en otras.

Tres ideas serán claves de este antagonismo: la libertad de enseñanza, la implantación del laicismo y la dicotomía enseñanza pública/privada.

Estamos ante un libro clave en el estudio de la Historia de la Educación en España. Se produce un simbiosis perfecta entre el riguroso estudio histórico y el análisis de las claves que lo han producido. Se convierte así en una guía básica para entender la evolución de la educación desde el siglo XVIII a nuestros días.

El autor del libro, Manuel de Puelles Benítez, es catedrático de Política de la Educación de la Universidad de Educación a Distancia.

Jesús González-Aller Tudori

MURILLO, F. J.; BARRIO, R., y PÉREZ-ALBO, M. J.: *La dirección escolar. Análisis e investigación.* Madrid, CIDE, 1999, 252 pp.

El sistema educativo español tiene un modelo de dirección escolar diferente al del resto del mundo: sólo en Portugal y España el directivo del centro docente es elegido por representantes de la comunidad escolar. Sin embargo, pocos elementos hay que se constituyan como éste en paradigmas de los principios democráticos y de participación que orientan nuestro sistema educativo.

La dirección escolar es, sin duda, un tema actual y controvertido. Como afirman los autores, es uno de los pocos ámbitos a los que los investigadores de movimientos teórico-prácticos tan dispares como la Eficacia Escolar y la Mejora de la Escuela coinciden en darle una importancia primordial. Y, a la par, se encuentra siempre en el debate público. Resulta curioso observar cómo en un mundo donde las soluciones adoptadas por los estados frente a los problemas educativos se parecen cada día más, las reformas de la dirección escolar apuntan, por ejemplo

en Europa, hacia caminos opuestos, tal y como se muestra en esta obra.

Por ello, un libro que aborda la dirección escolar desde un punto de vista serio y riguroso siempre ha de ser bienvenido por la comunidad educativa. Pero lo más destacable del mismo es su admirable combinación de enfoques.

Efectivamente, Murillo, Barrio y Pérez-Albo han conseguido reunir en un solo volumen tres visiones complementarias sobre la dirección. En primer lugar hacen un análisis descriptivo de la situación de la dirección en el contexto español. Y, con muy buen criterio, dan el primer paso resumiéndonos la evolución histórica de esta figura en España. Continúan analizando la normativa estatal y de las Comunidades Autónomas sobre el tema, estudio especialmente interesante y novedoso: más de 150 normas legales regulan hoy la dirección en todo el país. Como señalan los autores, para conocer las competencias de los directivos en España es necesario realizar un estudio comparado sobre la normativa de cada Comunidad. Finalizan esta perspectiva ofreciéndonos una nueva visión: sitúan la realidad antes descrita en el contexto de la Unión Europea.

La segunda parte presenta un excelente «state-of-the-art» de la investigación sobre dirección escolar en cien años de historia, realizando un análisis descriptivo que parte de una revisión general de los movimientos teóricos y prácticos que han guiado la investigación sobre este tema (eficacia escolar, mejora de la escuela, reestructuración escolar, gestión basada en la escuela y teorías de liderazgo) y la unión de distintos paradigmas y movimientos, para llevar al lector a un nivel más concreto en el que se abordan las principales investigaciones internacionales y españolas sobre el tema.

En el tercer capítulo muestran los resultados de un doble trabajo empírico sobre la dirección escolar en España. En el primero de ellos los autores estudian cómo afecta la estabilidad de los directivos a la dinámica del centro docente y, en segundo término, cómo incide en éste la forma en que los directivos distribuyen su tiempo. Este capítulo sigue las fases clásicas de una memoria de investigación. Así, tras fundamentar teóricamente su estudio, analizan una muestra de 437 directores y directoras con datos recogidos por la OCDE, obteniendo resultados sumamente interesantes.

Pero ahí no acaba todo, aunque estos investigadores renuncien explícitamente a realizar una síntesis de las aportaciones de los tres enfoques. En el último capítulo que conforma la obra nos ofrecen lo más granado: un análisis de la problemática de la dirección en España, que sólo pudo ser posible con las reflexiones generadas a partir de las tres perspectivas anteriores. De esta forma, si cada aproximación es una visión parcial y subjetiva de un todo, los tres vistazos que echan los autores les han permitido ver más y mejor. Y la esencia de sus reflexiones conforma la base de este último capítulo. En él no sólo señalan los problemas de la dirección, que son muchos, sino que ofrecen además algunas ideas sobre el sentido en que, en su opinión, debe avanzar el sistema.

Por su interés, no podemos sustraernos a la tentación de transcribir los cuatro elementos que proponen los autores: reforzar el planteamiento democrático en la gestión y el gobierno de los centros docentes; potenciar los elementos de satisfacción de los cargos directivos, eliminando, en lo posible, las fuentes de insatisfacción; conseguir una escuela para el cambio; favorecer la autonomía de los centros docentes.

Cada uno de ellos nos provoca el análisis y la reflexión. Y puede constituir una base para discutir el futuro.

Los autores trabajan en el Centro de Investigación y Documentación Educativa

del Ministerio de Educación, y se nota. Se percibe en lo positivo, en su trabajo serio y documentado, en su visión global del sistema educativo y en su sentido de Estado. Pero esa afiliación también conlleva elementos negativos, y el más importante es su timoratez a la hora de ofrecer alternativas más radicales, que seguramente pasarán por sus cabezas.

Si antes hemos destacado como principal virtud de la obra su múltiple visión de una misma realidad, ahora lo consideramos su principal limitación. El que mucho abarca poco aprieta, y no es fácil profundizar con seriedad con enfoques tan diferentes. Igualmente, los destinatarios de la obra son tantos que quizá no llegue a nadie. La parte de descripción normativa es útil para los directivos y para los gestores; perfectamente podría formar parte de un manual de organización y legislación escolar. El capítulo de revisión de la investigación es un buen resumen de lo que nos ha enseñado la investigación sobre el tema: sus destinatarios naturales serán los estudiantes universitarios y los investigadores profanos. El tercer bloque, la investigación empírica, por su complejidad, sólo es accesible para los investigadores iniciados. ¿Y el último capítulo? Sirve perfectamente como introducción para un debate de café (o de aula).

Pero no seamos excesivamente críticos. La obra nos gusta, y mucho. Y compartimos la opinión de uno de los máximos expertos en dirección en España cuando afirma que es una obra «imprescindible para conocer la última situación de la dirección en nuestro país... y cuyas conclusiones merecen la pena tenerse en cuenta para cualquier análisis de calidad de la dirección» (Álvarez, 1999, *Evaluación europea de la Educación: diversidad y confluencia,* p. 148).

Mª. Lourdes Hernández Rincón

OBIOLS SUARI, N.: *Cómo desarrollar los valores a partir de la literatura. (Propuestas prácticas para los tres ciclos de Primaria).* Colección: Aula Práctica, Ediciones CEAC, 1998. 154 pp. ISBN: 84-329- 8636-4.

El descubrimiento de la literatura como divertimento es una de las experiencias más enriquecedoras con las que una persona puede toparse en su vida. En estos días en que la educación moral se aleja del maniqueísmo, Nuria Obiols encuentra que la literatura puede servir muy bien como introductora de estos valores morales en la enseñanza desde el primer al tercer ciclo de Educación Primaria. Eso sí, el par literatura-educación moral habrá de ser siempre de una ductilidad suficiente para separarse cuando convenga.

Los tres primeros capítulos del libro son una introducción teórica muy bien orquestada. Se ocupan de cuestiones básicas sobre las relaciones entre literatura y moral: su historia, su legitimidad, su actual situación. No se puede prescindir de la historia que ya hace siglos comenzó a relacionar literatura y moral. Pero Obiols, sobre todo, quiere hacer un planteamiento que deslinde el placer de leer de modo espontáneo con la búsqueda de un significado moralizante.

La autora parte de una premisa: no hay que buscar en la lectura, necesariamente, fines utilitaristas. Reivindica el derecho del libro a entrar en las aulas de primaria, sobre todo y ante todo, por ser una fuente de placer. Puede utilizarse como pretexto para una actividad humana, aunque no de forma excluyente. En fin, que literatura infantil y educación moral no forman un tándem indisoluble. Esta idea la ilustra muy bien un aviso de Mark Twain en la presentación de la segunda

parte de *Tom Sawyer: Las aventuras de Huckleberry Finn* (1885), que la autora ha tomado para sí como lema del libro y que dice así:

> «AVISO
> Las personas que intenten encontrar un motivo en esta narración serán perseguidas. Aquellas que intenten hallar una moraleja serán desterradas, y las que traten de encontrar un argumento serán fusiladas.»

Desde luego, no se descartan otros pretextos que no sean la literatura para fomentar la educación moral en las aulas de primaria, pero este libro estudia sólo las posibilidades que ofrecen los textos literarios para este fin y dedica un buen espacio a la intersección curricular entre educación moral y literatura. Además, el capítulo segundo resume bastante bien cómo se ha ido evolucionando en la producción literaria infantil desde las *moralejas* finales de las fábulas hasta nuestros días, donde los libros infantiles ocupan un espacio propio y privilegiado dentro de las librerías. En este sentido, el avance del siglo XIX fue decisivo ya que incorporó cambios cuantitativos y cualitativos.

La educación moral parece tener cabida en el currículum. No ocurre lo mismo con la literatura, cuya presencia en el ámbito de la Educación Infantil del Diseño Curricular Base es tan tímida que no aparece mencionada por su propio nombre, sino a través de un circunloquio como:

> conocer o apreciar manifestaciones culturales, recursos, medios o manifestaciones artísticas.

En la primaria se reivindica la necesidad de que *la lectura* (no se menciona el término *literatura)* se muestre como fuente de placer en las aulas. Sólo después, en la Educación Secundaria, se habla claramente de ella, de la literatura, de su *función estética,* de la posibilidad de desarrollar el sentido crítico con ella..., etc. Demasiado tarde, quizás, para llamar a las cosas por su nombre.

Los tres últimos capítulos se dedican, respectivamente, a ejemplos prácticos para el primer, segundo y tercer ciclo de Educación Primaria. Se han elegido ocho libros para cada uno de los tres ciclos, a modo representativo. Cada lectura consta de ficha técnica, síntesis argumental, un esquema de los temas, valores y ejes transversales a los que el argumento se vincula y una reflexión sobre lo expuesto, seguido de varias propuestas prácticas. Desde luego, el contenido del esquema que se elige en cada caso no es el único posible y habrá de ser cada profesor quien decida la opción más adecuada para los alumnos en cada momento.

La ayuda desinteresada, los tópicos, el respeto a los animales, la valentía, la libertad, el vínculo abuelo-nieto, la necesidad de innovar, etc., son algunos de los valores que se intentan inculcar, explicar y discutir a los alumnos a través de las lecturas elegidas en esta obra.

Nos consta que libros de texto basados en la estructura que presenta aquí Nuria Obiols –partiendo de textos literarios inculcar valores morales al niño o adolescente– se están utilizando en centros educativos públicos de este país con los alumnos que «cursan» Actividades Alternativas a la Religión. Pero ésa es otra historia...

Victoria Malvar Ferreras

NORMAS GENERALES PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

1. Los autores remitirán los originales a la Redacción de la revista (con dirección de contacto) para su selección de acuerdo con los criterios formales y de contenido de la misma.

2. Todos los trabajos deberán ser presentados en hojas de tamaño DIN-A4 por una cara, a dos espacios. La extensión de los trabajos no sobrepasará las veinticinco páginas.

3. El original del trabajo deberá ir acompañado de una copia en soporte informático (disquete) en cualquier procesador de texto (WORD o Wordperfect, etc.) para PC o compatible y especificando claramente el programa y versión.

4. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán 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:
MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE, M. Y OTROS: *El sistema de acceso a la universidad en España: tres estudios para aclarar el debate.* Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1997.

b) Revistas: Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separado 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:
GUERRERO SERÓN, A.; FEITO ALONSO, R.: «La reforma y la formación permanente del profesorado», en *Revista de Educación,* 309 (1996), pp. 263-285.

5. Las citas textuales deben separarse por un espacio anterior y posterior, sangrado a derecha e izquierda, seguido por el apellido/s del autor de dicho texto, año de publicación y página/s de las que se ha extraído dicho texto, todo ello entre paréntesis.

6. Se deberá acompañar con un breve resumen del trabajo –10 ó 12 líneas–, también en soporte informático (disquete). Opcionalmente podrá adjuntarse asimismo la versión inglesa.

7. El Consejo de Redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de las normas publicadas. Los originales enviados no serán devueltos.

ISSN 0034-8082

SUMARIO

SISTEMAS NACIONALES DE EVALUACIÓN

PRESENTACIÓN.—PETER VARI: *La evaluación educativa Monitor y el sistema de evaluación de Hungría.*—JUDITH COSGROVE: *El sistema nacional de evaluación de resultados educativos: Irlanda.*—FÉLIX FRANCISCO MARTÍNEZ RODRÍGUEZ: *El sistema nacional de evaluación educativa de México (SNEE).*—ROSA ÁLVAREZ CÁRDENAS: *La evaluación del sistema educativo cubano. Una experiencia.*—JIM BRACKENBURY: *Canadá: informe de evaluación nacional.*—MARÍA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO, MARÍA INÊS GÓMES DE SÁ PESTANA Y MARÍA ALEJANDRA SCHULMEYER IRIARTE: *El sistema de evaluación de la educación básica de Brasil.*—JULIO PUENTE AZCUITA: *La evaluación del sistema educativo español.*—SUSANA BARRERA: *Estrategias para la viabilidad de un sistema de evaluación de la calidad de la educación: caso Bolivia.*

PABLO SALVADOR CODERCH Y JUAN ANTONIO RUIZ GARCÍA: *La enseñanza universitaria del Derecho en España.*—JULIO FERNÁNDEZ GARRIDO Y LUIS ARAMBURU-ZABALA HIGUERA: *Inserción y preparación para el empleo: un estudio longitudinal.*—M.ª LUISA RODRÍGUEZ MORENO, M.ª PAZ SANDÍN ESTEBAN Y C. BUISÁN SERRADELL: *La conducta exploratoria: concepto y aplicaciones en orientación profesional.*—LUIZ ANTONIO GOMES SENNA: *La educación en Brasil y sus múltiples supuestos: desafíos en la educación intercultural.*—VICTOR SANTIUSTE BERMEJO: *Biología, lenguaje y dificultades de aprendizaje.*

MARÍA PILAR PALOMO DEL BLANCO, MANUEL GARCÍA CABERO, JESÚS NICASIO GARCÍA SÁNCHEZ E HIPÓLITO GONZÁLEZ APARICIO: *Opinión de los padres y de los estudiantes de Magisterio sobre la información que el contexto escolar debería recibir acerca de la enfermedad crónica infantil.*—JUAN IGNACIO LÓPEZ RUIZ: *Al otro lado de la Academia: el conocimiento empírico del profesorado.*—GLORIA DE LA FUENTE Y MARÍA EDUVIGIS SÁNCHEZ MARTÍN: *La socialización anticipada en la Universidad. El caso de los estudiantes de Magisterio y Educación Social.*—M. RODRIGO, R. MARTÍN, M.ª MARTÍNEZ, P. VARELA, M.ª P. FERNÁNDEZ Y A. GUERRERO: *Un estudio sobre el profesorado de Ciencias en educación secundaria y unas propuestas para mejorar su formación.*

EVA MARÍA TABOADA: *Propuesta educativa para la prevención del abuso del alcohol en la educación secundaria obligatoria.*—ALFREDO CAMPOS, MARÍA ÁNGELES GONZÁLEZ Y MARÍA LUISA CALDERÓN: *Imágenes mentales y creatividad: su relación con el rendimiento académico.*—JOSÉ MARÍA BARRIO MAESTRE: *Las bases gnoseológicas de las modernas teorías sobre el aprendizaje. Una interpretación crítica del paradigma constructivista.*—ADRIANA GEWERC BARUJEL Y LOURDES MONTERO MESA: *Víctor: ¿profesor, médico o científico? Un estudio de caso de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela.*

JULIA ÁLVAREZ PÉREZ E INMACULADA GONZÁLEZ BÁEZ: *Sociología de la educación.*—MARGARITA CABAÑAS CORIHUELA: *Índice bibliográfico de la Revista de Educación de los números 318-320, año 1999.*

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE