

## Sumario

Editorial.....	243
<i>Joan Mateo Andrés</i>	
<b>CONFERENCIA INAUGURAL Y PONENCIAS</b>	
Changes in European Education from a Scandinavian Perspective .....	247
<i>Sverker Lindblad</i>	
Diversidad y multiculturalidad .....	277
<i>Margarita Bartolomé, Flor Cabrera, Julia Victoria Espín, M<sup>º</sup> Angeles Marín y Mercedes Rodríguez</i>	
Individuos y grupos ante los cambios metodológicos de la investigación en las ciencias sociales.....	321
<i>Iñaki Dendaluze Seguro</i>	
<b>SYMPOSIA</b>	
La evaluación de programas: entre el conocimiento y el compromiso .....	345
<i>Coordinación: Mario de Miguel Díaz</i>	
Investigación sobre orientación universitaria .....	381
<i>Coordinación: Víctor Álvarez Rojo</i>	
Los modelos jerárquicos lineales y su aplicación a la investigación educativa .	425
<i>Coordinación: Arturo de la Orden Hoz</i>	
Educación Multicultural.....	461
<i>Coordinación: M<sup>º</sup> Angeles Marín Gracia</i>	
Internet e Investigación Educativa: Posibilidades y necesidades de un área emergente .....	485
<i>Coordinación: Francisco M. Aliaga Abad</i>	
Cognición, emoción y conducta: Modelo humanista-estratégico. Una pro- puesta de diagnóstico e intervención psicopedagógica basada en y desde la práctica .....	515
<i>Coordinación: Carmen Timoneda Gallart</i>	
El trabajo alternativo en el aula y en la comunidad escolar. ¿Por qué? .....	543
<i>Coordinación: Patricio Fuentes Pérez</i>	
<b>MESAS REDONDAS</b>	
Evaluación y calidad en educación.....	577
<i>Moderador: Arturo de la Orden Hoz</i>	
Orientación y sociedad.....	581
<i>Moderadora: Elvira Repetto Talavera</i>	



Volumen 17, número 2, 1999

Revista de Investigación Educativa

# Revista de Investigación Educativa

Volumen 17, número 2, 1999

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)



# Revista de Investigación Educativa

**Volumen 17, número 2, 1999**

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)

**Director:**

Juan Mateo Andrés

**Directora ejecutiva:**

Julia Victoria Espín

**CONSEJO ASESOR:**

Margarita Bartolomé

Nuria Borrell

Leonor Buendía

Iñaki Dendaluce

José Cajide

Narciso García

Fuensanta Hernández Pina

Jesús Jornet

Joan Mateo Andrés

Mario de Miguel

Arturo de la Orden

Ramón Pérez Juste

Antonio Rodríguez Diéguez

Francisco J. Tejedor

**CONSEJO DE REDACCIÓN:**

Manuel Álvarez

Rafael Bisquerra

Flor Cabrera

Inmaculada Dorio

Julia Victoria Espín

Pilar Figuera

M<sup>a</sup> Ángeles Marín

Mercè Noguer

M<sup>a</sup> Luisa Rodríguez

Mercedes Rodríguez

M<sup>a</sup> Paz Sandín

Trinidad Donoso

**SUSCRIPCIÓN E INTERCAMBIO CIENTÍFICO:**

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Facultad de Pedagogía

Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2<sup>a</sup> planta

08035 BARCELONA (Spain)

**DISTRIBUCIÓN:**

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Facultad de Educación

Campus de Espinardo

Universidad de Murcia 30100

Tel. (968) 36 40 67

**DISEÑO, MAQUETACIÓN E IMPRESIÓN:**

Compobell, S.L. MURCIA

ISSN: 0212-4068

Depósito Legal: MU-724-1996

# Revista de Investigación Educativa

Volumen 17, número 2, 1999

Editorial .....	243
<i>Joan Mateo Andrés</i>	

## CONFERENCIA INAUGURAL Y PONENCIAS

Changes in European Education from a Scandinavian Perspective .....	247
<i>Sverker Lindblad</i>	

Diversidad y multiculturalidad .....	277
<i>Margarita Bartolomé, Flor Cabrera, Julia Victoria Espín, M<sup>a</sup> Ángeles Marín y Mercedes Rodríguez</i>	

Individuos y grupos ante los cambios metodológicos de la investigación en las ciencias sociales .....	321
<i>Iñaki Dendaluze Segurola</i>	

## SYMPOSIA

La evaluación de programas: entre el conocimiento y el compromiso .....	345
Coordinación: <i>Mario de Miguel Díaz</i>	

Tendencias conceptuales y metodológicas en la evaluación de necesidades .	349
<i>María Teresa Pozo Llorente y Honorio Salmerón Pérez</i>	

Análisis de efectividad en la implementación de procesos .....	359
<i>Samuel Fernández Fernández</i>	

Evaluación de los resultados y del impacto .....	363
<i>Pedro M. Apodaca</i>	

Investigación sobre orientación universitaria .....	381
Coordinación: <i>Víctor Álvarez Rojo</i>	

Exigencias del trabajo universitario desde la perspectiva de los alumnos ....	385
<i>Víctor Álvarez Rojo, Eduardo García Jiménez, Javier Gil Flores y Soledad Romero Rodríguez</i>	

Exigencias de la vida y trabajo universitario desde la perspectiva de los delegados de alumnos .....	393
<i>Javier Rodríguez Santero</i>	

Un proyecto de mejora en la orientación universitaria: El programa Tutor	401
<i>Manuel García Basallote, Gregorio Rodríguez Gómez y Emma Pajares Vinardell</i>	

La satisfacción de los alumnos universitarios respecto a sus estudios .....	407
<i>Francisco Javier Tejedor Tejedor, Juan Francisco Martín Izard, Ana García-Valcárcel y Teófilo Ausín Zorrilla</i>	

Factores implicados en el Rendimiento Académico de los alumnos .....	413
<i>M<sup>a</sup> Esperanza Herrera García, Santiago Nieto Martín, M<sup>a</sup> José Rodríguez Conde y M<sup>a</sup> Cruz Sánchez Gómez</i>	
Los modelos jerárquicos lineales y su aplicación a la investigación educativa .....	425
Coordinación: <i>Arturo de la Orden Hoz</i>	
El enfoque multinivel en la evaluación de sistemas educativos .....	429
<i>José Luis Gaviria Soto</i>	
Modelos multinivel aplicados al meta-análisis .....	445
<i>María Castro</i>	
Los modelos jerárquicos lineales aplicados a la investigación sobre eficacia escolar .....	453
<i>F. Javier Murillo Torrecilla</i>	
Educación Multicultural .....	461
Coordinación: <i>M<sup>a</sup> Ángeles Marín Gracia</i>	
Líneas de investigación del Grupo de Investigación en Educación Inter-cultural (GREDI) .....	463
<i>Margarita Bartolomé (Coord.), Flor Cabrera, J. del Campo, Julia V. Espín, M<sup>a</sup> Ángeles Marín, M. Rodríguez, M<sup>a</sup> Paz Sandín y Marta Sabariego</i>	
Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales .....	471
<i>Teresa Aguado Odina (Directora), Juan Antonio Gil Pascual, Rosario A. Jiménez-Frías, Ana Sacristán Lucas, Belén Ballesteros Velázquez, Beatriz Malik Liévano y M<sup>a</sup> Fe Sánchez García</i>	
Educación multicultural en tierra de migraciones: El caso de Almería .....	477
<i>Encarnación Soriano Ayala (Coord.) Yolanda Moreno Martínez, Beatriz Collado Fernández y Enriqueta Martín Granados</i>	
Internet e Investigación Educativa: Posibilidades y necesidades de un área emergente .....	485
Coordinación: <i>Francisco M. Aliaga Abad</i>	
Revistas Electrónicas: Cybernautas y/o papirófilos. Cambios en la comunidad científica .....	491
<i>Gregorio Rodríguez</i>	
Internet: Nuevas Herramientas para la Investigación Educativa .....	495
<i>F. Javier Murillo Torrecilla</i>	
Las listas de distribución .....	501
<i>Javier Vidal</i>	
AIDIPE en Internet: Balance de su implantación y utilidad para los investigadores educativos .....	507
<i>Francisco M. Aliaga Abad, José González Such y Rosa Bo</i>	

Cognición, emoción y conducta: Modelo humanista-estratégico. Una propuesta de diagnóstico e intervención psicopedagógica basada en y desde la práctica ....	515
Coordinación: <i>Carmen Timoneda Gallart</i>	
Un modelo de fundamentación neurológica .....	521
<i>Federico Pérez Álvarez</i>	
Una nueva manera de entender la comunicación .....	529
<i>Ramón Casadevall Busquets</i>	
Un modelo multidisciplinar .....	533
<i>Martí Fàbregas Alcaire</i>	
Diagnóstico e intervención en un niño con problemas de aprendizaje y comportamiento .....	535
<i>J. Alabau Bofill, X. Font Amores, S. Mayoral Rodríguez, J. Baus Rosset, M. A. García-Consuegra González, J. Hernández Figuerola, J. Torroella Cuenca, A. Falgueras Vilà, C. Timoneda Gallart</i>	
El trabajo alternativo en el aula y en la comunidad escolar. ¿Por qué? .....	543
Coordinación: <i>Patricio Fuentes Pérez</i>	
Potenciar la autoestima de los alumnos y profesores del área MIDE de la Univ. de A Coruña en el proceso enseñanza-aprendizaje .....	547
<i>M<sup>a</sup> Ángeles Arias Rodríguez y Jesús Miguel Muñoz Cantero</i>	
La entrevista en la función tutorial y orientadora .....	555
<i>Eloísa López Franco</i>	
Trabajo en Grupo: trabajo agrupado: realidades en el aula .....	559
<i>José Ignacio Galán Cascales y Patricio Fuentes Pérez</i>	
El trabajo en grupo en educación secundaria desde una perspectiva orientadora y tutorial.....	571
<i>Pilar Martínez Clares</i>	
<b>MESAS REDONDAS</b>	
Evaluación y calidad en educación .....	577
Moderador: <i>Arturo de la Orden Hoz</i>	
Orientación y sociedad .....	581
Moderadora: <i>Elvira Repetto Talavera</i>	



---

# E D I T O R I A L

---

Cuando este escrito aparezca, ya habrán pasado algunos meses desde la finalización del Noveno Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa y aunque la distancia resta frescor al recuerdo, como contrapartida, aporta una importante dosis de objetividad en las valoraciones que se puedan efectuar sobre un hecho determinado.

Es desde esa perspectiva más sosegada, desde la que queremos invitaros a reflexionar sobre el mismo. El Congreso pretendía despertar nuestra conciencia colectiva ante aspectos que como área no podemos ignorar, bástenos citar como más emblemáticos entre los que aparecieron en las presentaciones y en los debates: la complejidad creciente de los escenarios educativos y de los contextos de investigación, la aparición de nuevos valores surgidos de los enfoques postmodernos, la presencia cada vez más activa de colectivos históricamente desmovilizados en su participación en la toma de decisiones y en la asunción de responsabilidades investigadoras y la creciente importancia como objeto y sujeto de estudio de lo diverso y de lo marginal.

Todo ello está comportando la urgencia de generar nuevas actitudes y respuestas no siempre fáciles de vertebrar, que nos conduce ineludiblemente como área de conocimiento, a la necesidad de incorporar nuevos enfoques sociológicos, a la ampliación y profundización de nuestro repertorio metodológico, a la incorporación decidida de las nuevas tecnologías y a la obligatoriedad moral de asociar nuestra investigación a la realidad y a las necesidades sociales.

Complejidad, diversidad, culturalización, creatividad, actualización y compromiso son sin duda los parámetros básicos que en el futuro deberían establecer las reglas del juego de nuestra actuación. Eludirlos comportaría, sin duda, una importante dosis de desprofesionalización.

La Universidad, en su autosuficiencia, es un caldo de cultivo único de actitudes de desvinculación del conocimiento frente a la realidad y donde la impunidad facilita el enquistamiento del pensamiento y el uso repetido de modelos y formas de proceder periclitados. La alienación es, posiblemente, uno de nuestros grandes peligros.

Al tiempo, su libertad e independencia de actuación (consustanciales a la propia Institución), la formación y capacitación de sus componentes, los medios y recursos de que dispone y la tradición, prestigio y compromiso histórico acumulados, constituyen un activo tan importante que hacen del sistema universitario el más capacitado para actuar de punta de lanza en lo científico y de revulsivo y de instrumento de cambio en

lo social. No aprovecharlo, dejándonos arrastrar por ciertas actitudes, constituiría una de las mayores irresponsabilidades en las que podríamos incurrir y a las que ciertamente algún día deberíamos dar cuentas.

El papel de nuestra asociación en este dibujo que la nueva realidad está trazando, es la de facilitar los procesos profesionalizadores, bien sea debatiendo de forma continua las metas y los objetivos a atender, o bien propiciando la creación de grupos de pensamiento y de investigación potentes y rompedores que abran el camino a los demás y que sirvan de catalizadores del colectivo y por supuesto también forma parte de nuestra responsabilidad como asociación, ejercer la crítica frente a las actitudes y situaciones que hemos catalogado de alienantes.

Sin embargo posibilitar lo anterior exige de una nueva arquitectura organizativa mucho más ágil y dinámica de la que hasta ahora hemos tenido. A este objetivo le dedicamos (tímidamente) parte de nuestras reflexiones en el Congreso, donde aceptamos la idea de descentralización y fortalecimiento efectivo de las diferentes demarcaciones territoriales dotándolas para ello de presupuesto propio y también la afirmación de la importancia del Congreso y de las Revistas como elementos fundamentales en la creación de pensamiento compartido.

A esta labor deberemos dedicarnos en los próximos años y esta debería ser, a nuestro juicio, una de las principales tareas de la Junta entrante. Para ellos solicitamos la comprensión y colaboración de todos los socios, en el bien entendido que no son sino la punta del iceberg y que sus éxitos y fracasos y por tanto la responsabilidad en la gestión es atribuible a todos.

---

# **CONFERENCIA INAUGURAL Y PONENCIAS**

---



## **CHANGES IN EUROPEAN EDUCATION FROM A SCANDINAVIAN PERSPECTIVE**

Sverker Lindblad  
Uppsala University

### **I. INTRODUCTION**

Thank you very much for inviting me to speak at your conference. I will talk to you from a researchers point of view where I focus on relations between education and society. I will not try to sell any ideas but one: there is a need for engaged and critical empirical research more than ever, having as a target the citizens rather than the ministries or the school leaders or teacher education departments. Thus, there is a need for research informing the public discourse about changes in education —for good or bad— depending on what criteria you use.

As a Scandinavian educational researcher you are expected to perform two quite different tasks: You are assumed to produce scientific knowledge about education *and* to be part of a new and better education system. I guess that the tasks are similar in Spain. However, there are problems to carry out these tasks. First, for the very simple reason that it is a problematic thing to produce knowledge about education with its complex organisation and processes in combination with the rhetoric on education that often is very one-sided. And second, to guide the construction of teaching and educational systems by means of scientific findings and conclusions *only* is an impossible thing to do, since basic in education are ideological stances and political interests. Of course, we can choose «the right side», but than we are doing an other thing that in the long run can be very problematic. Actually, I think that we can be most useful as educational researchers when we do not try to serve somebody — when we instead try to take an autonomous position relative to different political forces and current ideologies. That is *not* to avoid controversies about education and teaching. On the contrary — and I hope that this speech will underline this.

I will use a Scandinavian point of departure — to some extent informed by ongoing international studies. What I will try to do is to tell you about the trajectories of education in the Swedish welfare state on one side and on educational research on the other side. As far as I know you are under your way to construct a welfare state education system — correct me if I am wrong. If my point of departure is misleading is up to you to decide! In more specific terms I will put forwards a few studies where I am trying to capture recent changes in the conditions for education and teaching. Here, I will focus on recent empirical studies<sup>1</sup>.

## 2. ON THE CHANGING SCANDINAVIAN WELFARE STATE

Sweden can be regarded as a prototype of a welfare state with a combination of two ideas: to be inclusive and to be centralised. This combination is clearly spelled out in the symbol «folkhemmet» — «the home for all people» coined by the former prime minister Per-Albin Hansson. It was a home for all citizens helping each other.

The idea of «folkhemmet» was founded by a social pact in the 1930s between the employers' organisation and the trade unions. There was an agreement of peace between these organisations, where the employers should continue to have the power over the private sector while the workers organisations got control over the public sector. The employers could continue to control the economy and the enterprises while the workers got control over the political decision-making bodies. This social pact dominated the Swedish political life after the second world war.

The welfare state was built on political decisions made in consensus and with standardised solutions to social problems. There was high confidence in science as a tool for modernising society and in large reforms to make progress. This type of welfare state reached its peak in the middle of the seventies. At this point in time, there were increasing demands on decentralisation of decisions and for more direct influence of the users of the welfare state services, however. The criticism increased and a state commission initiated by a socialist government «On power and democracy» presented results that criticised the centralised welfare state for being too insensitive for the citizens wishes and priorities (SOU 1990:42). Such conclusions had a large impact on the public discourse and a few years later marketization in the public sector and privatisation of public services became important tools in the modernisation of the welfare state. We are now living in a late modern welfare state stressing efficiency rather than democracy. However, this is no a monolithic tendency, since the political polarisation has increased.

---

1 Studies presented here were carried out with the support of the Swedish Council for Research in the Humanities and the Social Sciences, the Swedish National Agency for Education, and the EU/TSER 4th framework. I would like to thank my friends and colleagues for their help and support in these studies, especially Ingrid Carlgren, Lisbeth Lundahl, Miguel Pereyra, Tom Popkewitz, Héctor Pérez Prieto, Fritjof Sahlström and Peter Sohlberg.

## 2.1. Changes in education

In the people's home old inequities should be abandoned and a new and more fair society should be created. Education got an important task here — as a spearhead towards the future — as our former education minister and late prime minister Olof Palme expressed it. The former school was divided in two organisationally different school form that were integrated in the new comprehensive school based on progressivistic ideas (with John Dewey as a portal figure) aiming to foster democratic citizens that could resist and fight totalitarian ideologies (with the second world war fresh in memory). What happened then to the educational system?

The comprehensive school — which was implemented in 1962 — lasted from the age of seven to sixteen and was characterised by little or no formal tracking and streaming. It replaced the earlier two schools. A basic idea was social integration. Children from different social classes should meet and work together and create a community for the future. Almost all children in a cohort are students in the compulsory comprehensive school — from the age of six or seven to the age of sixteen.

Next was the reformation of the upper secondary school . the former vocational schools for e g tailors, metal workers or engineers should be integrated with the university preparing schools. This was implemented in 1971. Later on, the university preparing programmes in the integrated upper secondary school and the vocational programmes lasted for the same time and they should all open up for higher education. Now around 96 percent of a cohort are students in this *gymnasium*. Adult education was reformed as well. The former worker's organisation for education expanded with study courses and municipal adult education was constructed in order to get a learning society with no dead end street<sup>2</sup>.

To this picture must be added that the universities expanded as well, by incorporating vocational study programmes for e g teachers and nurses and by accepting more students.

In sum we can talk about an increasing expansion of schooling during the last five decades. This expansion was combined with an increasing integration where different kinds of schools were put together in the comprehensive school and the integrated upper secondary school.

Perhaps we almost did it in Sweden, perhaps we came close to a school for all people. But to some extent it was only a matter of superficial changes. There are at least three arguments for such a statement. First, little was done with the content in the comprehensive school. Instead the programmes of the former elite school preparing for further education was implemented in the comprehensive school. We so to say reproduced education for the few to education for all. Second, the idea to deal with intentions to created individualised instruction as well as community shaping work in the integrated school class. These ideas just disappeared and potential innovations

---

<sup>2</sup> When I write about the construction and expansion of the welfare education system I realise that my language contains a lot of the rhetoric of the welfare state. Perhaps it is a memory of the past, perhaps is it a tool for the future.

were implemented to a very little extent. In sum the reformed school did not become a reality — it remained a dream! Thus, it was not surprising — and this is my third argument — that working class children often got problems in a school that was not for them and that it mostly was middle class children that used the possibilities that the expanded school gave for making an academic career.

Actually, in the public discourse in Sweden the education sector was regarded as a prototype for reform failure — political decision did not turn into an educational reality. A comprehensive school organisation was created, but not comprehensive teaching and learning.

From the late seventies and onwards the criticism of the reformed education increased. We got four clusters of critique:

The first cluster of critique was radical, stating that the reforms were not thorough enough. The lack of progress was put forwards and demands of more radical reforms were stated — for instance concerning content and teaching. Or perhaps that lack of progress was a result of an unequal social context which resisted progress.

The second cluster dealt with financial aspects. It was argued that we did get too little outcomes of our investments. Compared to other countries we got too little for the resources put in.

A third cluster dealt with differences among students, stating that we could not have an integrated system where «rapid and slow learners» were mixed or where ambitious students had to interact with students with low interest in education.

And the fourth cluster dealt with deficiencies of a centralised school system, where local opportunities were not used in an efficient way or simply wasted and where initiatives from teachers and schools were disregarded.

Given the fact that the Swedish economy deteriorated and the political colour became bluer during the 1980s the radical voices lost in strength and the voices dealing with financial issues and governance grew stronger. Changes in governance was put on the agenda as well as financial cuts. Looking in the rear mirror I would like to stress the following changes:

- The meaning of education changed from being regarded as a public good to a private good. The idea that education could be a means to make a more fair society with educated and critical citizens more or less disappeared. Instead, education became regarded as a tool for the individuals to make a career and earn money.
- Education turned — at least on the surface — from a political project to a professional project. Given the national goals it was the task of the school professionals, the teachers and especially the school leaders to develop the more autonomous schools in a deregulated education system.
- The relations between the citizens and education changed. Instead of governing education by means of public discourses and elections of politicians, the citizens became consumers of education and their consumption preferences were assumed to govern education in a more efficient way compared to the obsolete democratic institutions.

- The financial situation was changed in two ways. Decisions of resources were deregulated and decentralised and a voucher system was introduced. And tough financial cuts were introduced, especially on special or inclusive education. Thus, in a world of decreasing resources responsibilities are relocated.

Actually, to me it looks like a systematic change in the meaning of education in the welfare state.

## 2.2. Educational research in retrospect from a personal point of view

In Sweden as well as in a few other countries (such as Switzerland, Finland and Norway) «pedagogy» is a discipline in its own right, which is located in the university. Pedagogy (as in the German term «Pädagogik») emanated from philosophy at the beginning of this century. Psychology developed as a discipline inside pedagogy and became an independent discipline in 1948. Pedagogy is a monolithic discipline — there are specialities but no subdivisions. Perhaps we will create a clinical division focussing on «hands on» knowledge which we might call «pedagogical work» where the knowledge interest among teachers is in focus.

When I almost 30 years ago started as a PhD student in education (or pedagogy) two tasks were recognised in education research — to describe and analyse educational phenomena and to create and/or evaluate measures or programmes that could improve education and schooling<sup>3</sup>. What was considered as valuable knowledge was based on the working of educational systems and reforms and what was considered as improvements were related to such ideas as equity and efficiency. At that time educational research was related to the making of a fair and efficient welfare state. The hope was that education as a science could be an outsider — an external force or power — in the making of a welfare education system. Looking in the rear view mirror it is easy to state that the perspectives on educational research and education reform in a way was blurred. Educational research was in a way instrumental to make reforms work. A common inspiration was educational psychology in terms of learning and development (from B. F. Skinner to Jean Piaget) as well as intellectual and personality development (remember E. H. Erikson). Education and teaching was about the application of psychological theories in educational settings. Given this one might summarise educational research from this perspective as a *technological* one. It was about constructing and running an educational and instructional system with higher but unproblematic qualities. However, repeated measurements, e.g. in terms of students origin and destiny showed these efforts to be constrained and even hindered by traditional education and that innovations were hard to implement.

Later, in the early seventies the ambitions became less melioristic and more critical. We developed a critique of underlying assumptions of educational reform in capitalist societies. Different educational research traditions developed based on works in so called classical social theories such as those of Durkheim, Marx and Weber. A basic

---

<sup>3</sup> This presentation is inspired by the work of Ernest House (1972) concerning perspectives on innovation in education.

idea was that education as well as educational reforms were informed by social structures and power relations in conflict with each other. That this *political* perspective in a way dominated was not a surprise, given the fact that we lived in a highly politicised époque. Actually, the idea of education became a problematic one, since it was assumed to reproduce or reiterate a society that was based on unfair relations in terms of social class, gender or culture. Here we find theories of reproduction as pointed out by Pierre Bourdieu (1977), as well as resistance as dealt with by Paul Willis (1977), where the latter was linked (e.g. by Henry Giroux, 1983) to «the pedagogy of the oppressed» by Pablo Freire.

However, the reproduction theories were criticised for their inability to deal with notions of agency — giving no directions on how to deal with the Monday morning we had to live with — and with little understanding of the local contexts and the cultures of teaching. I worked myself a lot with these issues in relation to capture teachers' work as intentional and organised activities. At the end of the 1970s and the beginning of the 1980s we worked with interviews with teachers in order to clarify their different codes to deal with their work in different local contexts. Around the same time the International Study Association of Teachers' Thinking was founded. An other way to underline the cultural aspects in education is to consider implications of specific contexts in pedagogical action. For instance Ulf Lundgren and Bo Lindensjö (1987) rejected the idea of a linear relation between political decision making and the implications of these decisions in teaching. They stated that the context where political decisions are made is quite different from the contexts of their formulation.

The tradition I started to work within can be regarded as an approach towards a cultural understanding of teaching and education. In Sweden many researchers turned towards phenomenographic and ethnographic studies of teaching and education in order to capture teachers' and students' perspectives, strategies and interactions — often from a symbolic interactionist point of view (inspired by GH Mead and others) looking at the works by e.g. Peter Woods (1983). The importance of language and other cultural tools for the understanding of teaching and learning was recognised (turning to the linguistic turn and the later Wittgenstein) as well as practical reason and tacit knowledge (M. Polanyi). This can be regarded as an understanding of education and teaching from a *cultural* perspective where many of us stand today — often in combination with a political one, in the sense that contradictions between cultures are in focus.

These changes in perspectives from a technological to a political and cultural one was in different ways informed by different discourses in society. However, what has happened since the late 1980s and the 1990s is the return of a dominating technological perspective on education within the political and administrative realm. There is a lack of public memory concerning the problems with educational technology and goal steering. There is less talk about education and more about reproduction of knowledge measured by tests. Today, there is actually little of a discourse on education and a social project and more of a discourse viewing education as instrumental to the interests of the large enterprises and the need to compete with Asian economies.

### 2.3. A last word on trajectories

I have presented some outlines in the trajectories of education in Sweden as well as about educational research. For the first trajectory one might conclude that *economy won and education lost*, so far. In an increased economism and market oriented society education is loosing terrain to training for the markets. About the latter trajectory a temporary conclusion might be that educational research lost terrain in the shifts in societal and political hegemony. But on the other hand the services of educational researchers are much wanted today, as evaluators, as consultants and so on. We grow — but mostly those sides which are consistent with a technological perspective.

Given these trajectories, it seem to be a necessary task for educational research to know more about recent changes in education as well as the preconditions of these changes. In order to get this picture — or an understanding of «new rules for education» there is a need for in depth studies of education as well as international cooperation. In this talk I would like to share with you part of the picture we have got so far.

## 3. RESTRUCTURING EDUCATION AND SOCIAL AND CULTURAL CHANGE

A broad concept to capture recent changes in education is the concept «restructuring». Here, I will use that concept in order to focus on notions of changes in governance, in teachers' work and in classroom interaction. But first a few words about the term:

«Education restructuring... A recurrent theme in discourses on education change is «restructuring of education. Over the years we have debated different notions of restructuring and its implications in different contexts, see for instance Andy Hargreaves' work on teachers in changing times (1994). Education restructuring has many meanings, see e.g. Headley Beare & William Lowe Boyd (1993). Linda Darling-Hammond and Marcella Bullmaster (1997, p. 1073) summarise the restructuring movement in the following way:

Like current restructuring initiatives in business, efforts to restructure schools are seeking to reduce long hierarchies, push decision making closer to the school and classroom, and reshape roles for teachers so that they can be more fully accountable for students.

They present different approaches to restructuring initiatives assumed to «opening up schools to greater client input and participation in decision making» as a result of public frustration with the regulation of public schools.

### 3.1. Restructuring as a societal phenomenon

Restructuring is not only occurring in schools and in state apparatuses. There are general tendencies of restructuring in the public as well as in the private sector over the world. According to Papagiannis et al (1992) restructuring emerged as a means for

large private enterprises to deal with increasing international competition. In order to become more competitive a number of enterprises have flattened hierarchies and changed patterns of power and control (Hill, 1998). How does this look like in different positions in society?

Education restructuring can be considered as part and parcel of transitions to late modernity — depending on social changes and producing practices and values that in turn reinforce changes in society. By this we do not mean that education is floating in the spirit of time, at least not if we are aware of changing forces and tendencies in our societies<sup>4</sup>. This piece of work is assuming the contrary — if we are aware of boundaries and potentials in our time we (and now we do not only mean the authors of this text) might act upon or counteract current tendencies.

The Swedish model of a welfare state was based on centralised decisions and standardised solutions to social problems, as previously mentioned. Educational reforms and education governance were constructed on the basis of such a welfare state model. This model reached its peak in the 1970s and was — at least to some extent — deconstructed in the early 1990s by means of decentralisation, deregulation, privatisation and by attempts to create education markets. This was a result of ideological changes as well as a changing economic situation and increased internationalisation. Stated shortly; education restructuring in the Scandinavian welfare states is closely related to transitions in the welfare states themselves<sup>5</sup>. By means of restructuring we are expected to obtain schools that are more sensitive to the mandator's goals and demands of results as well as an increased empowerment of parents and students, e.g. by opportunities to choose between schools or study programmes or as actors in school boards or school class boards.

### **3.2. Text analysis on education restructuring in different national contexts**

In order to understand and capture different aspects of education restructuring a group of scholars in education (including myself) started to investigate changes in governance of education and implications of that for social integration and exclusion in nine countries: Australia, Finland, Germany, Greece, Iceland, Portugal, Spain, Sweden, and the UK.

This work is in progress and so far we have presented a study on national cases (Lindblad & Popkewitz, 1999), a conceptual review of research (Popkewitz, Lindblad, and Strandberg, 1999). Right now we are dealing with text analyses of policy documents in different national contexts. I think a few words on this could be of interest here, since it in a way deals with different discourses on educational change in Europe.

The purpose of our study is to capture discourses on educational restructuring in terms of theoretical questions on:

---

<sup>4</sup> Educational research is part of transitions to late modernity, if it contributes to an increased reflexivity in society (cf. Giddens, 1991 on reflexivity) It is our hope that our work is part of such a reflexivity.

<sup>5</sup> For a comparative study where the Scandinavian type of welfare state is contrasted to other categories, see Esping-Andersen (1997).

- the narratives that legitimate recent changes in stories about progress and denials as well as arguments for educational change
- how the texts construct the subjects, such as students and teachers, and their characteristics, and
- how relations between education governance and social integration and exclusion are related to each other and dealt with.

A careful selection of policy documents was carried out. These documents were analysed in order to get answers on theoretical questions on current discourses presented above.

### *Preliminary findings*

The results of these texts are presented in Lindblad and Popkewitz (1999, manus). Here I will outline some main conclusions:

- National discourses on education governance are part of an international movement on education governance in the way that similar narratives and constructions of subjects are presented in different national and regional contexts.

However, there are differences in discourses as well. First, it can be mentioned that in some cases such as Spain and Germany there were problems to find texts that can be assumed to cover these cases, due to their federal construction. In Spain we used texts of law and in Germany we used texts from political parties. Second, there were differences in the timing of discourses. The Nordic cases had a more or less post welfare discourse, while in Greece and Portugal we find a strong contradiction between economic modernisation and democratic legitimisation of educational change.

The different discourses can be presented as follows:

There is a need to increase the efficiency of education in order to modernise the society and in order to increase the capacity of the economy to participate in the international competition and concurrence in order to survive as a trustworthy economy or as a welfare state.

Transitions from a rule-governed to a goal- and result-governed education system is a necessary measure in order to achieve this.

- There is a transition in dealing with students — from the making of citizens in a democracy to consumers on markets. Students are conceived of as active participants creating their own success by means of rational choices and social competencies. Teachers are regarded as professionals in autonomous or self-managing schools.
- There are lots of silences in the texts. Nothing is said about how to change teachers or those who resist changes. An nothing is said about students who for different reasons do not fit into the activist and rationalist pattern produced in the texts.

### 3.3. International comparisons

John Meyer (1997) and others have learnt us to consider schooling as an international phenomenon that shows similar patterns of development in different national contexts. However, during later years we have noted that international organisations have become a new kind of education actors. Thus, often in an implicit way we learn from these organisations what is good and not so good in our educational systems. I will here deal with resources and the way education is organised.

#### *Resources for education*

Important to understand education systems is to be informed about financial aspects. The OECD presents in 'Education at a Glance' a variety of indicators on education where different countries are compared. Here we use the 1998 edition. The ambition of Education at a Glance is:

To inform the process of policy formation and to reinforce the public accountability of education systems, the OECD continuously seeks to develop indicators that can provide insight into the comparative functioning of education systems — focusing on the humans and financial resources invested in education and on returns to these investments. (p. 5)

Here I will use this as a source to compare different national cases such as Spain and Sweden. In table 1 we find that we in Sweden put relatively much financial emphasis on education compared to many other national cases — 6,6 percent of GDP compared to e g 4,8 percent in Spain. We find as well that we have a low share of private sources for education compared to Spain and Germany, and I would guess the UK as well. In Sweden we spend the double amount of dollars per student at the primary level and almost three times as much on the tertiary level.

TABLE 1  
*FINANCIAL AND HUMAN RESOURCES INVESTED IN EDUCATION*

National cases	Public expenditure for educational institutions as a percentage of GDP	Percentage of expenditure on educational institutions from private sources	Annual expenditure per student in equivalent US dollars		
			Primary level	Secondary level	Tertiary level
Australia	4.5	18	3.121	4.899	10.590
Germany	4.5	22	3.361	6.254	8.897
Spain	4.8	16	2.628	3.455	4.944
Sweden	6.6	2	5.189	5.643	13.168
United Kingdom	4.6	M	3.328	4.246	7.725

Source: OECD, *Education at a Glance*. OECD Indicators 1998, Table B1.1, B3.1, B4.1. M = missing data.

Let me ask a very simple question in relation to this issue: is it a good or a bad thing that we in Sweden spend a lot of money on education? I will answer it equally simple: before the idea of education restructuring it was mainly considered as a good thing. From a restructuring point of view it is argued that it depends on the outcomes. If the outcomes are similar, the less education costs the better it is! From this point of view the international test results such as the TIMSS are vital. In order to be considered as legitimate an education system has to produce good test scores. We have got notions of performativity to a high extent in a restructured system.

#### *Decision-making in educational systems*

In the OECD — Education at a Glance — there are ambitions to describe the ways different decisions are made. It is stated:

Placing more decision-making authority at lower levels of the educational system has been the key aim in the restructuring and systemic reform in many countries since the early 1980s... The motives for changes in patterns of centralisation are manifold and they vary from country to country. The most common ones are increased efficiency and improved financial control, a reduction of bureaucracy, increased responsiveness to local communities, creative management of human resources, improving the potential for innovation and create conditions that provide more incentives for improving the quality of schooling. p. 292.

In table 2 I present an overview of decision-making levels in relation to percentages of decisions taken in 1998. We find here a distinct pattern where Sweden and the UK are the most decentralised cases giving schools more autonomy compared to the other national cases. Germany and Spain have a federal structure with a lot of decisions taken at a «federal state level» with some autonomy for the schools. And Greece and Portugal are highly centralised with a large amount of the decisions taken at the central level.

TABLE 2  
PERCENTAGE OF DECISIONS TAKEN AT EACH LEVEL OF GOVERNMENT IN  
PUBLIC LOWER SECONDARY EDUCATION. 1998

	Central	State	Regional	Local	School
Germany	4	28	15	16	37
Greece	56		22		23
Portugal	69		7		24
Spain	3	46	10		41
Sweden	13			22	66
UK-England	20			18	62

Source: E a G Table E5.1, p. 299.

However, these findings are based on highly abstract facts combining different aspects and percentages of decisions making at each level. Thus, these facts says nothing about the importance of decisions taken, not do they grasp the very complex processes of decision-making as presented within later organisation theory work. But, on the other hand, considering the importance of texts such as *Education at a Glance* they construct the national governance systems in specific and precise ways related to discourses on education restructuring.

To end: If restructuring is considered as an ideal, as pronounced by the OECD, then Sweden and the UK are more well-adjusted. And I would guess that Spain will be focus for measures dealing with further decentralisation and an increased school autonomy. Let us see what the future will bring to you in this respect.

### **3.4. Social changes, education restructuring and teachers' work**

What are the implications of education restructuring for teachers= work? In Sweden, at least, teachers are assumed to grow into a more professionalised and professional corps according to central authorities in a decentralised education system, in a way that is rather close to Darling-Hammond=s and Bullmaster=s point made above. Schools and teachers are assumed to be more sensitive to needs and demands among parents and students, as consumers or users (depending on political position), and the quality of schooling and teachers= work will improve. But how does this look like in practice? In order to answer such a question we need empirical studies that go beyond the theories and rhetoric of educational reforms.

The story of education restructuring is complex and filled with contradictions, at least in Sweden. From empirical studies more critical patterns emerge. In a study on lower and upper secondary school teachers Lindblad (1997) found a *Afalling down@ syndrome* among many teachers — mostly among teachers in the *gymnasium*. Large groups perceived that their work had got lower social status and their expertise was devaluated. This was often combined with a conceived combination of larger accountability and higher autonomy. Kajsa Falkner (1997) stated that education restructuring in its rhetoric in Sweden stressed responsibility, participation in decision making and increased influence for teachers. Based on interviews with school teachers she found that such changes were related to patterns of distrust and proletarianisation rather than professionalisation. This she linked to changing hierarchical relations in schools as work places, where teachers' positions to some extent became more subordinate to school leaders. These and other studies show dark sides of education restructuring in teachers' work.

Education restructuring is often linked to ambitions to turn teachers into professionals, like e g lawyers or physicians. If we consider ambitions to establish a professionalisation project trying to achieve control over knowledge base, ethics etc., as well as over work conditions (Sarfatti Larsen, 1977; Carlgren & Lindblad, 1992; Englund, 1997), we ask ourselves how this looks like in reality, in societies with restructuring educational systems. Do we witness an increased professionalisation among teachers? This would manifest itself in different ways; in terms of autonomy

and authority of work, as well as in incomes and prestige. Or are there changes in the opposite direction, leading to a proletarianisation of teachers in terms of lowered incomes, intensified work and a less distinguished position?

In order to answer such questions there is a need for empirical research of qualitative as well as quantitative character. I want to present some preliminary findings.

Peter Sohlberg and I did an analysis on teachers' positions and orientations (Lindblad & Sohlberg, 1999). We compared surveys carried out in 1980 and 1995 in Sweden and Norway with in sum 5 526 individuals in the labour market. In figure 1 I have presented changes in the percentage of individuals in working class and middle class positions.

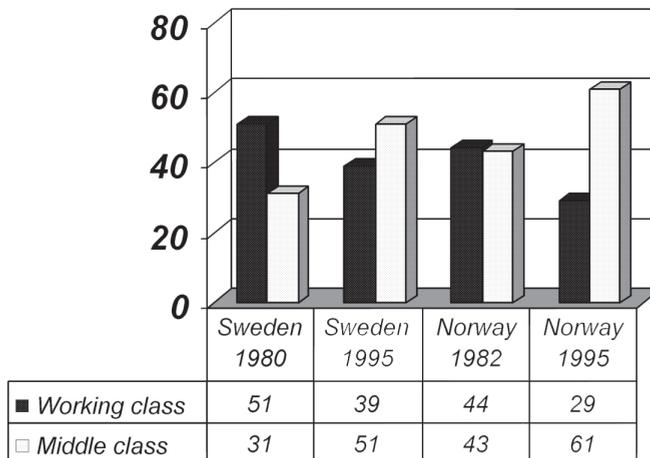


Figure 1

*Relative frequencies of working and middle classes in the labour force 1980 and 1995 in Norway and Sweden. Percent.*

Here, I would like to outline three main findings:

- First, the position of teachers has changed as a result of societal changes. The working class has become a minority and the middle classes a majority. There are increased demands on higher education as well as autonomous work.
- Second, teachers' have become more autonomous as well as accountable for the outcomes of their work, while their specific competencies have been devaluated. Thus, it is no surprise that their workload has increased and that burn-out is increasing in this profession.
- Third, relative to individuals in other occupations teachers have become a politically more radical group that are trying to resist privatisation of education and the deconstruction of the public sector.

These findings are understood as a consequence of changes in the context of education in Scandinavian welfare states. From a research point of view they underline the need to analyse education from a historical and societal point of view and to do

cross-professional studies, where teachers' perspectives and strategies are compared with other groups in society.

I do not have enough of an understanding of structural changes in Spain, but if we have captured international tendencies in the Scandinavian cases it seems to be a reasonable issue to expect similar tendencies in Spain as well: a life more common among teachers. What are your thoughts here?

### 3.5. Classroom interaction in change

Teaching has been in the focus of numerous studies. One predominant way has been to study relations between input and output, where input has been resources or teacher characteristics or variations in regulations of teaching and output results in terms of test scores. An other predominant way has been to understand the teaching process — the actors and their perspectives and strategies. A third way — where I place myself in this study — has been to observe teaching by means of different devices such as video- and audio-recording in order to capture patterns of interaction.

Such interaction studies look for patterns of communication from different points of view. We have here socio-linguistic as well as (micro)ethnographic studies. Findings from these studies have shown that teaching is based on specific sequences, mostly based on teachers' questions, students' responses to these questions, and teachers' evaluations of these responses (so called IRE-sequences, see Mehan, 1975). Other studies have noted teachers' predominant talk (Hoetker & Ahlbrand, 1967) in relation to gender, ethnicity and social origin (Cazden, 1988). Of considerable interest are findings concerning cultural tools necessary for communication (Heath, 1983).

The teaching process has been studied in order analyse prerequisites and implications of educational reform. From this top-down view common questions has been if this process has the intended conditions and characteristics and if the intended outcomes are achieved. In one sense the questions of interest here are determined by the rhetoric of reform. Findings has often been that the process did not have the intended characteristics and the outcomes were not the one intended. A general conclusion is that the teaching process is almost unchangeable and educational reforms are hard to implement. In other words the results are consequences of the questions asked and the categories used in order to construct these questions.

Questions focussing on the interaction as such produce similar findings. We have learned that teacher talk two thirds of the time and students one third - irrespective of historical circumstances. We have found that male students talk two thirds of students' time and female students one third. Turn taking is related to socio-linguistic competence, which in turn is related to social origin and gender. Again we find patterns of stability rather than change.

Here we find a comparative problem. Often we find little sense for changes over time. There are at least two reasons for this: First, interaction is in theory often regarded as an autonomous phenomenon independent of social and historical context. Second, in research practice it is often highly problematic to study changes of complex interaction patterns over time.

One exception is the work of Basil Bernstein (e.g. 1975, 1996). Bernstein deals with issues of power and knowledge in a way that strives to integrate different layers in a 'micro-macro dimension'. His theory on framing and classification and curriculum codes is a well known example of a way to conceptualise changes and alternatives in pedagogical discourses. Just a few words about the concepts here.

Classification refers to relations between categories. The concept attempts to measure the degree of insulation between different discourses, specialisation, academic disciplines etc. Framing refers to control of communication in pedagogical discourses, that is selection of what to, in what pace and sequence as well as criteria for performances. In Sweden, as in the UK, there has been strong education policy ambitions to change the curriculum code, to weaken classification as well as framing — to go from a collection code to an integrated code.

In order to capture classroom interaction and students' micro-political strategies Anders Garpelin, Fritjof Sahlström and I followed two school-classes during their three years in the lower secondary school (the last years in the comprehensive school). We did fieldwork by means of interviews, observations and video- and audio-recordings which we used for different purposes (Garpelin, Lindblad & Sahlström, 1995; Lindblad & Sahlström, 1998, 1999; Sahlström, 1998, 1999). We compared our data with material from a similar research project carried out in 1973 — more than thirty years earlier in order to capture changes in classroom interaction as well as framing and classification<sup>6</sup>.

#### *Findings:*

Considering classification in terms of subject isolation or integration it can be stated that in 1973 as well as 1995 the classification is similarly strong. Teaching is based on specific subjects isolated to each other by means of pauses and shifts of teachers. The time schedules look about the same and the students make distinctions of teaching in terms of subjects.

Comparisons of framing are based on observations of classroom interaction. In short, preliminary analyses showed the following pattern: Lessons recorded in 1973 are based on teachers teaching the whole class as a contrast to lessons recorded in 1993-95 that to a large extent is based on students working together in small groups or as individuals. The teacher directed parts of lessons are to a large extent based on IRE-sequences, but in the recordings from the nineties such sequences are mixed with other sequences not possible to analyse in such a way.

To be more specific: An example of differences between classroom interaction in the two studies concerns lessons about blood circulation. The two lessons from 1973 are totally based on whole class instruction. The first lesson begins with an interrogation, followed by a repetition about the heart, based on the teacher writing on the blackboard. The rest of the lesson is carried out by whole class teaching containing different aspects of blood circulation. The second lesson from 1973 starts with the teacher delivering results from a test, After that the teacher ask questions about blood

---

6 See appendix 2 for a discription of materials etc.

circulation. The students contribute by a collective placing of things on a phlanellograph. The lesson is ended by the teacher talking about hormone-producing glands. ... The lesson from 1995 start with the teacher giving notebooks to students who lack such issues. After that, the teacher introduce the subject of today — the blood circulation — and goes through that subject and the experiment that the students will perform. After less than half an hour, the students start working and make blood tests on each other. Half an hour later the students work with the experiment is finished, and the lesson ends with a teacher-directed compilation of results. (a a, p. 12f)

### *Interaction pattern*

The 1973 observations show a pattern of classroom interaction that is traditional, and fit well with the «persistence of recitation» presented in a number of studies. The 1995 pattern is different in many ways — in organisation of school work, in interaction and in content. It is summarised in table 3.

TABLE 3  
COMPARISONS OF TEACHING IN GRADE 8 IN THE COMPREHENSIVE SCHOOL  
1973 AND 1995

Aspects	1973	1995
<b>Organisation</b>	Lesson organised around teacher in front of whole class	Short introduction by teacher then Students work individually or in groups
<b>Interaction</b>	Teacher tells or Teacher ask — Student respond - Teacher evaluate	Short teacher instruction in combination with walking around and helping. Considerable student-student interaction

In relation to Bernstein's concept of framing it can be argued that framing is weaker in 1995 compared to 1973, since classroom interaction is not that dominated by the teachers. The students work to a much larger extent individually or in groups. The 1995 students control to a higher degree the pacing and sequencing of their work compared to lessons in 1973. But they do not control the selection of communication and the criteria for evaluation. Thus, framing is only weakened in some aspects.

Considering the fact that students in this new mode of framing do neither control what should be done, nor the criteria for evaluation we would like to regard the weakened framing in 1995 as weakening of *procedural frames*. The students control sequence and pace but not selection of communication and criteria of evaluation. In the recordings from 1995 we for instance find that the textbook — or rather the teaching-learning material — to a very high extent determine not only what to do but also how to do it, the exact words for a formulation of a response to issues raised in the

textbook. What students are expected to do — in their own pace and in the sequence they prefer — are to reproduce the words in the textbook, or fill in the proper words in their work books.

That is, if they have understood what is to be done in the same way as the teacher and the instructions have. In this respect, there is a large potential for different understandings, and, from the teacher's point of view, misunderstandings of the instructions.

Here I will more in detail relate to a study that Fritjof Sahlström and I have presented:

We elaborated analyses of classroom interaction more in detail using one illustrative example of the way the students rely on written instructions is a sequence from a science lesson where the students are to study magnetic fields using iron filings. In this lesson, we (Sahlström & Lindblad, 1998) analysed the interactions of two different students, the high-achieving upper middle class Inger, and the low achieving working class Hannele.

Beginning with Inger. She and her two desk partners immediately begin their work after the teacher has introduced the experiment. They follow written instructions, and do as the book says. They are not sure whether they have to draw the pattern of the fields or not, but Inger finds the instructions in the book and talk it over with her desk partners:

Erika: We have to draw it.

Inger: What?

Erika: We have to draw it, it's true!

Inger: Ooh yes [reading aloud] «draw the patterns in your work book».

They draw the pattern in the work-book, and they begin to play, trying to get nice patterns on the paper upon which the iron filings sit. In a while, the teacher comes up to the girls and tells them how they should draw. It turns out that in spite of following the written instructions, the girls have drawn «the wrong» things (which is, instead of drawing how the iron filings form a horizontal pattern on the paper, they have drawn how the magnet makes the filings «stand up» on the paper):

Jessica: I was going to draw how it stands up.

Teacher: No, you can forget what it looks like on top, draw what it looks, draw the patterns around it.

In parallel to, and after they have finished and have answers to all the questions in the work-book, the girls participate in an animated discussion about which ice-hockey team is the best:

Inger: This has become de-magnetised in some way.

Christian: Djurgården [a Swedish ice-hockey team] is the best.

Erika: Yes, did you see Leksand [another team] versus Djurgården?

Hanna: Who won?

Erika: One-all.

Inger: Go Leksand!

Christian: One win, how many games, ten games?

Inger: Go Leksand, go Leksand!

This sequence serves to illustrate the way written instructions are relied upon as framing device by the students - in this case to such an extent that they end up doing something which, from the perspective of understanding magnetic fields, expresses a very limited understanding of the purpose of the experiment. It also illustrates how the instructions pose the frame for the experiment, with a specified number of questions and tasks, and when these are finished, the remaining time can be used for engaging other activities, such as playing around or talking about ice-hockey. In a way, it is the strongly framed character of the instructions that provides the occasion for involving in non-task activities without violating classroom rules. This, of course, is the case only if the instructions have been transparent enough to be used.

For Hannele and her desk partner, this does not seem to be the case, and their experiences of the experiment are in many ways different. They have a hard time getting started, and for a long time they do not realise that one of the essential parts of the experiment, the iron filings, are missing. They fetch these, only to realise also other things are missing. The teacher brings these, and recaps the experiment for the girls. The girls finally begin their work. Having worked for five minutes, they begin to clean up after the experiment, and check the questions in the workbook. A few minutes later Cecilia notes that they have not done the whole experiment, and asks Hannele to begin doing it. She refuses.

Cecilia: We must do this, magnet and... hello, could you get?

Hannele: Let's not care...

Cecilia: We must do it, check, magnet and...

Hannele: Let's not do it now, please?

Quickly hereafter the teacher turns up and asks about the first experiment. The girls show their drawings, and the teacher asks about the second part of the experiment. «We did not know we were to do that...» the girls mumble. The teacher tells them to do it straight away, then turns around and tells the whole class to finish the experiment and clean up.

Hannele's and Cecilia's interaction also shows an orientation to written instructions as crucial for performing the experiment. In contrast to Inger and her friends, however, Cecilia and Hannele seem to have a hard time compiling the needed materials, and they only finish one third of the experiment. Here too, the work-book is used explicitly as a framing device for what is to be done, but where Inger and her friends used this device as a resource for knowing when they were done, Hannele and Cecilia is using it as a resource for telling them that they are not done.

Without developing the analysis too far, two things in relation to framing and this kind of common small group work should be pointed out: a) written instructions are in this and other lessons explicitly oriented to as literal and complete instructions of what is to be done. The doing of tasks relies upon understanding the instructions — not, as the case of Inger's drawing shows, the understanding of the task and its theory. b) these written instructions are not understood in the same way by all students, and seem to be accessible in different ways for different students. This is clearly shown in the way Hannele and Inger do this experiment in different fashion.

The example shows that the «new» classroom interaction pattern (it is not new, but what is new is that it is quantitatively dominating) gives room for a variety of

communication patterns or discourses at the same time in the same classroom. Given tasks and time available the students can work in different ways. However, there are more or less productive ways — from the institutions point of view — to do it, something which will turn up in the teacher-directed parts of the class-room discourse or in test results and grades.

Thus, there are great differences among students in the ways they deal with the weakened frames in teaching. Such differences are mostly underestimated in the political discourses on education. However, studies on Swedish schools concerning their roles, relations and activities (based on Urie Bronfenbrenner's theories on the ecology of human development, e.g. 1979) show that students cluster themselves in distinct and different groups — around ten percent of the students are really unhappy about schooling and they see and more than twenty percent are highly critical to what the school can offer them (Andersson, 1995; Lindblad, 1995). Besides that, the differences between schools in such respect are distinct.

In this study two sets of recordings from classroom research carried out in the 1970s and the 1990s were compared. These studies differ in theoretical background as well as in research techniques — something worth to be considered more in detail elsewhere. But they have the same focus — to capture classroom interaction. Based on the work of Basil Bernstein (1975, 1996) it was concluded that there are similarities in classification and differences in framing. What we can call *procedural framing* that is pace and sequencing is weaker in observations done in the 1990s compared to the 1970s in the sense that students have more control over these aspects. But they have little or no control over the selection of communication or criteria for evaluation of work. This study is now supported by other studies, such as one dealing with students own planning and independent work as presented by Eva Österlind (1998), and one by Inger Erikson (1999) dealing with teachers' conceptions of what is pedagogical in their work, where partner-like relations with students are of considerable importance. Here, students and teacher tries to work together under more equal relations compared to a more hierarchical relation that previously dominated the Swedish school.

In combination with large differences among students regarding their roles, relations, and activities in school and the distinct differences between schools such changes in curriculum codes can be regarded as new ways to achieve differentiation and inclusion/exclusion among students.

#### **4. LESSONS LEARNT SO FAR**

In the previous sections I presented studies that in different ways dealt with recent changes in European, Scandinavian and Swedish education from a societal point of view. My simple idea was to have a closer look on such changes in order to get a more different picture of these changes based on the assumptions that there is no best system and that every education system have a darker side. What can we learn from this?

#### 4.1. The remaking of education

A first self-evident point to state is that we are witnessing new ways to change education by means of governance rather than curricular or organisational changes decided by political institutions. To me, this remaking of education *is* a political measure where decisions are delegated to the professionals and the consumers or users to exploit the changed system in new ways. In a way we are dealing with a new kind of education politics where the political thing is to create an arena for decision-making. A very visible case is the UK making of education markets that create new policies in practice by means of parents' choices that are informed by social and cultural positions and biases.

Actually, such remaking is occurring in different sectors of society. In the public as well as the private sector, dealing with welfare institutions and economies. The modern project dealt with democratisation as well as rationalisation of organisation and cultures. When parliamentary democracy is implemented another face of modernity seems to show up, dealing with efficiency and performativity in ways that at least to some extent deconstruct institutions in the welfare state such as education. At least in Sweden I would state that education lost and economy won.

#### 4.2. The new teachers

Education restructuring put forwards demands on flexible and professional teachers that can develop their school in new ways. What we witness here is a professionalization project that is a paradox: professionalization is a social project that is started within a group in order to obtain a better social position and in order to exclude those outside this group from a specific task. Within medicine and law we find prototypes for successful professionalization projects. But when we deal with teachers, at least in Sweden, this professionalization comes from above, from the state. Looking empirically on teachers' work we find a pattern of increased accountability and autonomy in a situation where there are financial cuts and where teachers conceive that their specific expertise is devaluated. Based on this I think it is of importance to have a closer look on teachers' working conditions and position as well as the meaning of being a teacher nowadays.

The study on changes in teachers' positions and orientations in the social structure in 1995 compared to the early 1980s showed that recent social changes in terms of work organisation as well as authority and skills leads to «a life more common» for teachers. The teachers in our study seem to have more autonomy and more accountability in restructured schools. From these findings a reasonable conclusion would be that restructuring in school and society implies an devaluation *and* an intensification of teachers' work.

#### 4.3. The new students and new classroom practices

Our studies point out that there are new demands on students. They should be active, rational actors that in a flexible way deal with new demands. This pattern is

inconsistent with current variation in students roles, relations and activities at least in the Swedish school, but it is in a way consistent with changes in classroom practices. A number recent studies in Swedish schools and classrooms show that we are creating new conditions of classroom interaction based on students activities and interactivities and less on teachers' talk and control. What we are doing is creating demands of students that on a superficial level fits well with texts on education restructuring but what in practice imply different responses among students that will lead to self-selection and self-exclusion that they so to say perform by themselves compared to earlier teaching where the teachers in a more direct way dealt with differentiation and selection of students. So far, we would like to put forwards the following issues:

First, the interpretations of tasks and basic relations in the classroom process need to be further analysed. Given the fact that classroom interaction can be worked out differently by different students (e g in terms of habitus) and the social consequences of this need to be dealt with in detail. A preliminary conclusion is that the new pattern is very well suited to a comprehensive school with no tracking and streaming. The problem to individualise the learning process is handed over to the students. Their way of dealing with this — with given task and given social basis for work — is something *they* are responsible for to a much larger extent compared to teaching in the 1970s. We got processes of inclusion and exclusion as well as social differentiation in a different — but probably effective — ways which are more acceptable for all partners and which also produce less overt resistance among students.

Second, what we find here might be regarded as a (socialisation into) new relations between governance and schooling. Within given frames students take their own responsibility to perform what they consider to be reasonable and appropriate work and where they at the same time learn to govern themselves in order to carry out their work. The concept of governmentality is used by Foucault (1980) as the intersection of techniques of dominance and techniques of self. The point of using this concept is to problematize such issues as choice and free will in horizontal strategies. We can here refer to Nicolas Rose (1994):

Although strategies of welfare sought to govern *through society*, «advanced» liberal strategies of rule ask whether it is possible to govern without governing *society*, that is to say, to govern through the regulated and accountable choices of autonomous agents — citizens, consumers, parents, employees, managers, investors — and to govern through intensifying and acting upon their allegiance to particular communities. (A a, p. 61)

A certain but limited autonomy among students can be regarded as a pre-requisite for the production of such governmentality where you train to govern yourself by different techniques and where your autonomous work is evaluated by means of criteria out of your control. With a risk of being too functionalistic we can conceive of the new classroom interaction pattern as part of the production of a *project worker* fit for presenting her — or himself in the organisations of late modernity on different levels and sectors.

## 5. CONCLUDING REMARKS

In this speech I have presented an outline of empirical studies dealing with education restructuring in different ways. It was my ambition to obtain a more realistic and developed picture of recent changes. Given the fact that the outline is a rough one and some parts in the picture is missing I would like to present the following questions for a discussion:

1. Is education restructuring based on ideas on how to improve education? Or is it a way to improve the control over education?
2. Is control of education outcomes by means of test scores a good way to find out results of schooling? Or is it a misleading way that will not capture important qualities in education?
3. Will competition between schools on an education market improve the quality of their work? Or will some improve and other decrease their quality? Or will marketisation and choice lead to a shift in the meaning of education?
4. Does restructured education demand or imply more professional teachers? Or will it lead to a proletarianisation of teachers and increased hierarchies inside schools?
5. Will restructured education imply better schooling for all students? Or will some benefit from such changes while others loose possibilities to become well educated? What are the implications if we make distinctions in terms of gender, ethnicity and social origin?

These are not easy questions to answer. From the studies I have used in my presentation here my general attitude would be sceptical to the qualities of education restructuring. To me education restructuring has implications for schooling and teaching, and we need to know and discuss these implications in different contexts. What I have underlined is the need for empirical studies that highlight such implications.

However, as you can see in the questions stated the concept of education is of importance. Thus, in order to capture the meaning of education restructuring we need to analyse and discuss the meanings of education: what is the idea of an educated person or group? What is the meaning of good education? And what are our thoughts on how to get a good education?

Thank you for listening!

### 1.2. References:

- Anderson, Benedict (1991), *Imagined Communities*, London: Verso.
- Andersson, B. E. (1995): What does it mean to go to school? In Jonsson B. (1995).
- Ball, S. J. 1987: *The micropolitics of the school. Towards a theory of school organization*. London: Methuen.
- Beare, H. & Boyd, W. L. (1993): *Restructuring schools: An international perspective on the movement to transform the control and performance of schools*. London: Falmer.
- Bernstein, B. 1975: *Class, codes and control*. Vol. 3: *Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Bernstein, B. (1996): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London: Taylor and Francis.
- Biddle, B.; Good, T. & Goodson, I. (eds.) (1997): *International handbook of teachers and teaching*. Dordrecht, Boston, and London: Kluwer Academic Press.
- Carlgren, I. & Lindblad, S. (1991): On teachers' practical reasoning and professional knowledge: Considering Conceptions of Context in Teachers' Thinking. *Teaching & Teacher Education*, vol. 7 no 3, pp. 507-516.
- Darling-Hammond, L. and Bullmaster, M. (1997): The changing social context of teaching in the United States. In Biddle et al (eds.).
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Blase, J. (Ed.) 1991: *The politics of life in schools. Power, conflict, and cooperation*. London: Sage.
- Bourdieu, P. (1989/1996). *The state nobility: Elite schools in the field of power*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992): *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Durkheim, E. (1983): *De la Division du Travail Social: étude sur l'organisation des sociétés superior*. Paris. Transl. Simpson, G. as *The Social Division of Labour*. MacMillan (1933).
- Education at a glance. OECD indicators 1998. Paris: OECD/CERI.
- Education Policy Analysis 1998. Paris: OECD/CERI.
- Englund, T. (1994): New international trends for Swedish schools - Marketization, Privatization, Religiousization, Languagization... In Kallós & Lindblad, (ed.).
- Esping-Andersen, G. (1996). *Welfare states in transition: National adaptations in global economies*. London: Sage.
- Erikson, E.H. (1959): *Identity. Youth and Crises*. New York: W.W. Norton.
- Eriksson, I. (1999): Lärares pedagogiska handlingar. En studie av lärares uppfattningat av att vara pedagogisk i klassrummet. *Acta universitatis Upsaliensis* nr 82.
- Falkner, K. (1995): Restruktureringen av den svenska skolan - en hegemonikris. *Nordisk Pedagogik*, vol. 15, no 3, pp. 130-139.
- Giddens, A. (1991): *The consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- Giroux, H. (1983): Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education. *Harvard Educational Review*, vol. 53 No 3.
- Hargreaves, A. (1994): *Changing Teachers' Changing Times: teachers work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Harvey, D. (1989). *The conditions of post-modernity: An enquiry Into the origins of cultural change*. Cambridge: Blackwell.
- House, E. R. (1979): Technology versus Craft. A ten year pearspective on innovation. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 11, No 1.
- Kallós, D. & Lindblad, S., eds. (1994): *New Policy Contexts for Education: Sweden and United Kingdom*. Educational Reports, Umeå University, 42.
- Kallós, D. & Lundahl-Kallós, L. (1994): Recent changes in teachers' work in Sweden. In Kallós & Lindblad, eds.

- Lawn, M. (1994): The end of the modern in teaching? Implications for professionalism and work. In Kallós & Lindblad, eds.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T. S. (Eds.) 1999: Education governance and social integration and exclusion: National cases of educational systems and recent reforms. Uppsala reports on education no 34.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T. S. (Eds.) 1999: Public discourses on education governance and social inclusion and exclusion. (manus).
- Lindblad, S. & Sahlström, F. (1998): Comparisons of Classroom Interaction in Sweden: Notes on changes in theory and practice. Contribution to the WCCES meeting in Capetown, July 12-17 1998.
- Lindblad, S. & Wallin, E. (1993): On transitions of power, democracy and education in Sweden, *J. of Curriculum Studies* vol. 25, No 1, pp. 77-88.
- Lindblad, S. (1994): Imposed professionalization. Paper presented at the second comparative policy seminar. New policy contexts for education: Sweden and England. Centre for educational research. April 27-29 1995 at Kings College, London.
- Lindblad, S. (1998): Towards a social understanding of teachers: Swedish positions and experiences. In Biddle, B., Good, T. & Goodson, I. (Eds.): *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Kluwer.
- Lindblad, S. & Pérez, H. (1995): On Youth, Life Projects and Experiences of Schooling. I Jonsson, B. (Ed.) *Studies on Youth and Schooling*. Stockholm: Stockholm Institute of Education Press.
- Lindblad, S. (1994): Skolkarriär och levnadsbana. I Erikson, R. & Jonsson, J. (red) 1994: *Sorteringen i skolan*. (s. 172-225) Stockholm: Carlssons.
- Lindensjö, B. och Lundgren, U. P. (1986): *Politisk styrning och utbildningsreformer*. Stockholm: Liber.
- Meyer, J. (1987). Self and life course: Institutionalization and Its effects. In G. Thomas, J. Meyer, F. Ramírez, & J. Boli (Eds.), *Institutional structure: Constituting state, society, and the individual* (pp. 242-260). Newbury Park: Sage Publications.
- Meyer, J., Boli, J., Thomas, G., & Ramírez, F. (1997). World society and the nation-state. *American Journal of Sociology*, 103(1), 144-181.
- OECD (1995): *Reviews of national policies of education: Sweden*. Paris: OECD.
- Papagiannis, G. J.; Easton, P. A.; & Owens, J. T. (1992): *The school restructuring movement in the USA: ana analysis of major issues and policy implications*. Paris: UNESCO.
- Popkewitz, T., Lindblad, S. & Strandberg, J. (1999): *Review of Research on Education Governance and Social Integration and Exclusion*. Uppsala reports on education no 35.
- Regeringens skrivelse 1993/94: 183 Utvecklingsplan för skolväsendet. Riksdagen 1993/94. 1 saml. Nr 183.
- Rose, N. (1994): Governing «advanced» liberal democracies. In Barry, A.; Osborne, T. & Rose, N. (1994): *Foucault and political reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago: University of Chicago press.
- Rose, N. (1989): *Governing the soul*. New York: Routledge, Chapman & Hall.
- Rothstein, B. (1994): *Vad bör staten göra? Om välfärdsstatens moraliska och politiska logik*. Stockholm: SNS Förlag.

- Sahlström, F. & Lindblad, S. (1998): *Subtexts in the Science Classroom. Learning and Instruction.*
- SOU 1990:44: *Demokrati och Makt i Sverige. Maktutredningens huvudrapport.* Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SOU 1993:16: *Nya villkor för ekonomi och politik. Ekonomikommisionens förslag.* Stockholm: Fritzes.
- SOU 1996:22: *Inflytande på riktigt. Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar. Delbetänkande av Skolkommittén.* Stockholm: Fritzes.
- The Swedish Way Towards a Learning Society. A report to the OECD.* Ministry of Education and Science. Stockholm.
- Willis, P. (1977): *Learning to labour.* Saxon House.
- Wright, E. O. (1997): *Class counts: Comparative class analysis.* London: Verso.
- Wright Mills, C. (1959): *The sociological imagination.* Harmondworth: Penguin Books.
- Vygotsky, L. (1986): *Thought and Language.* Cambridge, Mass: Mitt press.
- Ziehe, T. (1989): *Kulturanalyser: Ungdom, Utbildning, Modernitet.* Stockholm: Symposion.
- Österlind, E. (1998): *Disciplinering via frihet. Elevers planering av eget arbete.* Acta Universitatis Upsaliensis nr 75.

### Appendix 1: On the study of social change and teacher's work:

In this study we used as a theoretical tool a model for analysis of social classes and layers in relation to power and control over assets and employees based on the works of Eric Olin Wright (1985; 1997). This framework was constructed in order to capture variations over time and place in modern societies and to deal with implications of class locations for the occupational lives of individuals. Furthermore, it was constructed in order to deal with the >problem of the middle layers= in social analysis, which is very suitable to our focus on teachers. A special focus is on questions of authority, sanctions, and expertise needed for work. In line with other recent theories on social classes, the rationale behind the model is to investigate to what extent the differentiation of power and control within current mode(s) of production has changed the nature of the class structure.

Wright's original class model is based on three sources of power and control in the work situation: (1) *ownership of capital*, (2) *control over physical capital*, i.e. control of the physical means of production, (3) *control over labour*, i.e. control, supervision, and discipline within the labour process. From this assertion, it is possible to identify three social classes. The *working class* lacks control over these three assets, while the *bourgeoisie* (capital owners) exerts control over all of them. A third class is the *petty bourgeoisie*, with the ability to control capital but not the work of others - with minor exceptions. These main positions are supplemented, however, by strata that have double and *contradictory class locations*: between the working class and the bourgeoisie we have locations of managers and supervisors who have no control over capital but control the work process; between the bourgeoisie and the petty bourgeoisie we have small employers, who have few employees but nevertheless also take part in the work process, and between the working class and the petty bourgeoisie we have the semi-autonomous employees, who have a considerable control over their own work but not over that of others. Such contradictory locations are of crucial importance if we want to understand social changes in a longer time perspective.

Within this model, teachers are to be found typically in the category of semi-autonomous employees. In some cases, however, where teachers hold managerial or supervisory positions, they are to be classified as such. Here, however, we are mostly dealing with «ordinary» teachers. They share some characteristics with workers (such as the fact that they are employed) and some with the petty bourgeoisie (e.g., self-direction in their work).

In such a contradictory position teachers might move in one direction or another, depending on the circumstances, and they might split and seek alliances, depending on conjunctures. Their situation might also change depending on external factors such as the relative strength and frequency among other categories in the model. Internal factors such as the ways their work is organised and governed and teachers= control over their work and so on is another aspect of teachers= position and conditions for work. In this study we will deal with external as well as internal aspects.

Some important structural factors that constitute the context for understanding teachers are, to be brief, their semi-autonomous position within the class-structure;

their localisation in the public sphere; their function as mediators of factual knowledge and normative orientations in a society where dominating discourses strongly emphasizes factual knowledge as the most important aspect productive factor. Due to the changes in opinion we have registered over time these structural factors can not be seen as static causal factors.

We underlined the need to make cross-professional studies in order to capture aspects of teachers' work and lives. The current study is based on a analysis of data collected in Sweden in 1980 and 1995 and in Norway in 1982 and 1995. The first data collections were carried out when the welfare state model was still in its peak in Norway and Sweden. In 1995 this model had been replaced by a more deregulated state with new ways to govern education for some five years, after a period of restructuring. Thus, the actual period seems to fit rather well with changes in society and education. The two cases of Sweden and Norway is of interest, since they are quite similar as welfare states but with somewhat different ways to deal with issues of centralisation and with education matters.

Data were collected by means of surveys in combination with telephone interviews directed to independent random samples of all individuals at the age of 16-65 years old. Around 68 percent of individuals in the samples answered the surveys. The surveys took one-two hours to respond to. The total numbers of individuals responding to this study were as follows:

Sweden 1980:	Total 1074	Teachers 65
1995:	Total 1175	Teachers 88
Norway 1982:	Total 1681b	Teachers 108
1995:	Total 1296	Teachers 124

It should be emphasised that our material is based on people participating in the work force which means that our picture of the social structure in general is somewhat restricted. We are merely mapping the occupational structure. This is not however a major drawback since the unemployment in Sweden and Norway has been relatively low under the major part of the studied period. 1990 it was 1,8% in Sweden and then rose to 9,2% 1995, which is quite an exceptional level by Swedish standards. In Norway the unemployment was highest 1990 (5,3%) and then decreased somewhat in 1995. A conclusion that can be made in this context is that high unemployment not yet seems to be firmly institutionalised as a structural feature in Sweden and Norway. Considering the very high unemployment figures for the younger generation not yet established on the labour market this conclusion can however be problematic in future.

In order to capture teachers' locations and to compare them with different social layers we use the design for social class analysis developed by Eric Olin Wright (1978, 1997). This is based on individuals concrete work situation and experiences of such matters as authority and control in various ways. We are here dealing with *autonomy* in relation to planning and performance of work and *authority* in relation to tasks, policy and organisation. We also deal with levels of *expertise* in relation to different social categories. In more detail, see short presentations of instrument in appendix 1a.

Considering teachers relative strength as a professional corps, we consider issues of *union organisation* and *political organisation* as well as incomes relative to other

layers. These are rather abstract notions of strength, but they have the value of being comparable over layers and time.

In order to measure teachers' orientations in society we look at their responses to statements of economic and political nature which they can agree or disagree to in higher or lower extent. This we compare to patterns obtained for other social groups and layers in order to find out similarities and differences.

To end: the reader must remember the small numbers in the category of teachers. This restricts the possibility to do more elaborated analyses and to obtain Ahard@ findings.

The relative frequencies of different social categories in Sweden and Norway over years. Percent. Middle class positions grey-shaded.

Social Category	Sweden		Norway	
	1980	1995	1982	1995
Bourgeoisie	1	1	1	1
Small employers	5	2	3	4
Petty bourgeoisie	5	6	10	6
Managers	2	4	4	4
Advisor-managers	9	13	9	18
Supervisors	10	9	13	11
Semi-autonomous employees	17	26	16	27
Working class	51	39	44	29
Total percent	100	100	100	100
Total number	1 074	1 175	1 681	1 296

The middle class positions (managers, advisor managers, supervisors and semi-autonomous employees) have in sum significantly increased their relative share - from 38 to 51 percent in Sweden and from 43 to 61 percent in Norway. However, there are striking differences even between these positions. In table 2 we can see that more precisely within these layers, the semi-autonomous workers are those who have increased most - from 17 to 26 percent in Sweden and from 16 to 27 percent in Norway. As a general trend this can be interpreted as higher demands on qualifications of the workforce, also suggesting a more accentuated importance of the educational system.

## Appendix 2: Material for comparisons of teaching:

The 1973 material is based on ten lessons in two school classes in the same part of a medium sized Swedish community . It consists of classroom recordings in grade 8 in the comprehensive school made by Gustave Callewaert and Bengt-Arne Nilsson (1975 and 1980). Their study was carried out in the light of theories of education and social and cultural reproduction (Bourdieu & Passeron, 1972; Althusser, 1971) with a strong tendency towards structuralistic determinism.

The 1993-1995 lessons are in sum 61 recorded lessons. This study was carried out as a critical response to structuralistic determinism of studies in education (Lindblad, 1992). Instead, constitutive or constructionist perspectives became more underlined (Lindblad & Sahlström, 1998) with a focus on students and their interaction (Garpelin, 1997; Sahlström & Lindblad, 1998). In table 1 an overview of the studies are presented.

In the table we find that the empirical material is limited. Classroom interaction from 1973 is represented by 10 lessons. The situation is better concerning interaction from the 1990ies. However, if we consider these as cultural pieces of classroom interaction from two different periods we can at least compare these pieces and than discuss the possibilities to make conclusions from the results of our comparisons.

Aspects	1973	1993-95
School level	Grade 8; 15 years	Grade 7-9; 13-16 years
<i>Students</i>	54 (29+25)	61 (30+31)
females	22	
males	32	
Lessons	10	61
<i>Subjects</i>		
French	2	-
English	-	6
Social sciences	4	27
Science	2	20
Mathematics	2	8
Recordings	Audio-recording 2 channels Field notes by two observers	Audio-recording 4 channels Video-recordings Field notes by two observers

## **DIVERSIDAD Y MULTICULTURALIDAD**

Margarita Bartolomé, Flor Cabrera, Julia Victoria Espín, M<sup>o</sup> Ángeles Marín, Mercedes Rodríguez  
Universidad de Barcelona

### **INTRODUCCIÓN**

Esta ponencia se enmarca en la línea de anteriores trabajos nuestros, en los que se ha intentado ofrecer el panorama general de la investigación llevada a cabo en el campo de la diferenciación educativa, y, más en concreto de la educación intercultural.

En «*Diseños y metodologías de investigación desde la perspectiva de la educación intercultural*» (Bartolomé, 1992), tras una breve clarificación de términos asociados a la educación multicultural, analizábamos los principales métodos de investigación y campos de estudio que se habían desarrollado a lo largo de este siglo en el ámbito mundial.

En «*Modelos de investigación en la intervención educativa diferencial*» (Bartolomé, Cabrera, F., Espín, J., Marín, M.A., Del Rincón, D. y Rodríguez, M., 1993) nos centrábamos en un marco más amplio, intentando abordar el estado de la investigación en ese momento en cada una de las áreas temáticas, al tiempo que profundizábamos en los principales problemas metodológicos hallados.

En «*Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa*». (Bartolomé, 1996) el área de estudio se redujo a la investigación en educación intercultural en Europa. Intentamos entonces articular enfoques y directrices políticas de intervención, con modelos educativos y tipos de investigación preferente. El análisis de las tendencias ya nos alertó sobre las principales dificultades que parecían emerger en el campo de la educación intercultural y las posibilidades que brindaban algunas metodologías de investigación para hacer avanzar el tema.

En este trabajo ampliamos de nuevo el campo de mira. ¿Qué tendencias parecen perfilarse en el horizonte internacional cuando estudiamos la educación multicultural? Y, paralelamente, ¿Qué metodologías de investigación resultarían más adecuadas

para trabajar la temática emergente, dentro de los enfoques paradigmáticos en alza, y en los escenarios donde esta investigación debería realizarse?

El objetivo de estas páginas es por tanto, no sólo mostrar algunos avances en este tópico, sino compartir la necesidad de cambiar sustancialmente los temas y diseños de investigación si queremos responder a las necesidades educativas que se van descubriendo en este campo.

## I. DIVERSIDAD Y MULTICULTURALIDAD

### I.1. Aproximación sociocultural

El tema de la diversidad en educación ha sido tratado con frecuencia desde un enfoque predominantemente psicológico. Posiblemente ha influido en ello el extraordinario apoyo que brindó la Psicología Diferencial al desarrollo de la Pedagogía Diferencial, así como la orientación y contenido de la nueva titulación de Psicopedagogía.

Es significativo, sin embargo, que el informe Delors (1996) sitúe inicialmente el tema de la diversidad en el marco más amplio de una sociedad tensionada por la crisis del vínculo social, es decir, por el aumento claro de las desigualdades entre países y dentro de un mismo país<sup>1</sup>. A esta situación conduce inevitablemente la fragmentación social y la pérdida de unos valores integradores que constituyan el proyecto común compartido. En este contexto, *«la educación puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y, al mismo tiempo, evita ser a su vez, un factor de exclusión social»* (Delors, 1996, p. 59).

Este planteamiento recoge una concepción de la diversidad humana en su sentido más amplio: somos diferentes en *«talentos individuales»* como *«conocimiento abstracto, imaginación, aptitud para comunicar, afición a la animación del trabajo en equipo, sentido de la belleza, dimensión espiritual o habilidad manual...»* (Son términos utilizados en el informe al referirse a estos talentos). Pero poseemos al tiempo una riqueza de expresiones culturales y lingüísticas propias de cada grupo, que constituyen igualmente un reto para la educación, si ésta ha de ponerse *al servicio de la cohesión social*.

Ahora bien, lo que nuestra reciente historia ha puesto de relieve es que las diferencias humanas asignadas a grupos (de género, etnia, clase social, religión, lengua, nación o cultura en sentido amplio), pueden provocar el desencadenamiento de la violencia más irracional cuando se utilizan como criterio de fragmentación social y han ido precedidas de un proceso sistemático de inculcación propagandística y sesgada que justifica y conduce a la marginación de unos grupos por otros. Imágenes del genocidio realizado en los países centrales de África o de la limpieza étnica en Yugoslavia, permanecen todavía en nuestra retina recordándonos a qué extremos puede

---

1 En los informes del PNUD en estos últimos años está tratado extensamente este tema, así como en las múltiples publicaciones promovidas por organismos internacionales y en especial por las ONGDs. A ellos remitimos.

llegarse cuando la defensa de la propia identidad o los derechos de unos grupos se construyen sobre la destrucción de otros.

Después de la segunda guerra mundial, se creía que la promulgación generalizada de los derechos humanos podría proteger indirectamente a las minorías étnicas y nacionales, al asegurar los derechos individuales básicos de todos los seres humanos, sin tener que aludir específicamente en la legislación y en la práctica social al hecho de la pertenencia a grupos determinados. Pero, como señala Kymlicka, (1996) *«cada vez está más claro que los derechos de las minorías no pueden subsumirse bajo la categoría de derechos humanos»*. Estos son *«simplemente incapaces de resolver importantes y controvertidas cuestiones relativas a las minorías culturales como las siguientes:... ¿Se deberían dedicar fondos públicos para escolarizar en su lengua materna a todos los grupos étnicos o nacionales? ¿Debería el nivel central devolver poderes gubernamentales a niveles locales o regionales controlados por minorías concretas, especialmente en temas culturales delicados como la inmigración, las comunicaciones y la educación? ¿Qué grado de integración cultural puede exigirse de los inmigrantes y los refugiados antes de que adquieran la ciudadanía?»* (pp. 17-18).

No estoy afirmando que éstas son las cuestiones que debemos formularnos ni que ésta sea tampoco su formulación correcta. Las he tomado como ejemplo de los problemas prácticos que están vinculados a la diferenciación cultural y que expresan la dimensión política del quehacer educativo.

Para devolver a la educación su lugar central en la dinámica social, hay que tomar en peso dos responsabilidades fundamentales:

- *La lucha contra todas las formas de exclusión social que el mismo proceso educativo puede favorecer.*
- *El desarrollo de estrategias educativas que favorezcan la asunción de valores comunes compartidos, la participación en un proyecto común donde cada persona tiene su puesto y su responsabilidad.*

A lo largo de todo el informe se nos insiste en que **el reconocimiento del pluralismo y la diversidad como riqueza** constituye el punto de partida para actuar responsablemente y con justicia en las dos tareas anteriormente formuladas. Y viceversa: la lucha contra la exclusión social *«da a cada persona la capacidad de participar activamente durante toda la vida en un proyecto de sociedad»* (Ibidem, p. 65).

Como vemos, este discurso no niega, muy al contrario, alienta a tener en cuenta la diversidad que proviene de las características individuales o grupales, incidiendo significativamente en la diversidad cultural y étnica, por los procesos de exclusión a los que muchos colectivos se ven sometidos, como ya hemos apuntado. También hay una mención explícita a los fracasados que puede generar el mismo proceso educativo. Este colectivo, por ejemplo, sin una atención educativa especial, podría llegar a formar parte, del grupo de excluidos sociales (en el supuesto de que no procediera ya del mismo).

Quizá la novedad que el informe aporta estriba en articular la diversidad con el proceso de socialización que toda educación promueve. Y en considerarla, no como un obstáculo, sino como un componente necesario y enriquecedor de la cohesión social... a condición de que se viva y fomente de una determinada manera. Es este nuevo enfoque el que querríamos retomar posteriormente.

## 1.2. Un espacio privilegiado para el tratamiento de la diversidad

Desde una concepción de la educación a lo largo de la vida, el tema de la diversidad nos acompaña permanentemente durante todo el ciclo vital.

Ahora bien, en este momento, la introducción en nuestro país del modelo comprensivo en la Educación Secundaria ha planteado institucionalmente, retos importantes al tratamiento de la diversidad.

No hay duda que la búsqueda de la **igualdad de oportunidades** ha impulsado el desarrollo de reformas educativas similares a la nuestra.

Pero la práctica escolar nos devuelve que la implantación de un modelo comprensivo, favorecedor de la igualdad de oportunidades, pueda generar en su aplicación desigualdades manifiestas.

*«La educación secundaria ha pasado a ocupar el papel de pivote del sistema educativo y es la que experimenta la expansión más rápida, si bien con índices de repetición y abandono escolar cada vez más elevados»* (Díez Hochleitner, 1997, p. 12).

El modelo comprensivo supone que consideremos al mismo tiempo y con similar intensidad, la consideración de las diferencias individuales y grupales. Este es el medio fundamental para no excluir del sistema a un grupo de sujetos.

Como señalan Tiana y Muñoz *«lógicamente, la principal dificultad de los sistemas comprensivos consiste en tratar de manera adecuada la diversidad que existe en el alumnado evitando la simple homogeneización de la acción educativa. Los países que han optado por este modelo han puesto en marcha diferentes estrategias para asegurar el tratamiento justo y eficaz de la diversidad»* (1998, pp. 46-48).

En estos últimos años se ha hecho un esfuerzo por desarrollar una serie de estrategias que permita dar respuesta educativa adecuada al colectivo heterogéneo de alumnos, con capacidades e intereses diferentes y con necesidades educativas especiales. Obras como la de Wang (1995) intentan plantear la elaboración de un proyecto educativo centrado en la atención a la diversidad.

La urgencia por atender a un colectivo de alumnos, posiblemente abocado al fracaso escolar sin un apoyo específico, ha conducido al desarrollo de programas de **diversificación curricular** (Muzás, Blanchard, Jiménez y Melgar, 1995) y de **garantía social**.

En el marco de este debate, no aparecen excesivas referencias al hecho multicultural, como tampoco se expresan al presentar informes globales sobre el sistema educativo Nacional. Sin embargo, al hablar de los objetivos, se indica *«adquirir espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, de modo que no exista discriminación entre las personas»*. (Tiana y Muñoz, 1998, p. 48).

Esta última aportación se sitúa en uno de los pilares que Faure asigna a la educación: *«aprender a vivir juntos»*. (1996, pp. 103-106).

Y es que en la sociedad global multicultural, la educación secundaria ha de dejarse atravesar por esta realidad.

*«En consecuencia, todo centro educativo, en especial los del nivel secundario, debe tener un enfoque multicultural para poder ofrecer, tanto a los hijos de las minorías como a los de las mayorías, las mismas posibilidades e instrumentos, para una plena integración social y econó-*

TABLA 1  
LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN SECUNDARIA

Ámbitos	Cambios que se van incorporando
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Incorpora objetivos con una clara referencia a la <b>diversidad multicultural</b> de nuestras sociedades.</li> <li>— En los objetivos se reconoce al tiempo, la diversidad real y las semejanzas e interdependencia entre los seres humanos, desde una <b>perspectiva mundial</b>.</li> <li>— Comienza a afirmarse la necesidad de desarrollar la conciencia de <b>identidad europea</b> para asumir y superar las diferencias nacionales.</li> <li>— Se inicia la expresión de algunos valores que conducen a una <b>educación para la ciudadanía y la responsabilidad social</b>.</li> </ul>
Contenido curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Se ofrecen algunas alternativas curriculares: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>enriquecimiento del currículum</b> con módulos específicos de otras culturas, o créditos variables que tratan temas como la ciudadanía europea, el desarrollo de la identidad cultural, etc.</li> <li>• trabajar la <b>interculturalidad</b> como <b>eje transversal</b> en todas las materias.</li> </ul> </li> <li>— Oferta de lenguas extranjeras como créditos de libre elección.</li> </ul>
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Énfasis (al menos teórico) en el <b>aprendizaje cooperativo</b> clave en la adquisición de habilidades y actitudes que nos permiten vivir o trabajar juntos.</li> <li>— Metodología centrada en el alumnado, partiendo de sus necesidades e intereses y dándole amplia participación en su propio aprendizaje. La <b>enseñanza individualizada</b> y la <b>adaptación curricular</b> se consideran estrategias complementarias.</li> <li>— Uso frecuente de <b>dinámicas de valores</b>, orientadas al descubrimiento de los propios estereotipos y prejuicios y lucha contra la injusticia y la discriminación.</li> </ul>
Motivación	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Se acentúa la motivación para el aprendizaje que debe hacerse desde los <b>propios parámetros culturales</b> del alumnado.</li> </ul>
Nuevas tecnologías	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Su uso en los centros educativos permite abrir el conocimiento a espacios cada vez más amplios (vía Internet, por ejemplo) facilitando el intercambio con otros colectivos y culturas.</li> </ul>
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Queda definida desde una vertiente <b>formativa más global</b> y con una referencia más clara a <b>capacidades y actitudes</b> (y no sólo a contenidos).</li> <li>— Sigue siendo una asignatura pendiente en relación a su <b>flexibilidad para incorporar en los procesos la diversidad cultural</b>.</li> </ul>
Acción Tutorial	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Se vincula en esta etapa no solo a cuestiones relativas a la orientación de los estudios o la preparación para la toma de decisiones, sino a aspectos relativos a la <b>identidad personal y cultural</b> del alumnado.</li> <li>— La superación de <b>conflictos</b> de origen cultural ha adquirido especial relevancia, dentro de un tema «estrella» en la educación secundaria actual: la disciplina.</li> </ul>

*mica dentro del respectivo Estado/Nación, desde una perspectiva globalizadora que permita enriquecer al tiempo, la identidad cultural de origen» (Díez Hochleitner, 1997 p. 15).*

A modo de ejemplo, veamos los cambios curriculares que se van incorporando desde una perspectiva intercultural (Bartolomé, coord, 1998 pp. 133-134)<sup>2</sup>.

Posiblemente el listado anterior no sería corroborado por la mayoría del profesorado de Secundaria. Desde las investigaciones en este ámbito (Bartolomé, coord, 1998) se observa una dificultad para percibir la multiculturalidad, no solo como riqueza sino como dato de realidad. Los problemas de disciplina, la falta de motivación, la adaptación institucional a la ESO, emergen con frecuencia a un primer plano, quedando con menor relieve otras aportaciones interesantes en el campo de la educación para la diversidad que también existen.

Sin embargo, no es por creer que **ya** se ha conseguido un tratamiento adecuado a la diversidad por lo que pasamos a plantear ahora nuevos enfoques. El énfasis en la **educación a lo largo de la vida** y las investigaciones sobre las **desigualdades en la educación** (CIDE, 1998) nos llevan a considerar **otros espacios vitales** para el desarrollo de la diversidad educativa.

### 1.3. Algunas prioridades en el desarrollo de la diversidad cultural

La inquietud que ha acelerado la introducción de los nuevos enfoques para el tratamiento de la diversidad cultural tiene una profunda raíz: el cambio de civilización que experimentamos en los umbrales del siglo XXI. Los fenómenos de globalización y de interdependencia afectan a una sociedad que, como ya hemos señalado, se caracteriza por su fragmentación y pérdida de cohesión social.

- La crisis de los Estados de Bienestar y el aumento persistente del desempleo. Un conjunto de la población (que tiende a crecer) pierde progresivamente sus atributos ciudadanos: no vota, no tiene trabajo, vive en zonas marginales, se siente excluida de las instituciones, no esta conectada con el progreso de las redes de comunicación. Están «out» que es peor que estar «abajo». Las desigualdades más importantes no son la clásica entre «ricos» y «pobres» sino entre los que tienen acceso al conocimiento y al uso de la información y los que no lo tienen. Dada la globalidad de los fenómenos económicos y sociales, hay una necesidad por asegurar el derecho universal de acceso a las nuevas tecnologías de la información.
- La multiculturalidad. La explosión de diversidad en el mundo moderno ha llegado hasta la ciudad y ha promovido la afirmación irreprimible de los derechos colectivos y culturales. El paso de la cultura hacia la multiculturalidad desencadena fenómenos nuevos dentro de la ciudad. La ciudad multicultural ya no se basa en un único poder de cultura autóctona. Todos los hombres y mujeres son ciudadanos. Por ello, un proyecto educativo emancipador ha de ser por definición intercultural.

---

<sup>2</sup> Hemos incluido aquí elementos que aparecen con frecuencia en la documentación sobre el tema hasta fechas relativamente recientes. No están incorporados los nuevos enfoques de los que hablaremos posteriormente.

- La estabilización y profundización de las desigualdades entre Norte y Sur; el aumento de la dependencia y la fragmentación de las sociedades y de los países situados en áreas en vías de desarrollo; y la consolidación de las brechas que separan a los sectores excluidos en las sociedades más desarrolladas. Es un deber que trasciende el propio territorio y al que se debe dar una respuesta de solidaridad.
- El Estado-nación uniforme y homogéneo se cuestiona desde el reconocimiento de estado multinacional como resultado de las reivindicaciones de las minorías nacionales y desde el concepto de estado poliétnico o multicultural resultante de la aceleración y expansión de los movimientos migratorios. También la configuración de gobiernos supranacionales (ejemplo, la Unión Europea) cuestiona el concepto de ciudadanía como nacionalidad en cuanto que se desarrollan deberes y derechos más allá del propio Estado.
- Las dificultades experimentadas en Europa para el desarrollo creciente de una identidad europea. Los acontecimientos vividos en Yugoslavia nos muestran cómo algunos nacionalismos pueden asociarse a procesos de exclusión que puedan incluso llegar a la limpieza étnica. Respetar y orientar el sentimiento de pertenencia a su propia cultura social de forma que pueda incorporarse armónicamente la referencia a diversas identidades en una única identidad personal constituye un gran reto para la educación.
- La redefinición «femenina» del concepto de ciudadanía pues subsisten factores de desigualdad jurídica, social, política y cultural entre los géneros. Los importantes cambios que ha comportado la masiva incorporación de la mujer a la educación o al mercado laboral se han traducido en nuevas formas de desigualdad y jerarquización entre hombres y mujeres, en la medida en que no se ha alterado la invisibilidad social del trabajo reproductivo ni la desconsideración de los valores y actitudes que se asocian.
- La necesidad de regular los derechos universales que garanticen a la población la protección del medio ambiente. Es necesario combatir el despilfarro de los recursos energéticos y la planificación unidireccional de las relaciones con la naturaleza, basados en una confianza irracional en la capacidad ilimitada en la ciencia para resolver cualquier problema, que amenaza la calidad de vida.

¿Qué educación —se preguntará Singh (1997)— debemos promover para una Europa multicultural y multiracial en cambio? Con la palabras utilizadas normalmente en los diagnósticos sociales diríamos que **amenazas** y **oportunidades** se dan en todos los factores.

Es urgente pues, asumir con **responsabilidad** este mundo en crisis. Sin renunciar a la propia identidad hay que apostar por un proyecto común, por la construcción social.

#### **1.4. La función de la investigación educativa en el cambio social**

Seguramente, a estas alturas del discurso, a más de uno se la habrá ocurrido plantearse, **¿Qué tenemos que ver con todo esto?**

Desde nuestro rol investigador tales enfoques parecerían más propios de otros profesionales de la educación que no nuestros.

Pero queremos reivindicar la necesidad de contemplar la problemática social como punto de partida de la actividad investigadora.

El V Programa Marco de la Comunidad Europea para Acciones de Investigación, Desarrollo Tecnológico y Demostración (IDT) para el periodo 1998-2002, se plantea por ejemplo en su 4<sup>a</sup> acción clave<sup>3</sup>:

«El **objetivo** de esta acción clave es comprender mejor las transformaciones estructurales que están teniendo lugar en la sociedad europea, con el fin de **descubrir las formas de gestionar el cambio** y hacer que los ciudadanos europeos participen más activamente en la conformación de su futuro» (p. 28).

En el fondo, hay una cuestión evaluadora de la relevancia práctica de nuestra investigación:

- ¿Puede favorecer procesos que luchen contra la exclusión y que promuevan el desarrollo de nuevas estrategias educativas al servicio de la cohesión social?
- ¿Contribuirá a resolver algunos de los problemas sociales prioritarios?<sup>4</sup>.

Para colaborar en el avance de la reflexión, vamos a presentar:

- cuáles son las temáticas emergentes en la investigación intercultural educativa.
- cómo están siendo tratadas desde la investigación.

## I. NUEVOS ENFOQUES EN LA INVESTIGACIÓN: TEMÁTICA EMERGENTE

Antes de plantear las temáticas emergentes querría recordar los cuestionamientos más globales que se están haciendo a los paradigmas de investigación. Así como el enfoque sociocrítico cuestiona los métodos más propios del paradigma interpretativo o naturalístico, (dando lugar, por ejemplo, a la etnografía crítica), en la actualidad existe una interesante literatura que cuestiona el modelo sociocrítico desde una mentalidad postmoderna. Se les critica a su vez la excesiva generalización de las afirmaciones que ponen bajo sospecha el modelo intercultural basado en las relaciones humanas, invitándoles a una nueva construcción del conocimiento científico desde lo cotidiano, trabajando desde experiencias concretas, con la participación real de los que viven los problemas y dando al profesorado un protagonismo **real** (no teórico) en las investigaciones educativas planteadas (Boyle y Guillette, 1998).

También el feminismo, ha irrumpido con fuerza en el desarrollo, no solo de las temáticas, sino en la elaboración misma del conocimiento, favoreciendo la construcción de un pensamiento complejo. Este «*se basa en el reconocimiento de la experiencia social de diversos sectores y por ello, la posibilidad de enriquecer el modelo con aportaciones diferentes*» (Juliano, 1999, p. 36).

3 Mejora de la base de conocimientos socioeconómicos.

4 En las «Jornades d'impuls a la recerca» promovidas por la División de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona (27-28 Mayo 1999) se acordó introducir el criterio de respuesta a la problemática social como prioritaria en la evaluación de los proyectos de investigación.

Sin duda la elección de métodos y de estrategias concretas de acercamiento a la realidad se ven afectadas por este enfoque. Las reflexiones sobre el multiculturalismo se han asociado de forma estrecha, en esta última época, al pensamiento feminista introduciendo modalidades fundamentales en el discurso. Es significativo que la obra editada por Torres, Mirón e Inda (1999) intentando articular los conceptos de raza, identidad y ciudadanía, contenga 3 capítulos dedicados a los feminismos críticos multiraciales. De alguna forma, como más adelante veremos, la perspectiva de género ha de ser incorporada en los nuevos temas de investigación.

#### • Evolución de los modelos

Lo primero que se constata, en la abundante literatura sobre el tema, es el desarrollo teórico de algunos **modelos** de educación multicultural, ya enunciados anteriormente, pero que ahora han sido revisados y profundizados.

A lo largo de esta década han surgido numerosos materiales curriculares que apoyaban el **modelo intercultural**, basado especialmente en la simetría cultural y las relaciones humanas. Aportaciones como la de Siccone (1995) «Celebrating diversity», han servido de base a otros trabajos desarrollados posteriormente en nuestro país (véase, por ejemplo, el programa para el desarrollo de la identidad cultural en adolescentes de Sandín, 1998).

Sin embargo este modelo ha sido puesto en cuestión por los críticos radicales, en especial algunas celebraciones multiculturales como «la fiesta de la diversidad», «el mes de la historia negra». ¡Tenemos —dicen ellos— tan poco que celebrar! Frente a este planteamiento que no introduce cambios sustantivos estructurales en las relaciones de poder, los críticos radicales abogan por un enfoque que «*se interrogue por el sesgo eurocéntrico, las relaciones socio/estructurales de grupo, que promueva una pedagogía orientada a la equidad y construya una ciudadanía democrática*» (Boyle y Gillette, 1998, p. 20). Las autoras revisan en su artículo el pensamiento de autores como Giroux (1993), Mc Carthy (1990) y McLaren (1994; 1995) desde esa crítica radical.

Como vemos, el planteamiento **antirracista**, que constituye un modelo clave del enfoque sociocrítico, ha sido ampliado, en la práctica. Las dimensiones de esta pedagogía crítica («Transformative Pedagogie») están muy cerca del enfoque global que es el que más atención ha merecido últimamente. En la pirámide de modelos de multiculturalismo de Steve Olu (1997), este autor sitúa el **multiculturalismo humanístico** que focaliza «*lo que hay de verdaderamente global, no enfatizando una cultura sobre otra, sino aceptando todas las culturas como medios válidos de vida. Su meta sería reconducir todos los recursos para la emancipación de la humanidad en su totalidad*» (p. 243). Como podemos fácilmente inferir, el término **global**, tiene múltiples perspectivas y posicionamientos. Más adelante veremos la conexión de la educación global con la educación para la ciudadanía.

### • Temática emergente

Sin embargo, si quisiéramos priorizar las temáticas emergentes por la riqueza de tratamientos teóricos y retos que plantea a la investigación, señalaríamos tres centros de interés:

- El estudio de la **identidad** en contextos multiculturales y su aplicación al campo educativo. En este tema incluimos el amplio apartado de la construcción de una identidad europea.
- **El desarrollo de una educación para la ciudadanía.** Este tema se halla muy ligado a la educación para los derechos humanos, para la equidad y la justicia social, para la tolerancia, la participación democrática y la responsabilidad social (por citar algunos de los tópicos frecuentemente asociados) y, como ya hemos señalado, ha sido fuertemente cuestionado desde la perspectiva de género y desde el enfoque crítico de una racialización de las relaciones. El tema de la educación para la ciudadanía ha ido catalizando, como ya hemos señalado, otros planteamientos parciales de la educación en contextos multiculturales. Ambos temas han sido presentados como cuestiones clave para la investigación en el V Programa Marco. No hay duda, además, que guardan una estrecha relación entre sí y que su interacción puede ser abordada en proyectos de investigación. Es por ello que les dedicaremos un apartado en esta ponencia.
- Otro tema vinculado a los anteriores es el **tratamiento del conflicto** en contextos educativos multiculturales. Desde otros países como Francia (donde existe el Centre National de la Mediation) o Canadá en el que se ha ido consolidando la figura del **mediador cultural**, nos llegan experiencias que pueden ser muy útiles a nuestro país e invitan a ser investigadas.

Puesto que el objetivo de esta ponencia es invitar a la investigación en profundidad en este campo, vamos a desarrollar con una cierta amplitud, los elementos que necesitarían mayor producción investigadora en este momento:

### 3. IDENTIDAD EN CONTEXTOS MULTICULTURALES: LA COMPLEJIDAD DE UN TÉRMINO

Asistimos a una crisis del paradigma moderno que consideraba la diversidad identitaria como un valor regresivo; el universalismo abstracto y voluntarista, propio de este paradigma, ha dejado insatisfechos a grandes cantidades de seres humanos, que ahora en un momento de crisis, añoran el reagrupamiento de la especie humana desde un respeto más grande a su identidad (Pi de Cabanyes, 1998).

Actualmente la reivindicación de las identidades colectivas, por ejemplo de las minorías étnicas, o nacionales, son más patentes que las de clase social, de manera que las minorías cuestionan los principios de ciudadanía universal que no tienen en cuenta su identidad de grupo (Lukes y García, 1999).

Es importante comprender cómo se configura la identidad y su complejidad para poder dar respuestas desde la educación ya que actualmente se critica la educación multicultural por el hecho de que sus presupuestos y sus prácticas carecen de un

examen reflexivo sobre los conceptos de cultura, self e identidad individual (Hoffman, 1996). Antropólogos como Turner (1993) y Wax (1993) critican el concepto simplificado de cultura empleado en la educación multicultural como rasgos aislados que trivializan nuestra comprensión y que sirven de soporte a una visión de identidad cultural, personal, étnica o nacional que se ha fijado, esencializado y normalizado.

Hoy día hay un acuerdo generalizado entre los autores de que la identidad no es fija e inalterable, sino dinámica y cambiante ya que está en un continuo proceso de reconstrucción. En la conformación de la identidad intervienen dimensiones temporales —interactúan componentes del pasado, presente y futuro (F. Mascarell, 1997) y espaciales —lugares, territorios y contextos—. Un primer interrogante que surge es ¿Una persona tiene una o múltiples identidades? Es decir, se habla de la identidad o de distintas identidades. Nuestra respuesta es que una persona no tiene múltiples identidades, sino sólo una, hecha de todos los elementos que la han dado forma, en una mezcla especial y única. Si que tiene múltiples y complejas pertenencias, o, si se prefiere, subidentidades, lo cual no excluye que al hablar de cada una de ellas para caracterizarlas se hable de tipos o niveles de identidades, que no son excluyentes (Pi de Cabanyes, 1998; Pinxten, 1999; Flouris, 1998).

### **3.1. La construcción del concepto de identidad**

Son muchas las corrientes que han tratado desde diferentes perspectivas el concepto de identidad: psicológicas, sociopsicológicas, culturales, antropológicas y fisosóficas. Desde cada una de ellas se pone el énfasis en algún tipo de pertenencia identitaria. En este apartado exponemos cómo se ha construido el concepto desde las diferentes ciencias como un punto de partida para abordar posteriormente los retos que plantea a la educación. Consideramos que son necesarios todos estos referentes para poder abordar posteriormente una operativización del constructo desde la investigación educativa.

#### *3.1.1. La construcción de la identidad desde la perspectiva sociopsicológica*

El auge del counseling multicultural en Estados Unidos ha propiciado el desarrollo de una línea de investigación en torno a la identidad étnico cultural desde dos enfoques complementarios: los componentes de la identidad y el desarrollo de la identidad.

- **El enfoque de los componentes de la identidad étnica**

Este enfoque tiene como objetivo identificar las dimensiones actitudinales y comportamentales que caracterizan la identidad étnica. Dentro de esta orientación podemos incluir los trabajos de Rotheram y Phinney (1987) Phinney (1991), Isajiw (1990), Sadowsky, Kwan y Pannu (1995).

Se han realizado diferentes trabajos de investigación siguiendo los modelos propuestos por estos autores. En nuestro país destaca la investigación de Espín y otros

(1998) sobre la construcción de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en adolescentes magrebíes según el modelo de Isajiw (1990). Se conceptualizan la identidad étnica y la aculturación como constructos multidimensionales y diferenciados. El cuestionario elaborado permite un análisis diagnóstico de la identidad étnica y la aculturación de jóvenes magrebíes de dos maneras complementarias: elaborar perfiles individuales o grupales de identidad y aculturación, o bien analizando de forma conjunta ambos constructos, lo que permite ubicar a la persona o al grupo dentro de un continuo de integración étnico cultural, desde una situación de desintegración a una situación de integración y aceptación, tanto de su cultura de origen como de la cultura de la mayoría. Este cuestionario se ha utilizado en la evaluación de un programa de educación intercultural para el desarrollo de la identidad étnica en secundaria a través de la acción tutorial (Bartolomé, coord. 1998).

#### • Los modelos de desarrollo de la identidad étnica

Estos modelos tienen como objetivo estudiar la configuración, cambio o reelaboración de la identidad de las personas que entran en contacto con una cultura diferente. En los diferentes modelos propuestos para explicar el desarrollo de la identidad étnica, se pueden distinguir dos líneas de trabajo según las bases teóricas adoptadas por los autores. Un grupo de autores, entre los que podemos citar a Atkinson y col (1989), Cross (1978) y Helms (1995), elaboran sus respectivos modelos a partir del contraste o enfrentamiento de una cultura minoritaria frente a una cultura dominante desde la perspectiva de los teóricos de la identidad racial. Herring, (1995) señala las limitaciones de los modelos de desarrollo de la identidad para aplicarlos a las personas biraciales y cómo dicho proceso es mucho más complicado en niños biraciales. Una identidad doble negativa (racial y cultural) afecta de modo especial a estos niños, que tienen una prisa adicional por decidir su particular identidad étnica y elegir o combatir las fuerzas sociales. Sus actitudes, autoestima y autoconcepto se desarrollan de forma muy diferente. El autor sugiere estrategias para los profesionales del *counseling*, basándose en el modelo de identidad biracial de Poston (1990).

Otros autores, entre los que destaca Phinney (1989, 1991), toman sus bases teóricas de los modelos de «desarrollo del yo» asumiendo por analogía que el desarrollo de la identidad étnica también ocurre de forma progresiva, desde un estadio de difusión o de no examen de la identidad, pasando por una fase de exploración hasta conseguir su logro. Berger, (1997) que sigue los modelos de desarrollo de la identidad, explora en adolescentes emigrantes de la Unión Soviética en EEUU los factores individuales y sociales que influyen en la elección de un tipo de identidad, e identifica 4 patrones o modelos, similares a los de Phinney, (1989), que encuentra 5 estadios en el proceso de desarrollo de la identidad. El autor indica que más que estadios, parecen ser patrones diferenciados que permanecen estables, aunque con algunas fluctuaciones. El autor también señala tanto la poca literatura existente sobre la identidad en este tipo de población en constante incremento, como la importancia de realizar más investigación sobre el desarrollo de la identidad en adolescentes emigrantes por su complejidad, y por la necesidad de orientar a los prácticos.

Aunque es importante reconocer la contribución que han hecho los teóricos de la psicología social y de la psicología del yo al estudio e investigación de la identidad, sin embargo se les critica que han incidido en la identidad de las personas para potenciar la autoestima pero han dejado de lado los aspectos culturales. Esta misma crítica se hace extensiva a los programas y materiales educativos elaborados para fomentar la identidad personal y la autoestima del alumnado de las minorías.

Sin embargo en investigaciones recientes, desde esta orientación, se recalca la necesidad de contemplar la dimensión cultural, por ejemplo la realizada por Ibrahim y otros (1997) quienes presentan un modelo multidimensional para comprender la identidad étnica de los emigrantes del sur de Asia, nacidos en América. Para este tipo de población, y en general los orientales, hay una serie de variables que tienen un mayor impacto en el desarrollo de su identidad. Destacan las implicaciones que tiene para el counseling y la educación la comprensión de la etnicidad, concienciación y conocimiento de las características culturales del propio grupo, y como influyen en la identidad étnica.

### *3.1.2. Una nueva concepción de la identidad en la era de la mundialización y de los nacionalismos*

En la actualidad los autores desde el pensamiento político, social, antropológico y filosófico ponen el acento en el estudio de la identidad étnico cultural y nacional. Las aportaciones son numerosas y vinculan estrechamente los conceptos de identidad y ciudadanía. La mayoría de los autores está de acuerdo en que el sentimiento de pertenencia es imprescindible para generar una ciudadanía activa (Cortina, 1998, 1999; García y Lukes, 1999; Bambök, 1999; Kymlicka, 1996, 1999). Si se quiere avanzar hacia una ciudadanía mundial hay que ahondar en el sentido de pertenencia a la propia comunidad para ver los factores que están incidiendo en ella.

El tema de la identidad emerge con fuerza en dos fenómenos que se están dando simultáneamente en nuestro tiempo. Por una parte la globalización a nivel cultural conlleva una mayor homogeneización en costumbres, maneras de vivir, y más valores compartidos entre personas de diversas culturas; desde esta perspectiva parece que se podría favorecer un nuevo tipo de identidad transcultural o supranacional. Por otra el fenómeno del resurgir de los nacionalismos y de los conflictos interétnicos que se plantean como choque de culturas y que son el origen de la mayor parte de los conflictos y guerras actuales en todos los continentes del mundo, parece más representativo de una configuración de la identidad basada en un grupo de pertenencia sea étnico o nacional (Thual, 1997; Martí, 1999). Parecen surgir pues dos tendencias que coexisten al mismo tiempo en la conformación de la identidad: la universalista y la localista o particularista. La cuestión es si son dos tendencias opuestas o si pueden ser complementarias y desde ambas se puede llegar a construir una nueva identidad.

#### **• Identidad y pluralismo en un contexto de mundialización**

La tendencia **universalista** tiene que superar dos tipos de peligros el de la hegemonía y el de la uniformidad. Los autores advierten de que las personas y los grupos

reaccionan cuando ven amenazada su identidad y cuando se les quiere imponer la nueva forma de colonización moderna que es la colonización cultural. Desde el mundo árabe, por ejemplo, se denuncia que las reacciones de las civilizaciones no occidentales son reacciones de identidad frente a la marea de la mundialización, y estas reacciones se manifiestan cada vez que una cultura o civilización intenta imponer a las demás su voluntad de potencia despreciando sus particularidades (Nour Eddine, 1999).

En cualquier lugar del planeta modernización equivale a occidentalización, y es una tendencia que los progresos técnicos cada vez acentúan más. Esta realidad no la viven de la misma forma quienes han nacido en la civilización dominante y quienes han nacido en otra. Los primeros pueden transformarse, progresar y adaptarse sin dejar de ser ellos mismos. Sin embargo para el resto del mundo la modernización siempre implica el abandono de una parte de sí mismos. Maaluf (1999) señala que incluso cuando ha suscitado entusiasmo siempre ha ido acompañada de un sentimiento de amargura o humillación, de una profunda crisis de identidad. Esta situación no es exclusiva de las sociedades no occidentales frente a occidente; dentro de los países occidentales también se dan reacciones de defensa de la propia identidad cuando una cultura mayoritaria intenta imponerse a otra más minoritaria. Este es uno de los motivos del resurgir de los nacionalismos, dentro de los estados-nación más amplios, como es el caso de Cataluña o el País Vasco en España, de Bretaña en Francia, de Gales y Escocia en Inglaterra o del Quebec en Canadá.

La mundialización y por tanto la **universalidad**, significa **pluralidad y diversidad**, como **opuesto a homogeneidad**, presente en cualquier lugar del mundo. Avanzar hacia una nueva civilización mundial significa que todo el mundo ha de tener la posibilidad de reconocerse en ella e identificarse. Esta nueva civilización ha de integrar elementos de todas las culturas. Al mismo tiempo **se acentúa la construcción de la identidad desde la diversidad cultural**.

El valor de la diversidad cultural se plantea no como diferenciación sino como accesibilidad más general a culturas asociadas a grupos y orígenes distintos del propio; una gama lo suficientemente amplia de oportunidades significativas sólo puede proporcionarla un fondo cultural diverso. En este sentido ni siquiera las culturas nacionales de largo asentamiento son lo suficientemente amplias. La decisión de afirmar una identidad adquirida al nacer no es ya una actitud natural sino que se convierte en un acto de elección ante toda una gama de alternativas accesibles.

Parekh (1995) plantea un argumento aun más amplio en pro del valor de la diversidad cultural como bien público, no sólo porque permite elegir, sino porque el acceso a otras culturas permite «apreciar la singularidad y también las fuerzas y limitaciones de la nuestra» (pág. 208). Y porque «ninguna forma de vida, por muy rica que pudiese ser, podría llegar a expresar jamás toda la gama de las potencialidades humanas» (pág. 203).

Actualmente hay muchos grupos de personas que se enfrentan a oportunidades anteriormente impensables de elegir identidades culturales y étnicas diferentes a las de su nacimiento. La movilidad y la inmigración enfrentan a un número creciente de personas a elecciones relacionadas con su pertenencia cultural; la posibilidad de com-

binar varias afiliaciones es un rasgo de la diversidad. Según Parekh (1995) no hay incompatibilidad entre el valor interno de la cultura para sus miembros y el valor externo de la diversidad para la sociedad más amplia. El valor de la pertenencia se verá aumentado por la reflectividad que resulta de experimentar otras culturas, e inversamente, sólo aquellas prácticas culturales que los miembros del grupo consideran valiosas contribuirán a la diversidad de una cultura pública. Sólo abriéndonos a las experiencias de otros grupos culturales, que coexisten con nosotros, a nivel social o global, podemos tener esperanzas de restaurar en alguna medida la riqueza de la nuestra.

Lo valioso de la diversidad cultural no es sólo la diferencia, sino el hecho de que proporciona oportunidades de comunicación entre formas de vida elegidas. La diversidad cultural accesible se opone tanto a la uniformidad, a través de la asimilación como a la diferencia a través de la segregación. Como señala Bamböck (1999) sería ingenuo suponer que este concepto de diversidad evite que estallen conflictos, pero ofrece la esperanza de resolverlos por medios políticos y no por la fuerza.

Desde la Educación multicultural se ha de trabajar para que todas las personas puedan asumir sus múltiples pertenencias, para conciliar la necesidad de identidad con la apertura franca y sin complejos a culturas diferentes. Como afirma Maaluf (1999) quien pueda asumir plenamente su diversidad servirá de enlace entre las diferentes culturas y comunidades y hará de cimiento en las sociedades donde vive.

- **La configuración de la identidad desde el sentimiento de pertenencia étnica, cultural y nacional**

Toda persona humana tiene una necesidad de pertenecer a una comunidad social y cultural, entre otras cosas porque necesita un referente cultural claro que le ayude a ordenar y dar sentido a la realidad compleja que le rodea. Este vínculo es necesario para gozar de una identidad psicosocial saludable. Del mismo modo a la mayoría de las personas les parece positivo e incluso indispensable referirse a su comunidad nacional como espacio que les confiere una parte notable de su identidad, ser catalán, español, francés, inglés o escocés, es una manera de afirmar la personalidad propia de los seres humanos que habitan en el territorio de estas naciones o que se consideran miembros de esas comunidades nacionales, aunque no habiten en su territorio. En la mayoría de las naciones la referencia nacional es tan obvia que se convierte en invisible (Martí, 1999).

Los nacionalismos más visibles son los que aparecen en contraste con estructuras estatales representativas de las naciones dominantes. Pero Martí (1999) señala que se puede hacer un uso perverso de los nacionalismos y esto explica el que la mayor parte de los conflictos de nuestro tiempo sean inteligibles si no se descubren sus componentes identitarios. Thual (1997) sin embargo alerta de que no todos los conflictos nacionales, todas las tensiones étnicas o religiosas son conflictos identitarios. El problema estriba en este caso en absolutizar la pertenencia nacional o conferirle un carácter exclusivo, con lo que nos encontramos con el nacionalismo étnico de carácter cerrado, como el que plantea Milosevic en Yugoslavia, empeñado en crear un estado nacional con ciudadanos de una sola etnia, religión y cultura.

La pertenencia cultural y nacional proporciona un marco de elección inteligible y un sentimiento firme de identidad; desde este punto de vista las naciones proporcionan un ámbito de libertad e igualdad, al mismo tiempo que una fuente de confianza y reconocimiento mutuos. Pero como señala Botey (1999) la defensa a ultranza de la tradición, de la propia identidad, de la diferencia conduce a un relativismo cultural cargado de conflictos insolubles. Es necesario mantener el equilibrio siempre inestable entre lo particular y lo universal, entre pasado y futuro, entre tradición y cambio como bases para mantener el pluralismo. Pinxten (1999), también alerta del peligro del esencialismo en la definición de las identidades nacionales, religiosas o étnicas.

Los grupos étnicos utilizan indicadores culturales para definir sus fronteras, pero su cultura no está encerrada dentro de esas fronteras en el mismo sentido que lo están sus territorios. La comunicación intercultural se produce en todas las sociedades que conocemos y establece un campo cultural más amplio dentro del cual se negocian las fronteras del grupo. En las sociedades modernas esas fronteras suelen adquirir una fluidez nueva. Hay que tener en cuenta además que la vitalidad cultural de un pueblo depende de los intercambios que mantiene con otras culturas. Desde esta perspectiva se comprende mejor el peligro de mantener intactas las culturas de algunos grupos de inmigrantes, ya que al ser culturas en situación habría que centrarse en lo que continúa siendo significativo y adaptativo en las nuevas circunstancias.

La pertenencia nacional, del mismo modo que la pertenencia étnico cultural, aunque se adquiere por nacimiento se ha de confirmar de forma voluntaria, enseña a las personas virtudes de solidaridad dentro de un grupo más amplio, proporciona estatus social y reconocimiento por otros y ofrece una cultura que ayuda a interpretar y valorar diferentes posibilidades de cómo dirigir sus vidas (Bambök, 1999).

La pertenencia de las personas a su propia cultura social tiene gran importancia porque ayuda a efectuar elecciones individuales significativas y a sustentar la auto-identidad.

Así pues podemos concluir este apartado señalando que las identidades de los ciudadanos de nuestro tiempo son irreversiblemente complejas. En este mismo sentido se expresa Maaluf (1999) cuando habla de identidad como pluripertenencia o Roque (1998) que plantea la polidentidad como la identidad del hombre contemporáneo. Cada persona dispone de un conjunto de valores y referencias para vivir, una de ellas es la nación, o el grupo étnico, pero no son referencias aisladas ni exclusivas. Muchas utilidades peligrosas de los nacionalismos se generan por la creencia errónea en la incompatibilidad de las identidades culturales a nivel personal (Maaluf, 1999; Martí, 1999), como si cada persona no fuese una combinación de identidades diversas.

### **3.2. La formación de una identidad europea: la dimensión europea de la educación**

La Unión Europea que en un comienzo se concibió como una unión económica está derivando, en la actualidad, a una unión cultural, y en este proceso ocupa un papel relevante la educación, Hansen (1998). Cada vez se registra una presión mayor para integrar los sistemas educativos dentro de la comunidad, al mismo tiempo que se ve la necesidad de crear una comunidad cultural y una identidad europea.

La educación para la ciudadanía en el contexto europeo se concibe como una ayuda en el proceso de formación de la identidad europea a través de la dimensión europea de la educación. Los orígenes de la política comunitaria en relación a esta dimensión europea de la educación se remontan a los años 70. En 1974 el Consejo de Ministros hizo una declaración en la que señalaban 4 áreas prioritarias para la política comunitaria: enseñanza de las lenguas extranjeras; promoción del estudio de Europa como una parte del currículum ordinario; la cooperación en la educación superior y el apoyo a las escuelas europeas. Sin embargo como señala McMahon (1995) la meta de la acción comunitaria en el área de educación era la cooperación mas que la armonización de las diferentes políticas de los estados miembros en cuanto a los sistemas educativos.

Durante los años 80 se redefine el papel de la educación impulsado por el Comité de la Europa de los Pueblos encargado a Pietro Adonino. En el segundo informe Adonino, el Comité incluye propuestas de acción en los campos de la educación y la cultura para promover la identidad europea. La educación para la ciudadanía y la identidad recibe un gran impulso durante esta época mediante dos resoluciones, una del Consejo de Europa (1983) y otra del Consejo de Ministros de Educación (1988).

En la década de los 90 se han intensificado los esfuerzos para crear una identidad comunitaria basada en un sentido de pertenencia a la cultura europea, haciendo de la dimensión europea un punto de referencia central en el empeño de Bruselas de recuperar el apoyo popular al proyecto europeo. El tratado de Maastricht ratifica la dimensión europea de la educación concediéndole una mención específica en el primer artículo del tratado. En 1993 aparece el Libro Verde de la Dimensión Europea de la Educación. Según este libro, el objetivo principal de la dimensión europea es estimular la conciencia de lo que se concibe como una cultura y herencia europea común, y propiciar que los estudiantes se sientan más inclinados a identificarse como europeos. Se hace mención específica de que los esfuerzos por introducir la identidad europea en la educación no pueden ir, en ningún caso, en perjuicio de las propias identidades nacionales o regionales. La finalidad principal es respetar la diversidad regional y nacional, y al mismo tiempo, impulsar la común herencia cultural. Hansen (1998) señala que se han hecho muchos esfuerzos en la Comunidad Europea para no plantear los temas de identidad nacional y europea como conflictivos sino como complementarios, a pesar de ello están surgiendo una serie de problemas que hay que tener en cuenta.

### *3.2.1. Problemas para la construcción del concepto de identidad europea*

En 1994 el Parlamento y el Consejo afirmaron que la dimensión europea de la educación tiene que ver con temas relacionados con la «herencia cultural», «basados en la herencia cultural de los estados miembros», los cuales deben contribuir a fortalecer en los niños y estudiantes un sentido de identidad europea. Para construir con éxito una identidad europea los estudiantes deben enorgullecerse de la civilización europea, de la herencia cultural y de los logros históricos. Este modelo de construcción de la identidad europea ha sido denunciado como un modelo de identidad etno-

cultural (Hansen, 1998), al insistir en la herencia y tradición común de cada una de las naciones que conforman Europa, y además tomando un modelo esencialístico de identidad como algo orgánico, fundamental, históricamente dado y limitado Shore (1993). El fracaso de este modelo es querer incorporar los componentes de una identidad nacional a la identidad europea que es transnacional.

La revisión de la literatura sobre la identidad europea revela que este es un concepto complejo y multifacético (Montesano, 1989; Keating, 1991; Hedetoft, 1992; Murray, 1992; Couloubaritsis y otros, 1993; Pasiás, 1994).

La construcción de una identidad europea significa que las personas han de incorporar a su identidad nacional una identidad supranacional. Los autores justifican su postura en el hecho de que la identidad personal está compuesta de múltiples pertenencias (Maaluf 1999), o por identidades múltiples (Smith, 1992). El elemento clave para Flouris (1998) en el logro de una identidad supranacional es que se necesita encontrar unas características esenciales de identidad compartida; las personas de las distintas naciones necesitan sentir seguridad y desear adherirse a una entidad supranacional, sin tener que sacrificar sus identidades personales o nacionales. Para ello se deben facilitar las condiciones que permitan reinternalizar símbolos supranacionales, valores socio-culturales, actitudes, que muestren cohesión y solidaridad, para que se construya esa nueva identidad. Keating (1991) argumenta que puede existir una identidad cultural europea si la gente de un territorio dado comparte unos valores comunes, unas creencias, normas, tecnoestructuras y formas de expresión artística. Coulby y Jones (1995) incluyen las lenguas europeas y no europeas, una historia y religión común y una cultura común basada en los fundamentos helenísticos, como elementos definitorios de término europeo en los currícula.

Esta misma idea de una cultura común, y de una herencia cultural común aparece en los resultados de la investigación realizada por Ritchie (1997) con profesorado europeo. Según la opinión de los entrevistados esta cultura semejante parece ser la democracia, la justicia y los derechos humanos. La identidad europea se ve como complementaria a la identidad nacional ya que es una forma de extender la ciudadanía a otros pueblos que nos parecen semejantes. Sin embargo los resultados de la investigación realizada por Du Bois-Reymond (1997) con estudiantes universitarios de educación y trabajo social, no son tan optimistas. La impresión, a partir de los datos obtenidos, según la autora, no es prometedora, ya que la generación joven tiene dificultades para identificarse con la realidad y potencialidad de una Europa unida vista desde su propio país. Para estos jóvenes la propia nación es mucho más importante que Europa o cualquier otra nación.

Apoyarse en la cultura común para la construcción de la identidad europea se revela como problemático ya que esto excluye a aquellas culturas y religiones que se perciben como diferentes. Como señala Rea (1998) la construcción europea tiende, desde un punto de vista político, cultural e institucional a homogeneizar las diferencias internas operando una separación entre los Europeos y el resto del mundo. Si la construcción europea crea acercamientos entre las diferencias culturales y nacionales en el interior de Europa pero instituye distancias étnicas y raciales con el exterior, estas distancias externas se trasladan también al interior y por contaminación ciertos

inmigrantes de todos los países de la Unión Europea se asimilan a lo exterior y se definen como «otros». Este autor se muestra muy crítico con el proceso de formación de la identidad europea y lo denuncia como un proceso racista: «se habla de la constitución no de un estado europeo sino de una sociedad europea que funciona como una comunidad imaginada que incluye a personas consideradas como parecidas y que excluye a los individuos percibidos como diferentes. Estas aproximaciones y distancias se efectúan en nombre de diferencias culturales calificadas como insuperables y legitimadas por el recrudescimiento de los nacionalismos y también de un nacionalismo europeo. Para Rea (1998) lo que constituye lo específico de este nuevo racismo no es sólo la multiplicación de actos racistas sino, sobre todo, la intensificación del combate ideológico y político en la definición de las identidades de los grupos legítimos e ilegítimos. La particularidad del nuevo racismo consiste en el desplazamiento de la desigualdad biológica hacia la absolutización de la diferencia cultural.

Las aportaciones de todos estos autores nos indican la necesidad de tener en cuenta el multiculturalismo nacional y étnico de Europa en el momento de definir la identidad europea. En esta línea van las aportaciones de Pinxten (1997) quien considera a Europa como diversa y con una diversidad que irá en aumento conforme se incorporen nuevos países. Esto significa el surgimiento de la unidad europea transnacional, que supera la opción «nosotros-ellos» en la formación de las identidades y se define por un «espíritu comunitario» intercultural de diversidad. Para ello se precisan estrategias de aprendizaje y modelos que promuevan una noción de personalidad emancipadora y transcultural. Propone la negociación intercultural y la Educación Intercultural como principios educativos en la cultura escolar para promover una nueva forma de ser persona que se adapte mejor a la diversidad.

### **3.3. Retos educativos en relación a la identidad**

En nuestras sociedades pluriculturales, la educación, tanto formal como no formal, tiene un papel importante en el proceso de construcción de un desarrollo positivo de la identidad y las instituciones educativas constituyen un escenario privilegiado para iniciarlo o transformarlo adecuadamente. Dado que la construcción de la identidad es un proceso natural, dinámico y jerarquizado, consideramos que el acento debe ponerse en los procesos. Pero, ¿Qué retos o finalidades se presentan a la educación multicultural en relación a la identidad? y ¿Cómo se puede avanzar en relación a esta cuestión?

- **Fomentar el desarrollo de una nueva forma de ser persona, una nueva forma de construir la identidad, una nueva identidad**

Esto implicaría:

- a) Enseñar a las personas a que tomen conciencia de su propia identidad y la asuman.
- b) Amplíen y enriquezcan su diferentes pertenencias
- c) Respeten y comprendan las identidades de las otras personas.

¿Cómo avanzar en esta cuestión?

Ayudando a todas las personas, por una parte, a aceptar tanto los propios sentimientos de pertenencia como los ajenos, y por otra, ayudando a ampliar dichos sentimientos. Se trata, en primer lugar, de que las personas examinen todos aquellos elementos que les hacen sentir lo que son y concienciarles de los elementos que generan esos sentimientos de pertenencia, para pasar después a conocer cómo y por qué otras personas tienen esos sentimientos. En este sentido va la propuesta de Ramsey, (1996) que relaciona el desarrollo de la identidad y la educación en la diversidad. La autora utiliza los modelos del desarrollo de la identidad para orientar y guiar la práctica dentro de la planificación de aprendizajes didácticos y experienciales y ofrece a los instructores orientaciones para diseñar, y aplicar programas de educación en la diversidad.

Ver de forma reflexiva que si se toman juntos todos nuestros sentimientos de pertenencia, cada persona es única y diferente a todas las demás; pero a la vez concienciar a todo el alumnado de que cada uno de esos elementos, que conforman su identidad y que generan los sentimientos de pertenencia, son compartidos y sentidos por un gran número de personas, por tanto, cada pertenencia nos vincula, y nos hace copartícipes. Si cada pertenencia nos une con otras muchas personas, al final estaremos unidos con media humanidad (por edad, género, religión, profesión, estatus social, valores, etc...). Tomar conciencia de que es mucho más lo que une que lo que separa a las distintas culturas.

Enseñar a que cada persona tome conciencia y asuma su identidad, entendida como la suma de todas sus pertenencias, dentro de la cual la pertenencia a la comunidad humana sería la más importante, sin borrar las particulares, de manera que nadie se sienta excluido de la civilización común que se está formando. Una persona que no tenga que renunciar a ningún tipo de pertenencia, y aprenda a asumir las pertenencias diversas y contradictorias, una persona que sea emancipadora y transcultural.

Se trataría, en definitiva, de fomentar una pedagogía multicultural antropológica, sensible a la valoración de la identidad y el autoconcepto que caracteriza los grupos étnicos.

- **Enseñar de forma diferente la diversidad cultural y las diferencias étnico-culturales**

Desde una Educación Multicultural donde la diversidad se contemple y vivencie como enriquecimiento de todas las personas, donde la etnicidad se contemple como la significación intencional a través de la cual la persona define su cultura de acuerdo con las condiciones de su experiencia y cómo esta identidad social requiere elementos culturales de asociación cognitiva y emocional; y donde «las culturas» se contemplen desde los valores más profundos que se transmiten, sin simplificarlas desde sus características más aparentes, folclóricas o superficiales, que lo único que consiguen es reforzar estereotipos. Una educación multicultural donde las personas y las culturas se aborden desde una perspectiva histórica contextualizada y dinámica, en continua evolución. En este sentido va la propuesta educativa elaborada por Sandin (1998)

sobre un programa de acción tutorial orientado al desarrollo de la identidad étnico-cultural. Los objetivos del programa son:

- Fomentar el desarrollo de la identidad étnica del alumnado a través de la búsqueda, conocimiento, valoración, expresión y afirmación de sus características culturales y personales
- Fomentar el conocimiento valoración y aceptación de las características culturales y personales de los demás compañeros
- Explorar, identificar y valorar críticamente los propios estereotipos y prejuicios acerca de diferentes grupos étnicos y culturales

Este programa ha sido objeto de aplicación en varios centros de secundaria en el marco de una investigación evaluativa realizada por Bartolomé, coord. (1998).

• **Fomentar el desarrollo de una nueva identidad: la identidad europea**

Un interesante dilema de cara a la educación en los países de la Unión Europea es cómo armonizar el fortalecimiento de las tradiciones nacionales con el desarrollo de una identidad europea. Según Flouris (1998) los intentos deberían encaminarse a identificar temas transnacionales y actividades tales como los derechos humanos, que trasciendan la cultura nacional y los enlacen con el multiculturalismo, para lograr una comprensión internacional, cooperación e identidad europea. Para este autor la característica fundamental de los Derechos Humanos es que proporcionan un conocimiento transnacional básico que puede servir para activar las propiedades transculturales y movernos a través de un nacionalismo en la búsqueda para la unidad, interdependencia, cooperación enriquecimiento de culturas y comunalidad de una identidad y ciudadanía europea. «Los Derechos humanos proporcionan un marco que trasciende a las culturas nacionales y que tienen el potencial de ser una fuerza transnacional de poder introducirse en una estructura multinacional como es la Unión Europea (Flouris, 1998: 96).

La naturaleza transnacional y global de los Derechos Humanos, y su compatibilidad con la identidad europea ha sido señalada por diversos autores así como por agencias europeas e internacionales (Comisión Europea, Consejo de Europa, Unesco, etc.). Hay un acuerdo en todos ellos que los principios y valores específicos de Europa son: la libertad, democracia, el respeto a los derechos humanos, las libertades fundamentales y la ley; respeto por la dignidad humana y justicia social. Estos principios y valores europeos enlazan la educación de los Derechos Humanos con la identidad y ciudadanía europea, e incluso con una identidad mundial.

Uno de los temas básicos dentro de la educación para los derechos humanos es el aprendizaje de la democracia, el Consejo de Europa en su recomendación para la enseñanza y el aprendizaje sobre los derechos humanos en las escuelas afirma:

«La democracia donde mejor se aprende es en un contexto democrático, donde se anima a la participación, donde se pueden expresar y discutir abiertamente los puntos de vista diferentes, donde existe libertad de expresión para el profesorado y el alumnado y donde hay imparcialidad y justicia» (Consejo de Europa, 1985).

Osler (1998)<sup>5</sup> aboga porque en la formación del futuro profesorado europeo se introduzcan los principios de la democracia, de la justicia social y de los derechos humanos, y todo ello en un contexto de responsabilidad global y de las relaciones de Europa con el resto del mundo.

Otros autores como Ritchie (1997) plantean la necesidad de incluir la educación multicultural en el curriculum como medio de potenciar la dimensión europea en la educación.

- **Tomar conciencia de la importancia de la construcción de la identidad en relación a los conflictos**

Como nos recuerda Singh, 1997, en las sociedades plurales culturalmente se producen conflictos entre los requisitos de socialización de la sociedad y la transmisión cultural de la familia y la comunidad. La educación debe fomentar la competencia cultural o habilidad para funcionar eficazmente en distintos mundos culturales. Para evitar conflictos en la identidad étnica entre personas emigrantes y autóctonas, es necesario que se produzca una reciprocidad entre «unos» y «otros», y como señala Maalouf (1999) «cuanto más se impregnen los emigrantes de la cultura del país de acogida, más podrán impregnar al país de acogida de su propia cultura» y «cuanto más sienta un emigrante respetada su cultura de origen, más se abrirá a la cultura del país de acogida». Todos tendrían que reflexionar sobre qué valores vale la pena transmitir del país de origen o del país de acogida y que valores deberían olvidarse. Si nos ceñimos a conflictos étnico-culturales, se debería:

- a) Reflexionar sobre cómo y por qué surgen los conflictos entre grupos. ¿Cómo y por qué las identidades heridas pueden provocar distinto tipo de conflictos?
- b) Evitar y prever posibles conflictos. Si esta prevención se hubiera tenido en cuenta en la zona de los Balcanes, se hubieran podido evitar las recientes y no tan recientes confrontaciones bélicas.
- c) Desarrollar una actitud positiva entre las personas, de negociación, ante el surgimiento de conflictos.

- **Realizar cambios en las estructuras y contenidos de las instituciones educativas**

La pedagogía multicultural debe desarrollar los supuestos teóricos y de organización del sistema educativo, para que sea adaptativo y flexible. Deje de ofrecer una visión etnocéntrica de la historia para abrirse a una visión más amplia en donde se afirme las mejores aportaciones de lo «propio», al mismo tiempo que integre las mejores de los «demás».

---

5 La investigación planteada por este autor se enmarca en un proyecto promovido por el Consejo de Europa (1992-1995) sobre Educación para la ciudadanía en una nueva Europa: aprendizaje de la democracia, justicia social, responsabilidad global y respeto por los derechos humanos. En este proyecto ha colaborado profesorado de escuelas de formación del profesorado de 3 universidades y 13 países europeos.

Las instituciones educativas no pueden ser las últimas en enterarse o en actuar ante la realidad social. Bell (1991) sugiere que un tema central para la educación consiste en formar en el diálogo crítico, donde los temas controvertidos son tratados en un marco democrático caracterizado por la igualdad de oportunidades. La educación para la democracia implica métodos de enseñanza democráticos.

En concreto, consideramos que se debería:

- a) **Promover y estimular la diversidad étnico-cultural entre el profesorado** en todo tipo de instituciones educativas. La homogeneidad cultural se da no sólo en los investigadores sino en los formadores. Si no se incorpora la diversidad cultural tanto en la realización de las investigaciones como en el profesorado en todos sus niveles, y en los ámbitos formales y no formales, las actuaciones e intervenciones estarán fácilmente sesgadas culturalmente. No tiene mucho sentido, por ejemplo y como conclusión de una investigación, decir que el alumnado de las minorías étnicas tiene una pobre autoestima si ésta ha sido analizada desde un patrón occidental y en una cultura oriental son distintos los indicadores y elementos que intervienen en el autoconcepto y autoestima de estas personas. La identidad se ve de forma distinta.
- b) **Incorporar innovaciones en los currícula** de las distintas disciplinas que favorezcan al desarrollo de la identidad, tal como la hemos descrito. Flouris, (1998) alerta de la importancia que tiene el incluir en los currícula nacionales temas supranacionales y globales que superen las orientaciones etnocéntricas y eurocéntricas de los actuales.

A modo de ejemplo indicamos el trabajo de R. Albarea (1997), que muestra como desde la educación musical se puede contribuir a la formación de una identidad dinámica y pluralista en el contexto europeo. La música es una de las condiciones fundamentales para el desarrollo de un espíritu dinámico, equilibrado, abierto a las culturas y a los modos de vida diferentes. Un espíritu capaz de superar los estereotipos, de ir de la fijación a la polivalencia, de entrever la variabilidad de acontecimientos, aceptando las perspectivas de otros sin traicionar las elecciones de vida, de historia de las identidades personales.

#### **4. LA RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD DESDE LA EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA GLOBAL Y RESPONSABLE**

- **Necesidad de una reconceptualización del concepto ciudadanía**

En estos últimos años ha resurgido con fuerza el concepto de ciudadanía. Es un viejo concepto relacionado con el de ciudad para significar el estatus de hombres y mujeres libres, con derechos y deberes ejercidos mediante su representación en las instancias y gobiernos locales. Pero en su devenir histórico este concepto original se ha ampliado y se ha ligado a la constitución del Estado moderno, vinculando el concepto de ciudadanía con el de nacionalidad. De esta manera, una persona es ciudadano o ciudadana de un país (ya no de una ciudad), cuya pertenencia le confiere unos derechos civiles, sociales y políticos (Informe Eurocites, 1998). Pero en los momentos

actuales, el concepto tradicional de ciudadanía ligado a una concepción territorial y a una definición con el acento más en la exclusión que la inclusión, se encuentra en profunda crisis, y desde diversas posiciones se reclama una nueva concepción de ciudadanía y en consecuencia de educación para la ciudadanía que nos relaciona ineludiblemente con la educación para la diversidad (Dekker, 1993; Kymlicka, 1996; Giroux, 1993, entre otros).

Sin duda son múltiples las razones que se podrían presentar para explicar esta actualidad e interés sobre el concepto de ciudadanía y sus implicaciones educativas en todas las instancias; es decir, no sólo en la educación formal y reglada sino en todos aquellos contextos y medios en los que la educación esta presente, como veremos posteriormente, a título de ejemplo, la propuesta de una «ciudad educadora» que se realiza desde una entidad de gobierno local. En un intento por sintetizar podríamos señalar que los nuevos fenómenos que plantean la necesidad de ampliar los contenidos y renovar el concepto de ciudadanía se refieren a un conjunto de factores que cuestionan su actual concepción, que exigen una concepción más amplia de ciudadanía para dar respuestas a unos problemas que traspasan las fronteras de la nacionalidad (Gundara, 1997; Carneiro, 1999; Vintró, 1999).

Baste los factores apuntados en el apartado 1.3. de este trabajo para comprender que el concepto tradicional de ciudadanía es a todas luces insuficiente para atender a la nuevas exigencias de una sociedad donde el fenómeno de la globalidad obliga a planteamientos transnacionales, las respuestas a los principales problemas que la sociedad actual tiene planteados deben ser mundiales y donde la ciudadanía tradicional sustentada en un concepto de identidad nacional perpetuado mediante el sistema educativo formal se encuentra en crisis ya que más que nunca existe el reconocimiento de la diversidad cultural como uno de los valores más importante de la sociedad actual. Es por estas razones por las que los autores hoy cuando se refieren a la ciudadanía lo hacen en terminos de «ciudadanía cosmopolita» (Cortina, 1998) o ciudadanía global (Banks, 1997; Steve Olu, 1997) o ciudadanía responsable (Consejo de Europa, 1985, Bell, 1991, Giroux, 1993, Spencer y Klug, 1998, Osler, 1998).

#### • **La atención a la diversidad desde el nuevo concepto de ciudadanía**

Carneiro (1999) en una excelente exposición sobre la Educación para la ciudadanía y ciudades educadoras, señala cinco dimensiones para caracterizar una ciudadanía responsable en la actualidad; en términos del autor es necesario hablar de una ciudadanía democrática (que asegure la participación de todos y todas), una ciudadanía social (que luche contra el fenómeno de la exclusión), una ciudadanía paritaria (que exija la superación de prejuicios de género sobre todo), una ciudadanía intercultural (que cree un marco de cohesión y respeto a las culturas y derechos de los distintos colectivos culturales) y la ciudadanía ambiental (que trabaje por la preservación y cuidado del medio ambiente).

Bajo este amplio concepto de ciudadanía que nos ofrece Carneiro (1999) es desde donde hay que entender las propuestas educativas más novedosas en torno a la educación para la diversidad. Es así como modelos y términos educativos que hasta

ahora se afrontaban de manera relativamente independiente: educación intercultural, educación para la paz, educación no sexista, educación democrática, educación para la tolerancia, etc. pueden trabajarse como dimensiones de un mismo fenómeno educativo: educación para la ciudadanía global.

En relación con el tema de esta ponencia, cabe que destaquemos cuatro dimensiones claves de la educación para la ciudadanía:

Educación para la interculturalidad

Educación para la democracia y la justicia social

Educación para superar el reconocimiento de la igualdad entre géneros

Educación para la ciudadanía ambiental.

#### **4.1. Educar para una ciudadanía intercultural**

El propio Banks (1997) relaciona el concepto de educación multicultural con el de ciudadanía cuando nos ofrece un concepto amplio de la educación multicultural. El autor ha desarrollado unas dimensiones que, en opinión de Apple y Beane (1997, 110), puede situarse en un continuo que va desde una menor a una mayor implicación en los procesos transformadores sociales: (1) la integración de contenidos, (2) el proceso de construcción de conocimiento, (3) disminuir los prejuicios, (4) la pedagogía de la equidad, y (5) el poder de la cultura de la escuela y de la estructura social, como dimensiones que deben abarcarse en una educación multicultural, y todo ello con la finalidad de que el alumnado desarrolle los conocimientos, los valores y las habilidades necesarias para llegar a ser unos ciudadanos efectivos en una sociedad pluralista y democrática. Pero es más, llegar a ser ciudadano no sólo de su comunidad o su estado, sino ciudadano de un mundo o sociedad global.

Las respuestas educativas al fenómeno de la multiculturalidad en la que nos encontramos inmersos deben abordarse desde los distintos espacios educativos. Por esto no sólo deben estudiarse e investigarse las mejores soluciones que se pueden ofrecer desde la escuela o centro educativo como contexto formal de la educación sino, también y cada vez más importante, los profesionales de la educación nos debemos preguntar cómo extender la educación intercultural más allá de las fronteras escolares.

##### **• El análisis de la interculturalidad en el contexto escolar**

Con ánimo de clarificar las distintas áreas sobre las que trabajar e investigar en el campo de la educación formal y desde las que ofrecer alternativas de acción que reduzcan la distancia que los autores denuncian entre la teoría, la investigación y las prácticas multiculturales, nos parece clarificadora la propuesta de Banks que citábamos anteriormente. El autor distingue las siguientes áreas que pueden servir como marcos referenciales para conceptualizar, desarrollar y valorar teorías multiculturales, investigaciones y prácticas. Estas son:

- a) *integración de contenido*: análisis del uso que hace el profesorado o que podría hacer de ejemplos y contenidos de una amplia variedad de culturas para ilustrar los conceptos, principios, etc. de su disciplina.

- b) *proceso de construcción del conocimiento*: análisis del método y actividades que el profesorado utiliza para ayudar al alumnado a construir el razonamiento, el pensamiento, la forma de investigar, etc. en la disciplina y en qué medida se encuentra influenciado o está sesgado por posiciones raciales, étnicas o de clase social de las personas y de los grupos.
- c) *disminución del prejuicio*: análisis de las actitudes raciales del alumnado y estrategias que el profesorado utiliza o podría utilizar para ayudarle a desarrollar actitudes y valores más democráticos.
- d) *pedagogía de la equidad*: análisis de los cambios y adaptaciones que el profesorado realiza o debe realizar para facilitar el logro académico del alumnado procedente de diferentes grupos raciales, culturales, étnicos y de género.
- e) *el poder de la cultura escolar y la estructura social*: desde esta dimensión se conceptualiza la escuela como un sistema social que es mayor que sus componentes, tales como el currículum, los materiales de enseñanza, las actitudes y percepción del profesorado, etc. Aunque se puede trabajar sólo un elemento del sistema, los otros también deberían atenderse si se quiere ser efectivo.

Posiblemente uno de los temas de investigación en educación intercultural que cada vez más adquiere relevancia se refiere a características institucionales y sus influencias en las relaciones sociales de la escuela y en el desarrollo de las autopercepciones. El currículum oculto continúa siendo un tópico de investigación importante en la educación multicultural sobre todo en lo que se refiere a las relaciones entre profesorado y alumnado y las interacciones entre el mismo alumnado. Incluso Cohen (1994) llama la atención de lo peligrosos que pueden ser los trabajos en grupo cuando no se ha trabajado previamente los diferentes estatus entre el alumnado con referencia a su género, clase social, raza o cultura, de tal manera que el resultado puede ser una marginación del alumnado de bajo estatus en lugar de ser una oportunidad el trabajar con otros.

También cabe señalar las aportaciones de Giroux (1993) cuando se refiere a la necesidad de desarrollar una educación crítica en la que los estudiantes tuvieran la oportunidad de preguntarse cómo se constituyen los conocimientos en tanto elaboraciones históricas y sociales. De manera más específica, la autora sugiere que desde una perspectiva de *pedagogía crítica* y desde el discurso de la ciudadanía, es necesario comenzar con análisis sobre las dinámicas institucionales y en experiencias individuales o de grupo, conforme se manifiestan con todas sus contradicciones dentro de relaciones particulares

#### • La interculturalidad desde el desafío de las ciudades educadoras

Desde las perspectivas de la educación multicultural como realidad comunitaria y no solamente escolar, cabe citar los esfuerzos que se realizan desde el movimiento de las «ciudades educadoras». En este sentido, educar para la interculturalidad significa como señala Carneiro (1999) escoger el diálogo entre culturas como el activo más importante para la gestión de la diferencias y la evaluación de la diversidad como una riqueza de la comunidad.

En estos momentos la explosión de la multiculturalidad ha llegado hasta el corazón de la ciudad (Informe Eurocite, 1998) constituyendo un espacio privilegiado para vivir la diversidad y, en consecuencia, un espacio educativo de indudable importancia.

Existe un importante movimiento sobre lo que podríamos denominar «ciudades educadoras» para el respeto y la convivencia multicultural. Sus planteamientos son plenamente interculturales: aceptando y valorando el enriquecimiento que supone la multiculturalidad para el conjunto de ciudadanos y ciudadanas como pilar fundamental para avanzar en la igualdad de oportunidades, afirmar la conciencia democrática y facilitar la convivencia. Se conciben las ciudades como espacios de educación viva para el desarrollo de un concepto de ciudadanía que favorezca la plena integración de las diferentes culturas que inevitablemente coexisten, sobre todo en las grandes ciudades como resultado de los actuales movimientos migratorios. Las iniciativas que se desarrollan pretenden superar el concepto de asimilación y potenciar la integración como expresión positiva del reconocimiento de las potencialidades que supone para la ciudad la inmigración, mediante el enriquecimiento cultural y de trabajo (Rogers, 1998; Vertovec, 1998).

A modo de ejemplo de las respuestas educativas que se están dando desde los espacios municipales se expone una síntesis del Plan Municipal para la Interculturalidad del Ayuntamiento de Barcelona (1997). El plan establece cinco principios básicos de actuación municipal:

- a) reconocer y valorar la diversidad cultural como un elemento enriquecedor de la comunidad
- b) promover la igualdad de derechos e igualdad de oportunidades como base de la convivencia democrática
- c) adaptar los servicios culturales a las peculiaridades y necesidades específicas de los distintos grupos culturales
- d) potenciar la participación ciudadana de las personas inmigrantes extranjeras y minorías étnicas en las distintas instancias (asociaciones de vecinos, de mujeres, de deportes, etc.)
- e) coordinar, concertar y cooperar buscando un amplio consenso social en todos los ámbitos de actuación de las distintas administraciones (europea, central, autonómica y local)

Vintró (1999) añade a los principios anteriores una nueva línea de actuación para la mejora de la educación en la ciudad: promover una ciudadanía activa, crítica, responsable y abierta a la diversidad.

Los ejes programáticos que se prevén en este plan para la interculturalidad se concretan en unas líneas de actuación referentes a: (1) *Información para la igualdad de oportunidades* como medida esencial para facilitar el acceso a los servicios y prestaciones y fomentar la participación y la inserción social de todas las personas; (2) *desarrollar y facilitar la participación activa* en las diferentes esferas de la dinámica social potenciando medidas que promuevan actividades que fomenten la interrelación entre las personas inmigrantes extranjeras y minorías étnicas y otros grupos de la población; (3) *desarrollar un plan de formación* para la interculturalidad tanto por lo que se refiere a los distintos profesionales y agentes sociales desarrollen un marco de referencia para

entender y afrontar la diversidad cultural de manera positiva, como para los colectivos de personas inmigrantes extranjeras o minorías culturales hagan uso de la lengua y de las habilidades necesarias para su eficaz y activa integración social; (4) *promover actividades socioculturales* que sirvan como elementos de dinamización social y facilitador de la integración de las diversas culturas en la sociedad; (5) *creación de órganos municipales de participación y consulta* como, por ejemplo, el Consejo Municipal de Inmigración, la creación en los distritos del Consejos para la interculturalidad, etc. y (6) cada uno de los *diversos servicios municipales* tendrán que realizar las adaptaciones necesarias a fin de poder llevar a cabo la implementación y desarrollo de los principios, ejes y líneas de actuación de este plan.

Es fácil observar que bajo estos principios y líneas de actuación subyace todo un reto para una educación que quiera afrontar la diversidad cultural como medio natural en el que se desenvuelve la personas y cuya responsabilidad está también fuera de los muros de la escuela. La investigación desde esta perspectiva aún es bastante embrionaria.

#### • La interculturalidad en un mundo global

El actual concepto de educación multicultural y su relación con el de ciudadanía no es ajeno al de *educación global* tal como la presentan Merryfield (1997) y Banks (1997). Como señalan los autores, la cuestión educativa que se plantea es cómo preparar al alumnado para la diversidad, la equidad, la interconexión e interdependencia de su propia comunidad y el mundo. Si bien parece que no hay una única acepción para caracterizar la idea de *educación global*, cuando se analizan distintas propuestas, desde la ofrecida por Robert Hanvey en el clásico artículo *An Attainable Global Perspective* de 1974 hasta la más reciente de Carlotte Anderson (1994), parece existir el consenso de que una educación global comprende al menos los siguientes componentes: a) apreciación de las diferencias culturales y similitudes del medio y, por consiguientes, necesidad de tomar conciencia de que se es ciudadano de una sociedad multicultural; b) la necesidad de desarrollar una conciencia de justicia y de igualdad de oportunidades para todos y todas, donde se trataría de luchar contra el fenómeno de la exclusión de los grupos más desfavorecidos económicamente pero también de los grupos que requieren aún un reconocimiento pleno (como es el caso del género); y c) la conciencia de un mundo interrelacionado, cuyo dinamismo no puede entenderse y aprehenderse de forma local y ni siquiera nacional sino como un sistema global donde los valores, las cuestiones, su historia hay que entenderla desde el dinamismo actual de la interdependencia e interconexión.

#### 4.2. Educar para ciudadanía democrática y que promueva la justicia social

En una ciudadanía democrática, mayoría y minoría están implicadas igualmente en el gobierno de la ciudad en cuanto a una educación ciudadana que suministra los instrumentos mínimos de conocimiento de las instituciones políticas y sociales y, de esta forma, construye el compromiso personal de participación en la vida colectiva. La

cultura de la paz es parte integrante de esta cultura ciudadana: una formación de las conciencias que rechazan previamente la violencia como método, o como fin, en la regulación del funcionamiento de los grupos humanos y que desarrolla competencias sociales necesarias a la negociación democrática de puntos de vista y de soluciones comunitarias (Carneiro, 1999).

Dentro de la esencia de la ciudadanía democrática moderna existe una adecuada educación para los *media*. Por la importancia que éstos asumen en la vida moderna, los medios de comunicación exigen una capacidad de interpretación crítica sin la cual el ciudadano o ciudadana se ve vulnerable.

No hay una nueva ciudadanía sin una fuerte apropiación de los derechos y deberes sociales dentro de la conciencia de cada ciudadano y ciudadana. La ciudadanía moderna o es social o no lo es. La lucha a los fenómenos conjugados de extrema pobreza, de la exclusión y de la marginación límite, constituye una prioridad fundamental en la ciudad del siglo XXI. Esta ciudadanía social parte de la noción de justicia —cuya premisa fundamental es la igualdad de oportunidades dentro de una sociedad democrática—, que conduce a la justicia social que presupone una actuación dirigida a la defensa de las personas con más carencias, mediante medios de discriminación positiva, movilizados a su favor.

Ejercer la ciudadanía es vivir la solidaridad como camino y meta de acumulación de capital social. Es aceptar el reto del desarrollo de las competencias críticas que propician la capacidad de vivir en armonía con los demás.

Una contribución importante nos la ofrece Giroux (1993) cuando escribe sobre la necesidad de repensar el papel que los maestros y otras personas pueden desempeñar en cuanto a definir la escolaridad dentro de un lenguaje de responsabilidad cívica y pública, un lenguaje en el que a las escuelas, sobre todo las públicas —opina la autora—, se las considere a manera de esferas públicas democráticas comprometidas con formas de políticas culturales orientadas a darles facultades a los estudiantes y a mejorar las posibilidades humanas. Es decir, los educadores necesitan legitimar a las escuelas como lugares que proporcionen un servicio público esencial para la formación de ciudadanos activos con el papel fundamental de desarrollar una ciudadanía crítica y mantener una sociedad democrática. En este caso y como señalan diferentes autores (Consejo de Europa, 1985; Bell, 1991; Giroux, 1993; Spencer y Klug, 1998; Osler, 1998), la escuela se analiza e investiga como esfera potencial para desarrollar la alfabetización cívica, la participación ciudadana y una conciencia responsable y moral orientada a defender la convivencia democrática de la sociedad.

### **4.3. Educar para una ciudadanía paritaria que reconoce la igualdad entre géneros**

A pesar de algunos progresos conseguidos, la civilización contemporánea sigue invadida de prejuicios discriminatorios de género que impiden la realización de una verdadera ciudadanía a dos (Carneiro, 1999). La mujer sigue ocupando el hemisferio más pobre de la ciudad de los hombres y sigue discriminada negativamente por parte de la aristocracia masculina del poder político y económico. La liberación del prejuicio de género es parte integrante de la nueva ciudadanía y de una ciudad que merece

ocupar para todas las tareas, para todos los puestos, para todos los combates cívicos, el mejor de todos sus ciudadanos.

Arnot (1997, 1999) plantea una serie de nuevas perspectivas feministas sobre educación y ciudadanía. Estas cuestiones son fundamentales tanto para la educación para la ciudadanía como para investigación educativa. En ellas se destaca la importancia del género en la interpretación de la ciudadanía. Estas perspectivas son:

- **Una crítica teórica de la ciudadanía como una narrativa moderna masculina**

La educación para la ciudadanía ha recibido el impacto de tres doctrinas políticas: —el nacionalismo, que pide ciudadanos educados para demostrar una lealtad entusiasta; —la democracia liberal, que pide ciudadanos que sepan utilizar su voto con conocimiento, y —el socialismo, para desestabilizar potencialmente la clase media y las clases dirigentes capitalistas. Estas narrativas modernas van a ser constantemente impugnadas por las mujeres y por los movimientos feministas (Torres, 1998). Carole Pateman (1980, 1988, 1992) es quizás la teórica política feminista más ampliamente reconocida que ha analizado las ideas asumidas sobre género del pensamiento filosófico europeo moderno. Su crítica revela las bases masculinizadas/patriarcales de las narraciones de la ciudadanía y en particular la naturaleza del género del «ciudadano abstracto», que es el núcleo del pensamiento democrático liberal, y los problemas que plantea a las mujeres que desean participar más activamente en las sociedades democráticas. La teoría democrática liberal ha construido y trabajado con un grupo de categorías universales y antagónicas de hombre/mujer, y ha atribuido unas características particulares al hombre y a la mujer que han marcado sus experiencias como ciudadanos. La filosofía democrática liberal ha definido a las mujeres como aquello que se ha de «superar para ser un ciudadano» (Lloyd, 1986). Las mujeres simbolizan la emoción, los sentimientos naturales, la vigilancia de la familia. No se les considera capaces de ser objetivas ni de comportarse según unos principios, habilidades que se espera encontrar precisamente en el trabajador y el ciudadano.

En la separación entre los dos géneros tiene un papel muy importante la distinción entre el ámbito público (del hombre) y el ámbito privado (de la mujer). Aparecen dos temas claves; el primero el dilema a la hora de decidir si las mujeres han de luchar no sólo por unos derechos iguales y tener el mismo acceso a la educación que tienen los hombres, o bien si han de luchar por el reconocimiento de una contribución de las mujeres a la ciudadanía y a la sociedad. Un segundo tema es el debate consecuente sobre la manera de como influye la distinción entre público y privado en el concepto de ciudadanía.

- **Una perspectiva sociohistórica de la lucha de la mujer por conseguir una ciudadanía igualitaria mediante la educación**

Las luchas de las mujeres por ser «incluidas» se han visto influidas por la forma como las mujeres han sido definidas por los sistemas educativos oficiales y por los discursos, y también por como se ha luchado contra estas etiquetas. Las tradiciones

curriculares femeninas han priorizado demasiado a menudo el papel de la mujer en las tareas domésticas y de cuidado de la casa y la familia. Se ha construido una categoría homogénea de mujer separada del concepto de ciudadano masculino.

La organización social de las escuelas no ha contribuido a la mejora de la situación de la mujer (definida por la movilidad ocupacional y social). La organización del currículum, la cultura escolar, el currículum oculto y las interacciones entre alumnado y profesorado y la materia impartida en clase, se han establecido sobre unos presupuestos de segregación de género y de jerarquización. La narrativa de la enseñanza a pesar de ser una de las libertades que se iban abriendo para las jóvenes y su futuro, era una vía para el encasillamiento y la cerrazón.

- **La deconstrucción de los discursos de género sobre el concepto de ciudadanía utilizados por estudiantes de magisterio de ambos sexos y por su profesorado**

La tercera perspectiva sobre la definición de ciudadanos genéricos puede desarrollarse enfocando las similitudes y las diferencias en la forma como los hombres y mujeres hablan de ciudadanía. Arnot (1997, 1999) presenta al respecto un estudio desarrollado en Inglaterra, Grecia, Cataluña, y Portugal, con estudiantes de magisterio. En este estudio, el concepto de ciudadanía se entiende como una parte de otros discursos más amplios.

Los conceptos y las definiciones de ciudadanía están marcados por discursos políticos (basados en las tradiciones grecorromanas de la vida política y los deberes del estado hacia la sociedad civil y el individuo; y los deberes del individuo respecto al estado), discursos morales (utilizan el vocabulario y las metáforas de la filosofía judeocristiana respecto a los valores y virtudes éticas esenciales) y discursos igualitarios (derivados de las tradiciones humanísticas y democráticas liberales alrededor de la libertad del individuo frente a la opresión, la pobreza y la violencia). En estos tres discursos de ciudadanía queda claro en qué medida cada uno, a su manera, privilegia a los hombres y margina a las mujeres clasificándolas como «otras». Ninguno de los discursos de ciudadanía favorece a las mujeres en las esferas masculinas.

Mientras que los chicos estudiantes de magisterio se preocupan por la naturaleza de los valores sociales, por el conformismo y por educar miembros de la sociedad que sean productivos y que respeten la ley, las chicas encuestadas de los diversos países ponen el énfasis en la importancia de la familia como lugar principal donde descubrir al «buen ciudadano». Las mujeres destacan su papel como madres y como encargadas de velar por los suyos. La artificialidad de la frontera entre el ámbito público y privado se manifiesta claramente en los discursos morales.

Los análisis de los discursos de ciudadanía nos permiten identificar las tensiones y las contradicciones de la democracia y su estructuración sociocultural. Los lenguajes utilizados para hablar de ciudadanía representan la sociedad bajo una forma transfigurada y genérica, y ofrecen a los hombres y a las mujeres unas posiciones como actores sociales diferentes basadas en estas formas. Estos tipos de aspectos son claves en las discusiones sobre educación para la ciudadanía.

- **Una perspectiva educativa emergente sobre los principios fundamentales de género relativos a la educación para la ciudadanía en sociedades democráticas**

Para las mujeres que quieren convertirse en ciudadanas en el sentido completo del término, el concepto de democracia que han forjado las tradiciones europeas aparece como un concepto inaceptable puesto que está basado en la separación de los géneros. Hay que replantearlo a partir de los principios y asunciones de género.

«En un primer nivel hay que revalorizar el ámbito privado, la contribución de las mujeres a la colectividad y reconocer que las experiencias y el mundo han estado contruidos de forma históricamente diferente; las formas modernas de patriarcado han desarrollado nuevos métodos de inclusión de las mujeres, especialmente en el ámbito público. La era postmoderna no ha liberado a la mujer de sus responsabilidades domésticas» (Arnot, 1999, 31).

Es preciso, desde la escuela, facilitar la construcción de una sociedad democrática marcada por una nueva forma de conocer la realidad y de trabajar todas las personas juntas en su transformación:

- Poner en juego nuevas formas de conocimiento de la realidad: ir adquiriendo conciencia de la complementariedad de perspectivas y formas narrativas diferentes para el conocimiento de la otra persona y de su contexto.

- La escuela y el aula como espacios para transformar las relaciones de poder:

- Dar la voz a todas las personas pero en especial a las que no suelen intervenir.

- Ofrecer estrategias de organización participativa, cuestionando los abusos de poder.

- Facilitar el desarrollo de la autoestima como medio para la incorporación activa en el trabajo profesional.

Por último, señalar que tampoco el éxito académico de las mujeres ha podido combatir las estructuras de poder existentes, cosa que confirma que las oportunidades educativas no significan necesariamente oportunidades sociales.

#### **1.4. Educar para una ciudadanía ambiental**

La nueva ciudadanía conlleva la calidad total del ecosistema y su preservación. Supone una nueva ética de relación con la naturaleza y con la limitación de su riqueza para el beneficio de generaciones humanas sucesivas.

La educación ambiental es parte necesaria de la educación ciudadana y moral, en orden a la conquista de una ciudadanía que tiene sus cimientos sobre valores de comportamiento y éticos relacionales de las personas entre sí y con la naturaleza, cuya diversidad hay que proteger. La educación ambiental proporciona alternativas para responder a los problemas ambientales que constituyen las necesidades primarias de los ciudadanos y ciudadanas, porque define valores y motivos cuya comprensión conduce a patrones de comportamiento y medidas que son instrumentos para preservar y mejorar el medio ambiente. El sentido práctico de la educación para la ciudadanía lo resalta expresamente la educación ambiental en virtud de sus objetivos y funciones pues ésta «es necesariamente una forma de práctica educativa en sintonía con la

vida de la sociedad» (ISEE, 1987, 12). De modo que esta forma de educación será efectiva si todos los ciudadanos participan de ella en orden a mejorar sus relaciones con el medio ambiente.

Para que la educación ambiental pueda llegar a todos y todas ha de iniciarse en varios frentes: en la formación de los profesionales en general y del profesorado en particular, así como en los medios de comunicación y en la propia sociedad, si se pretende dar respuesta a las necesidades y problemas ciudadanos del tercer milenio.

En opinión de Martín-Molero (1998), la educación ambiental:

- No ha de incorporarse al curriculum como una disciplina más, incrementando las materias clásicas.
- Ha de integrarse en todas las materias desde la perspectiva y ámbito que le es propio.
- Ha de aplicarse a todas las edades y en todo tipo de programas de educación formal y no formal.
- Ha de incorporarse al proceso mismo de la educación formando un todo único y orgánico.
- Su método es la interdisciplinariedad coordinando las disciplinas.
- Equipando mejor a las personas en orden a tomar parte en la toma de decisiones.

## 5. ¿QUÉ INVESTIGACIONES SE ESTÁN DESARROLLANDO?

La revisión realizada sobre 76 trabajos publicados a partir de 1996 nos confirma en lo que ya venimos insistiendo en estas páginas.

No hemos hallado grandes novedades en los planteamientos metodológicos, lo que contrasta con la riqueza teórica de otras publicaciones que intentan hacer avanzar los temas desde el plano reflexivo. También hemos observado el salto que aparece en algunos trabajos desde los enfoques teóricos a las propuestas educativas prácticas, fruto, posiblemente, del deseo de responder a la necesidad de aterrizaje que sienten los educadores. Una buena obra representativa de este tipo de trabajos es la de Pérez Serrano (1997) «Cómo educar para la democracia». Otros autores, como Sánchez (1998) incluyen además algunas experiencias sistematizadas. Sin negar el valor de todas estas propuestas, creemos que es preciso desarrollar mucha más investigación en este campo que articule la teoría y los programas de actuación. La evaluación de programas, aparece así como una herramienta indispensable para valorar su validez y utilidad.

Aunque no se observa, en general, el tipo de investigación que reclamaría la complejidad temática existente, sí que existen algunos elementos interesantes que deseo resaltar.

### • Las percepciones del profesorado

Encontramos un grupo de investigaciones preocupadas por descubrir las percepciones y concepciones del profesorado ante diversos temas emergentes. Por ejemplo,

- La dimensión europea en el curriculum (Ritchie, 1997), que utiliza como estrategia de investigación la entrevista semiestructurada.
- La ciudadanía europea (Osler, 1998), realizada con estudiantes de Magisterio. Una combinación de cuestionario, entrevista, grupos de discusión y narraciones escritas por los propios estudiantes.
- Las divergentes percepciones en la educación para la ciudadanía (Anderson, Avery, Pederson, Smith y Sullivan, 1997). En esta investigación se ha utilizado como estrategia de recogida de información y análisis la metodología Q, a través de 40 tarjetas que recogían diferentes puntos de vista de la educación para la ciudadanía. El análisis factorial realizado a partir de la matriz de correlaciones entre los sujetos dio, en primer lugar 3 tipos de profesorado en relación con una concepción de la educación para la ciudadanía: los que abogan por el pluralismo cultural, el comunitarismo y el legalismo. El estudio fue replicado en una muestra más amplia nacional donde aparecen cuatro grupos claramente diferenciados: los pensadores críticos, los legalistas, los pluralistas culturales y los asimilacionistas. Aunque difieren sustancialmente sus perspectivas, mantienen algunas creencias comunes.
- Un trabajo interesante es el realizado por Goodwin (1997) sobre concepciones y respuestas al tratamiento de la diversidad llevado a cabo con estudiantes de magisterio, utilizando con ellos la técnica del incidente crítico o anecdótico.

#### • Características del alumnado

También se han descrito algunas características propias del alumnado en ámbitos multiculturales. Por ejemplo, las prioridades de valor y expectativas de autonomía en adolescentes de distinta procedencia cultural (Deeds, Mahtani, Bond y Westrick, 1998) que aporta una forma bastante original —aunque no nueva— en la elección de valores, al introducir el sistema de pares para nombrar a las personas que admiran, respetan y les gustaría parecerse. De esta forma indirecta se descubren sus propias preferencias de valor. O la identidad étnico cultural de adolescentes magrebies, desde un modelo de componentes (Espín, Marín, Rodríguez, Cabrera 1998).

Quizá en este primer bloque de trabajos relativos a profesores y alumnos, diríamos que notamos un paulatino desplazamiento de investigaciones centradas en la técnica del cuestionario a otras que ganan en complejidad por las estrategias utilizadas y por el uso creciente de aquellas que se sitúan en una perspectiva interpretativa. Dentro de esa línea observamos un uso creciente de la **narración**, en las investigaciones. De Carlo (1997) la reivindica como un camino privilegiado de aproximación a la realidad desde la perspectiva de una construcción del conocimiento que rompa con las hipergeneralizaciones que constituyen los estereotipos étnicos y culturales. Basándose en Bruner, señala cómo la narración nos permite representar nuestra vida, por lo que se revela de gran importancia para la cohesión de una cultura y para la estructuración de la vida individual (p. 286). Aunque este autor se preocupe sobre todo de la aplicación de la narración al trabajo del aula, creemos que sus planteamientos pueden ser válidos para la investigación.

Por ejemplo, las biografías o historias de vida son utilizadas para profundizar en los problemas de aculturación que tienen los inmigrantes y sus necesidades formativas en el desarrollo de su proyecto migratorio; para el análisis de las dificultades experimentadas por jóvenes de 2ª generación o para comprender las experiencias escolares de grupos minoritarios jóvenes o adultos (Jones, Maguire y Watson, 1997).

- **La narración de experiencias educativas: una forma de comprender la realidad**

En este mismo enfoque podemos situar las narraciones de experiencias educativas que puedan presentarse como etnografías, estudios de casos, o investigaciones evaluativas de enfoque naturalístico.

Apple y Beane (1997) recogen en su obra «Escuelas Democráticas» cuatro narraciones de este tipo. «Al principio, tomamos la decisión de que estas historias debían ser contadas por las mismas personas que participaron en ellas. Esto es fundamental. Los sentimientos de frustración y a veces cinismo, que muchos educadores y miembros de la comunidad experimentan a menudo son el resultado de no escuchar los unos las historias de los otros» (pp. 43-44).

Algunas veces, la recogida de información se lleva a cabo exclusivamente a partir de una técnica, por ejemplo, entrevistas semiestructuradas desarrolladas dentro del medio donde se realizaba la experiencia (Carrington y Short, 1997). Estos autores evaluaron el potencial de la Educación del Holocausto, tema tratado en Secundaria en Inglaterra, como medio de educar para la ciudadanía activa en una democracia pluralista participativa, a estudiantes pertenecientes a diversos grupos étnicos.

En otros casos, como en la investigación de Rhodas (1998) sobre «*la implicación de los estudiantes en servicios de la comunidad: una forma de educación para la ciudadanía*», o la de Houser (1995) sobre «*la influencia de las interacciones sociales en la educación para la ciudadanía*», el informe etnográfico se llevaba a cabo a partir de múltiples técnicas de recogida de información (entrevistas formales e informales, observación participante y análisis de documentos, incluyendo diarios de estudiantes). Estos dos trabajos últimos son muy interesantes para comprobar la manera de hacer emerger temas claves de corpus analizado integrándolos en los marcos teóricos de la investigación, al tiempo que desarrollan una vertiente práctica para el trabajo educativo.

- **La evaluación de las innovaciones**

Dados los necesarios límites de esta ponencia no me detengo en otros bloques de investigación que, siguiendo el enfoque cuantitativo, utilizan modelos explicativos o quasi experimentales. Queremos sin embargo, a modo de ejemplo, recoger la investigación de Nyberg, McMillin, O'Neill y Florence (1997) en la que se llevó a cabo la evaluación de una reforma escolar en una población constituida por 3 grupos claramente diferenciados: negros, hispanos y blancos. El diseño, de cohortes múltiples, con grupo experimental y control recoge los datos a lo largo de 4 años para ir observando el impacto del programa en múltiples variables. Este tipo de trabajos permite una aproximación sistemática a la variabilidad posiblemente atribuida a la Reforma y su nivel de persistencia en el tiempo.

Desde el paradigma interpretativo, la evaluación de las innovaciones, también constituye un centro de interés.

Hemos encontrado varios trabajos utilizando el método de Investigación-Acción Cooperativa como el de Davies, Gray y Stephens (1998) en el que se analiza la introducción de «día de la democracia» como estrategia de educación para la ciudadanía en una escuela. También es interesante la investigación de los conflictos en contextos educativos multiculturales. Nuestro trabajo de investigación (Bartolomé, 1998) nos llevó a cuestionarnos el método de investigación-acción cuando faltan las condiciones necesarias para el desarrollo creativo de una innovación, por parte de los maestros, en especial la formación que se precisa. La vinculación de un postgrado a una investigación cooperativa podría resolver en parte el problema.

Otra forma utilizada por nosotros es el proporcionar programas o materiales a los educadores para que puedan ser introducidos y evaluados de forma participativa. (Bartolomé, coord, 1998, 1999).

**En síntesis:** si quisiéramos resumir algunos elementos significativos para la investigación en este campo diríamos:

- Se está produciendo un momento intenso de **construcción teórica**. Faltan, sin embargo, más investigaciones que operativicen los constructos, creen indicadores a ser posible transculturales, establezcan una conexión sólida con la realidad socioeducativa, faciliten la aplicabilidad de los planteamientos a la educación y generen de hecho procesos transformadores seguidos y evaluados.
- Las temáticas tienen carácter **interdisciplinar** por lo que las investigaciones también deberían serlo. Filosofía, Sociología, Antropología, Psicología Social, Política, etc son materias que iluminan los procesos que estamos estudiando. Por otro lado reclaman la iluminación pertinente de la educación.
- Las investigaciones por su complejidad tienden a realizarse en equipo.
- **Rompen el esquema de la escolarización educativa** como espacio privilegiado de la educación. Aun cuando la institución escolar sigue teniendo un papel relevante. Dentro de esta novedad de espacios quiero hacer mención a la ciudad como espacio nuevo educativo, lo que origina nueva complejidad en el planteamiento de una investigación que se realice en dicho ámbito, tomándolo como unidad de análisis.
- Apuestan por **procesos de transformación social articulados con estrategias educativas**.
- Los temas que se abordan siguen teniendo el alumnado y profesorado como protagonistas de muchas investigaciones. Sin embargo, siendo la temática nueva, se priorizan investigaciones que indaguen sobre la percepción que el profesorado tiene de la misma (por ejemplo, conciencia de identidad europea, concepciones de educación para la ciudadanía) prejuicios o actitudes ante la educación intercultural, otros grupos culturales, etc.
- La pluralidad de actores aparece con claridad en investigaciones complejas, donde queremos evaluar el efecto de proyectos amplios de apoyo a la inserción socio-profesional de los inmigrantes. La evaluación del Proyecto Epikouros es un ejemplo típico, involucrando múltiples servicios profesionales y grupos dife-

rentes de población (Cabrera, coord, 1998). Sin embargo los diseños deberían ganar en complejidad apostando por la complementariedad metodológica, aunque sin perder de vista algunas de las prioridades ya comentadas: acentuación de los procesos narrativos dando la voz a participantes de diversas culturas y género.

- También la importancia de agentes sociales como ONGs, Asociaciones, Instituciones educativas, se pone de relieve en investigaciones que pretendan analizar los complejos procesos de acceso a la ciudadanía desde diferentes identidades culturales y niveles de reconocimiento social.
- Las investigaciones transnacionales y culturales exigen, para su desarrollo, el poder contar con muestras de población de diferentes países.
- Finalmente, la creación de **redes** de grupos de investigación, no sólo a nivel europeo, ni solo en proyectos de colaboración con Latinoamérica, sino a nivel estatal, potenciaría y daría un impulso fuerte a la investigación, pues permitiría el intercambio de información, la posibilidad de réplica de investigaciones en diferentes contextos y el poder contar con personas interesadas en el tema que permitan desempeñar el rol del «crítico amigo» para confirmar los pasos que vamos dando en la investigación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajuntament de Barcelona (ed.) (1997). *Pla Municipal per a la Interculturalitat*. Barcelona. Ajuntament de Barcelona. (1999). *El femení com a mirall de l'escola*. Barcelona: Institut d'Educació. Programa de publicacions.
- Albarea, R. (1997). L'Education musicale pour la formation d'une identité Européenne pluraliste. *International Review of Education*, 43 (1), 61-72.
- Anderson, C. Nickolas, K. y Crawford, R. (1994). *Global understandings: a framework for teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Anderson, Ch.; Avery, P.G. Pedersen, P.; Smith, E.S. y Sullivan, J.L. (1997). Divergent perspectives on citizenship education: A Q method study and survey of social studies teachers, *American Educational Research Journal*, 34 (2), 333-364.
- Apple, M.W. y Beane, J.A. (1997). Escuelas democráticas. Madrid: Morata
- Arnot, M. (1997). «Gendered Citizenry»: new feminist perspectives on education and citizenship, *British Educational Research Journal*, 23, 3, 275-295.
- Arnot, M. (1999). Ciutadania i gènere: noves perspectives feministes sobre educació i ciutadania. En Institut d'Educació. *El femení com a mirall de l'escola*. Barcelona: Institut d'Educació, pp. 23-34.
- Atkinson, D.R. Morten, G. y Sue, D.W. (1989). A minority identity development model. En D. Atkinson, Morton, G. y Sue, D. (Eds.). *Counseling American Minorities*. Dubuque, IA: William & Brown.
- Bambök, R. (1999). Justificaciones liberales para los derechos de los grupos étnicos. En S. García y S. Lukes (comp.) (1999). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI.

- Banks, J.A. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers Columbia University.
- Bartolomé, Cabrera, F., Espín, J., Marín, M.A., Del Rincón, D. y Rodríguez, M. (1993). *Modelos de investigación en la intervención educativa diferencial*. Ponencia presentada en el VI Seminario de Modelos de Investigación Educativa. Madrid, 23 a 25 de Septiembre. *Revista de Investigación Educativa*, nº 23, 15-92.
- Bartolomé, M. (1992). Diseños y metodología de investigación desde la perspectiva de la educación intercultural. *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. X Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo II*. Salamanca: Imprenta Provincial.
- Bartolomé, M. (1997). Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa. *Revista de Investigación Educativa*, vol 15, n.1. p. 7-28.
- Bartolomé, M.; Cabrera, F.; Espín, J.V.; Del Rincón, D., Marín, M.A., Rodríguez, M.; Sandín, M.P., y Del Campo, J. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bartolomé, M. (Coord.) (1998) Evaluación de un programa de Educación Intercultural: Desarrollo de la Identidad Étnica en Secundaria a través de la acción tutorial. Informe Final de Investigación presentado al CIDE. Doc. Policopiado.
- Bartolomé, M. (Coord.) (1999). *Construim Europa? Activitats per la construcció de la ciutadania europea*. ICE de la Universidad de Barcelona. Documento Policopiado.
- Bell, G. H. (1991) European citizenship: 1992 and beyond. *Westminster Studies in Education*, nº 14, pp. 15-26.
- Berger, R. (1997). Adolescent Immigrants in Search of Identity: Clingers, Eradicators, Vacillators and Integrators. *Child and Adolescent Social Work Journal*, vol. 14, 4, 263-275.
- Boyle-Baise, M.A.; Guillette, M. (1998). Multicultural education from a pedagogical perspective. A response to radical critiques. *Interchange*, 29(1), pp. 17-32.
- Botey, J. (1999). Continuidad y ruptura en el cruce de culturas. Barcelona: Fundació CIDOB.
- Cabrera, F. (coord.) (1998). *Els serveis de disseny i realització de la avaluació del projecte EPIKOUROS*. Investigación financiada por el Ayuntamiento de Barcelona. Informe Final de Investigación. Documento Policopiado.
- Carneiro, R. (1999). *Proyecto Educativo de Ciudad. Educación para la ciudadanía*. Ponencia presentada al Congreso «Barcelona, por el Conocimiento y la Convivencia». Barcelona, abril.
- Carrington, B. y Short, G. (1997). Holocaust education, anti-racism and citizenship. *Educational Review*, 49(3), 271-282.
- CIDE (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: CIDE.
- Consejo de Europa, (1983) Recommendation No. R (83) 4 of the Committee of Ministers to Member States Concerning the promotion of an awareness of Europa in Secondary Schools (Strasbourg, Council of Europa).
- Consejo de Ministros (1988) Resolution of the Council and the Ministers of Education Meeting within the Council on European Dimension in Education 24 May (88/C 177/02). European community.

- Cortina, A. (1998). *Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad*. Madrid: Taurus.
- Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Cortina, A. (1999). Reflexiones éticas en torno al nacionalismo. *Sal Terrae*, mayo, pp. 381-391.
- Coulby, D. y Jones, C. (1995). *Postmodernism and European Education Systems: Centralist Knowledge and Cultural Diversity*. Stoke on Trent: Trentham.
- Couloubaritsis, L. y otros, (1993). *The Origins of European Identity*. Bruselas: European Interuniversity Press.
- Cross, W. (1978). The Thomas and Cross models of psychological nigrescence: a literature review. *Journal of Black Psychology*, 4, 13-31.
- Davies, I.G.; Gray; Stephens, P. (1998). Education for Citizenship: a case study of «Democracy Day» at a comprehensive school. *Educational Review*, 50(1), pp. 15-27.
- Deeds, O.; Mahtani, S.; Bond, M.H.; y Westrick, J. (1998). Adolescents between cultures, *School Psychology International*, 19(1), 61-77.
- Dekker, Henk (1993). European Citizenship: a political psychological analysis, en M. Montané y I. Bordas (coord.) *The European Dimension in secondary Education. For teachers and teachers Educators*. Barcelona: Col.legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, pp. 41-56.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Unesco.
- Díez Hochleitner, R. (1997). *Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo*. Madrid: Fundación Santillana.
- Du Bois-Reymond, M. (1998). European Identity in the Young and Dutch Students' Images of Germany and the Germans. *Comparative Education*, vol. 34, nº 1, pp. 27-40.
- Dworkin, R. (1985). *A Matter of Principle*. Harvard University Press.
- Espín, J.V.; Marín, M.A.; Rodríguez, M.; Cabrera, F. (1998). Elaboración de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en la adolescencia. *Revista de Educación*. nº 138, pp. 201-226.
- Flouris, G. (1998). Human Rights Curricula in the Formation of a European Identity: the cases of Greece, England and France. *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 9, 1, pp. 93-109.
- García, S. y Lukes, S. (1999) *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI.
- Giroux, H.A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Goodwin, A. (1997). Multicultural Stories: preservice teachers' conceptions of and responses to issues of diversity. *Urban Education*, 32 (1), 117-145.
- Grant, N. (1996). European and cultural identity at the European, national and regional levels: further comparisons. En Th. Winther-Jensen (Ed) *Challenges to European Education: Cultural Values, National Identities and Global Responsibilities*. N. York: Peter Lang.
- Grant, Carl A. (1992). *Research & Multicultural Education*. London: The Falmer Press.
- Gundara, J.S. (1997). Diversidad social, educación e integración europea, *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 199-221.

- Hansen, P. (1998). Schooling a european identity ethno-cultural exclusion and nationalist resonance within the EU policy of «The European dimension of education». *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 9, nº 1, pp. 5-23.
- Hanvey, R.G. (1975). An attainable global perspective. New York: Center for War/Peace Studies.
- Hedetoft, Uef (1992). Euro-Nationalism or how the EC affects the nation-state as a repository of identity. *History of European Ideas*, 15 (1-3).
- Helms, J.E. (1995). An Update of Helm's White and People of Color Racial Identity Models. En J.G. Ponterotto; J.M. Casas; L. Suzuki y Ch. M. Alexander (Eds.) *Handbook of Multicultural Counseling*, 155-180. Thousand Oaks: Sage.
- Herring, R.D. (1995). Developing Biracial Ethnic Identity: a review of the Increasing Dilema. *Journal of Multicultural Counseling and Development*. Vol. 23, 29-38.
- Hoffman, D.M. (1996) Cultura y Self en Educación Multicultural: reflexiones en el discurso, texto y práctica. «*American Educational Reseach Journal*, vol. 33, 3, pp. 545-569.
- Houser, N. (1995). The influence fo social interaction on education for citizenship. *Cuirriculum and teaching*, 10(2), pp. 15-31.
- Ibrahim, F., Ohnishi, H. y Sandhu, D.S. (1997). Asian American Identity Development: a Culture Specific Model for South Asian Americans. *Journal of Multicultural Counseling and Development*. Vol. 25, 34-50.
- Informe Eurocites (1998). *La ciudadanía Europea*. Informe-propuesta sobre la ciudadanía europea. Participación, derechos sociales y cívicos. Septiembre de 1998.
- Isajiw, W. (1990). Ethnic-Identity retention. En R. Breton; W.W. Isajiw; W.E. Kalbach y J.G. Reitz (Eds.). *Ethnic identity and equality*. (34-91). Toronto: University of Toronto Press.
- Jones, C.M.; Maguire and Watson, B. (1997). The school experience of some minority ethnic students in london schools during initial teacher training. *Journal of education for teaching*, 23(2), 131-144.
- Juliano, D. (1999). Epistemologia feminista i pensament complex. En Ajuntament de Barcelona, *El femení com a mirall de l'escola*. Institut d'Educació. Col. Monografies 4, pp. 35-39.
- Keating, P. (1991). European cultural identity: a Sociological perspective on the prospects and problems. *World Futures*, 30.
- Kymlicka, (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, W. (1999). Nacionalismo minoritario dentro de las democracias liberales. En García, S. y Lukes, S. (1999). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI.
- Lloyd, G. (1986). Selfhood, War and Masculinity. En Pateman, C. y Gross, E. (ed.). *Feminist Chanllenges: social and political theory*. London: Allen.
- Maaluf, A. (1999). *Les identitats que maten*. Barcelona: La Campana.
- Martí, F. (1999). Aproximación serena a los nacionalismos. *Sal Terrae*, mayo, pp. 367-379.
- Martín-Moreno, F. (1998). Retos de la educación ciudadana del siglo XXI: implicaciones curriculares, *Revista Española de Pedagogía*, LVI, 209, 51-72.

- Mascarell, F. (1997). Identitat cultural i ciutat. *Revista Barcelona Educació*, 6-8.
- MacMahon, J.A. (1995). *Education and Culture in European Community Law*. London: The Athlone Press.
- Merryfield, M. Jarchow, E. y Pickert, S. (eds.) (1997) *Preparing Teachers to Teach Global Perspectives. A handbook for teacher Educators*. Thousand Oaks (Calif.): Corwin Press.
- Miller, D. (1997). *Sobre la nacionalidad*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación y Cultura. (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica.
- Montesano, D.R. (1989). A psychocultural approach of Euroean Identity. *World Futures*, 26.
- Mulcahy, D.G. (1991). In search of the European dimension in education. *European Journal of Teacher Education*, vol. 14, nº 3, pp. 213-226.
- Murray, Th. (1992) The moral identity development in ethnic relations. En K. Schleicher y T. Kozma (Eds.) *Ethnocentrism in Education*. New York: Peter Lang.
- Muzás, M<sup>a</sup> D.; Blanchard, M.; Jiménez A.; Melgar, J.C. (1995). *Diseño de Diversificación Curricular en Secundaria*. Madrid: Narcea.
- Nyberg, K.L.; MCMillin, J.D.; O'Neill-Rood, N; Florence, J.M. (1997). Ethnic differences in academic retrackting: A four-year longitudinal study. *The journal of Educational Research*, 91(1), pp. 33-41.
- Nour Eddine, M. (1999). *Lo intercultural o el señuelo de la identidad*. Barcelona: Fundació CIDOB.
- Osler, A. (1998). European Citizenship amd Study Abroad: student teachers' experiences and identities. *Cambridge Journal of Education*, 28(1), 77-96.
- Parekh, B. (1995). Cultural Diversity and Liberal, en D. Beetham (ed.), *Defining and Measuring Democracy*. London: Sage.
- Pateman, C. (1980). *The disorder of Woman*. Cambridge: Polity Press.
- Pateman, C. (1988). *The Sexual Contract*. Cambridge: Polity press.
- Pateman, C. (1992). Equality, difference, subordination: the politics of motherhood and women's citizenship. En Bock, G. y James, B. (ed.). *Beyond Equality and Difference: citizenship, feminist politics and female subjectivity*. London: Routledge.
- Pérez Serrano, Gloria (1997). *Como educar para la democracia. Estrategias educativas*. Madrid: Popular, S.A.
- Phinney, J.S. (1989). Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 9, 34-49.
- Phinney, J.S. (1991). Ethnic identity and self-esteem: a review and integration. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, (13), 2, 193-208.
- Pi de Cabanyes, O. (1998). Els valors de la identitat. En M<sup>a</sup> A. Roqué (Dir.). *Valors i diversitat cultural a les societats d'Europa i del Magreb*. Barcelona: Institut Català de la Mediterrània.
- Pinxten, R. (1997). IN and ICE as a Means to Promote a 'New Personhood' in Europe. *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 8, 2, 151-159.
- Pinxten, R. (1999). Identidad y ciudadanía: personalidad, socialidad y culturalidad. Barcelona: Fundació CIDOB.

- Poston, W.S.C. (1990). The Biracial Identity Development Model. *Journal of Counseling and Development*, 69, 152-155.
- Ramsey, M.L. (1996). Diversity Identity Development Training: Theory Informs Practice. *Journal of Multicultural Counseling and Development*. Vol. 24, 229-240.
- Rea, A. (1998). Immigration et racisme. Bruxelles: Complexe.
- Rhodas, R. (1998). In the service of citizenship, *The Journal of Higher Education*, 69 (3), 277-297.
- Rotheram, M.J. y Phinney, J.S. (Eds.) (1987). *Children's ethnic socialization: pluralism and development*. Newbury Park, C.A.: Sage.
- Ritchie, J. (1997). Europe and european dimension in a multicultural context. *European Journal of Intercultural Studies*, 8(3), 291-301.
- Rodríguez Rojo, M. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona: Oikos-tau.
- Rogers, A. (1998). *Les espaces du multiculturalisme et de la citoyenneté*, *Revue internationale des sciences sociales*, 156, 225-237.
- Roque, A. (1998). El repte intercultural a catalunya. Les noves migracions mediterrànies. *L'Avenc*, 226, junio, 30-34.
- Sánchez Torrado, S. (1998). *Ciudadanía sin fronteras. Cómo pensar y aplicar una educación en valores*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Sandín, M.P. (1998). El desenvolupament de la identitat cultural de l'alumnat des de l'acció tutorial. *Revista del Col.legi*. Col.legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, 105, 49-51.
- Sandín, M.P. (1998). *Identidad e interculturalidad. Materiales para la acción tutorial*. Barcelona: Laertes.
- Shore, C. (1993). Inventing the «people's Europe»: critical approaches to European Community «Cultural Policy». *Man*, 28 (4).
- Siccone, F. (1995). *Celebrating diversity: Building Self-esteem in today's multicultural classrooms*. Boston: Allyn and Bacon.
- Singh, B.R. (1997). What education for a changing multicultural, multiracial Europe? *European journal of intercultural studies*, 8(3), 279-289.
- Smith, A.D. (1992). National Identity and the idea of European unity, *International Affairs*, 68, 55-76.
- Sodowsky, G.R.; Kwan, K.K. y Pannu, R. (1995). Ethnic identity of Asians in the United States. En J.G. Ponterotto; J.M. Casas; L.A. Suzuky y C.M. Alexander (Eds.) *Handbook of multicultural counseling*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spencer, S. y Klug, F. (1998). *Multicultural Teaching*. Trentham Books.
- Steve Olu, M. (1997). Models of Multiculturalism: implications for the twenty-first century leaders, *European Journal of Intercultural Studies*, 8 (3), 231-256.
- Thual, F. (1997). *Els conflictes identitaris*. Valencia: Afers.
- Torres, C.A. (1998). Democracy, Education, and Multiculturalisme: Dilemmas of Citizenship in a Global World, *Comparative Education Review*, 42, 4, 421-447.
- Torres, R.D.; Miron, L.F. y Inda, J.X. (1999) *Race, Identity and Citizenship*. Oxford: Blackwell Pu.

- Turner, T. (1993). Anthropology and multiculturalism: What is anthropology that multiculturalists should be mindful of it?, *Cultural Anthropology*, 8 (4), 411-429.
- Vertovec, S. (1998). Politiques multiculturelles et citoyenneté dans les villes européennes, *Revue internationale des sciences sociales*, 156, 211-224.
- Vintró, E. (1999). *Opción Educativa de Barcelona*. Ponencia presentada al Congreso «Barcelona, por el Conocimiento y la Convivencia». Barcelona, abril.
- Wang, M.C. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- Wax, M. (1993). How culture misdirects multiculturalism, *Anthropology and Education Quarterly*, 24, (2), 99-115.

## **INDIVIDUOS Y GRUPOS ANTE LOS CAMBIOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN EN LAS CIENCIAS SOCIALES**

*Iñaki Dendaluze Segurola*

Doctor en Psicología (Medición y Evaluación) por la Universidad de Columbia, Nueva York  
Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad del País Vasco

### **I. UNA PEQUEÑA HISTORIA (ENTRE OTRAS)**

Art (gritando sobre los ladridos de los perros): ¡Hola! He traído la comida... Carolyn: Mitch quiere que escribamos una introducción estándar al libro... Art (demostrando enfado): ¿Qué? ¿Estás bromeando?... Carolyn: Las fronteras entre las disciplinas académicas se han ido disolviendo... La ciencia social puede estar más cerca de la Literatura que de la Física.

CAROLYN ELLIS; ARTHUR P. BOCHNER (1996): *Talking over ethnography*. In Carolyn Ellis; Arthur P. Bochner (Eds.): *Composing ethnography: Alter-native forms of qualitative writing* (pp. 13-45) Walnut Creek, CA: Altamira Press.

Para muchos de nosotros la lluvia es amiga. No haré ahora un elogio de la lluvia. Desde luego no de sus aspectos prácticos y económicos, por importantes que sean. Sí tal vez una pequeña referencia a su belleza. A esos momentos de intimidad creados por las colinas próximas cubiertas de una niebla densa mientras cae una lluvia tenue. O el gozo del ruido suave de la lluvia sobre las hojas de los árboles que rodean la casa. Es una música que cada vez es una invitación a salir a escucharla. O también al placer del olor de la tierra mojada o del heno todavía seco por dentro tras un chaparrón reciente.

De niños el sentido de la naturaleza, de la lluvia y del sol es distinto. Lo aceptamos naturalmente, sin mucha reflexión, como aceptamos otras condiciones de la vida. Para un niño que vivía en las afueras de una pequeña ciudad, con solamente otra familia en el entorno próximo, las tardes de lluvia en los días sin colegio significaban pasar bastantes horas en la cocina de la casa. Mientras la madre andaba en las mil tareas domésticas el niño se refugiaba gustosamente en el dibujo y en los libros, sí, de aritmética. A mí los problemas de matemáticas de los libros se me acababan antes de que llegara el final del curso.

El gusto por los números y por las matemáticas me han acompañado siempre en la vida. Eran las clases que más me gustaban y donde obtenía mejores calificaciones. Siempre elegí, cuando fue posible, las opciones de Ciencias. Durante bastante tiempo pensé que en la universidad estudiaría la carrera de Exactas. Ya con el título de maestro, no sorprenderá que mi primer trabajo docente durante dos años, antes de ir a estudiar a Estados Unidos, fuera como profesor sobre todo de matemáticas... y de dibujo.

No es del caso ahora explicar el cambio de Exactas a Psicología. Lo que no extrañará es que dentro de Psicología me especializara en Medición y Evaluación, cuantitativa por supuesto (entonces prácticamente no había otra) y que cogiera casi todos los cursos de Estadística que se ofrecían en el programa. El primer curso de metodología de la investigación me llegó cuando acababa de salir el capítulo clásico de Campbell y Stanley (1963) sobre diseños cuasiexperimentales en el libro de Gage. Kerlinger comenzaba también por entonces su dominio como libro de texto de metodología en varios países. Total, que fue una formación muy marcada por el positivismo y cuantitativismo.

Como detalle a algunos les divertirá algo que me dijeron pocos años después. Ya trabajando en España todos los veranos solía ir a Nueva York y, entre otras cosas, visitaba la librería de la universidad para ver cuáles eran los libros recomendados en las distintas asignaturas de nuestra especialidad y para hablar un rato con los profesores con quienes mejor me había llevado. Les preguntaba entre otras cosas qué nuevas discusiones y aportaciones más significativas habían tenido lugar durante el año y también así me ponía al día de lo que se iba cocinando en nuestra área de especialización. Uno de esos años comenzó a sonar fuerte lo de investigación-acción. Ni en mis libros de texto, ni en las clases que había recibido había aparecido y uno de los veranos le pregunté a un profesor de qué iba el asunto y qué le parecía. La respuesta fue contundente: «Basura» (garbage).

Mis cinco años de trabajo en Madrid en una empresa privada, básicamente como director de proceso y análisis de datos, sirvieron para contrastar y poner a prueba lo que había aprendido en Estados Unidos y para afianzarme en las técnicas cuantitativas. Las tesis de la Complutense que asesoré continuaban teniendo un enfoque positivista y cuantitativista. No hace falta decir cuál fue el enfoque de mi primera docencia universitaria en Madrid (Comillas), Bergara (UNED), Bilbao (Deusto) y Zorroaga (Universidad del País Vasco). Lo mismo en cuanto a las tesis que continué asesorando y comenzando a dirigir. Por suerte las cuñas contra el paradigma dominante también me llegaron y me afectaron. Las primeras fueron sobre el valor de los datos cualita-

tivos, luego sobre la epistemología positivista, la importancia del acuerdo entre interpretadores de la realidad, los significados vs. los hechos, la evaluación cualitativa de programas, etc. La fuerza de esas cuñas se puede ver ya en el esquema del área de investigación educativa del Congreso de Educación del II Congreso Mundial Vasco (Bilbao, 1987; ver Dendaluze, 1988).

Tras peripecias y evoluciones varias he llegado, por ahora al menos, a una postura de pluralismo integrador, que expuse en el Congreso de AIDIPE de Valencia (1995; ver Dendaluze 1995) y que me sirve para racionalizar e incorporar las aportaciones de los distintos posicionamientos metodológicos, para vivir más a gusto aun en medio de las discusiones por acaloradas que sean y para enseñar a los alumnos sin reducir sus perspectivas y sus opciones.

He tenido el interés y la suerte de enseñar metodología de la investigación en cursos y cursillos de titulaciones de distintas Ciencias Sociales (Criminología, Salud mental, Gerontología, Drogodependencias, Educación intercultural, etc.). Me ha forzado a ver similitudes y diferencias según disciplinas científicas y me ha llevado a ver lo sustancial y los límites de mi visión de la metodología de la investigación.

Mi evolución, aquí en lo referente a los métodos y técnicas de investigación, se comprende mejor si se tienen en cuenta los grupos a los que he pertenecido y en los que he interactuado con otros profesionales. Uno puede hacer muchas cosas, afortunadamente varias con sentido positivo; pero acaba haciendo unas y no otras, aparentemente por opciones personales. Muchas veces lo hacemos presionados o condicionados por los grupos en los que nos insertamos o con los que tenemos que ver. Esa influencia de los grupos puede ser en forma de las oportunidades laborales o profesionales que nos ofrecen (con más o menos restricciones y limitaciones), porque nos abren puertas de cara al futuro, por sentido social o político, por nuestra posición en el «escalafón» dentro del grupo, etc.

En mis cinco años en Madrid venían bien sobre todo mis aportaciones psicométricas y de proceso informático y de análisis de los datos. Pude poner en práctica lo estudiado y desarrollarme en ese sentido. Era lo que quería y lo pude hacer. Pero en el grupo había otros trabajando la evaluación (en el sentido de entonces) y no me desarrollé en esa especialidad.

En la docencia las universidades que me contrataron al principio (Comillas, UNED, Deusto) fueron más para explicar la metodología de la investigación en Psicología o Pedagogía. Al entrar en la Universidad del País Vasco tuve la oportunidad de seguir en Psicología (era el primer profesor que entraba en esa línea) y sin embargo se me indicó que sería más útil en Pedagogía (también era el primer profesor en la línea de los métodos de investigación). Acepté la presión, porque siempre me he identificado con la Educación.

Cuando la división en departamentos primero y áreas de conocimiento después ya era consciente de que nuestro departamento y área de métodos de investigación no podía reducirse a lo cuantitativo y no hizo falta que me planteara el atender personalmente lo cualitativo, porque teníamos la suerte de que en el grupo había una muy buena profesional que ya había comenzado a trabajar lo cualitativo y la evaluación de programas. Esa circunstancia prolongó que se me identificara con lo cuantitativo.

Dentro de este campo, al principio era una obligación difícil de cumplir bien el saber de metodología, medición, estadística e informática. Por suerte fueron incorporándose al grupo buenos profesionales que han ido atendiendo distintas parcelas y nos han liberado al resto del grupo de enseñar (y saber en plan puntero) psicometría, estadística e informática. Los que estamos más en metodología de la investigación progresivamente también nos estamos subespecializando. Todo ello tiene un inconveniente y es que uno se esfuerza menos por saber lo que es competencia de otros.

Si pormenorizo la vida y los protagonistas del grupo en que trabajo y he trabajado es para ilustrar que una persona, según la composición, demandas, competencias y repartos de tareas del grupo puede desplazarse en un sentido o en otro. Dicho de otra forma, mi pequeña historia podía haber sido distinta si mis grupos hubieran sido distintos. No quiero decir que el grupo me haya empujado a donde no he querido estar, pues yo también he tenido la oportunidad de configurar al grupo y mi papel dentro del grupo. Que todo haya sido acertadamente o no es otra cuestión. Repito lo de antes, afortunadamente todos podemos ser suficientemente buenos en más de una cosa. Una vez la vida ha tomado un derrotero es más útil gozar en lo que se ha hecho y se hace, en lo bueno que se ha podido hacer y se puede hacer, que no en lo que uno no ha hecho o ha dejado de hacer o no va a hacer. Sobre todo a la hora de los balances.

## II. UNA REFLEXIÓN (ENTRE OTRAS)

(En la fábrica de la abuela de Rahel) hacían encurtidos, zumos, mermeladas, curry y piña en lata. Y mermelada de plátano (de forma ilegal después de que la Organización de Productos Alimenticios la prohibió porque, según sus normas, no era ni mermelada ni jalea. Demasiado líquida para ser jalea y demasiado espesa para ser mermelada. De una consistencia ambigua e inclasificable, decían). Según sus normas... Ahora, al cabo de tantos años, a Rahel le pareció que el problema que tenía su familia con las clasificaciones iba mucho más allá del asunto de las mermeladas y las jaleas.

Arundhati Roy (1998): *El dios de las cosas pequeñas* (p. 46).  
Barcelona: Anagrama.

### A. Consideraciones generales:

Lo de titular la sección I como «pequeña historia» es en recuerdo de Bernanos (1969) y su «Petite histoire de Mouchette» que tantas resonancias nos produjo a algunos adolescentes de otra época.

Mi pequeña historia está escrita en primera persona de singular fundamentalmente. No es cuestión de narcisismo. Hubiera preferido escribir la historia de cualquier otro, contada por lo mismo en tercera persona. El contar la historia que cuento tiene la ventaja de que la conozco bien y de que me ha evitado tener que buscar otra y obtener los permisos correspondientes para darla a conocer.

Cualquiera podría contar también su historia y aparecerían los mismos elementos básicos: cambios individuales y colectivos, marcados por unas circunstancias individuales y colectivas, configurando una trayectoria vital y profesional que pudo ser otra. Con la pequeña historia se quiere llamar la atención también a que los cambios son cosas del pasado, se dan también en el presente y seguirán dándose en el futuro. El comienzo de la historia podría ser en los 60, 70, 80 ó 90. Otros contarán después historias que tendrán lugar después del comienzo del nuevo milenio y en el fondo no serán muy distintas. Aunque partan de infancias con sol en vez de con lluvia. Aunque los bachilleratos y las universidades sean distintas según planes de estudio distintos. Como serán distintos los profesores que más nos influirán. Y distintas nuestras primeras experiencias profesionales y/o docentes. Y los grupos a los que se pertenezca. Aunque todo ello nos haya ido marcando a cada uno de una forma muy personal.

Hoy nos estamos planteando lo de los individuos y los grupos en un momento personal y colectivo muy concreto, con características, problemas y desafíos muy específicos. Que ciertamente nos son muy interesantes, porque son los que tenemos que afrontar, con frecuencia presionados por urgencias que se acumulan. Lo de la inminencia del año 2000, a pesar de que nos declaremos no milenaristas, parece hacerlo todo particularmente interesante.

La pequeña historia que he contado, aun con los tintes evocativos de su comienzo, es obvio que no tiene pretensiones literarias. En la cita de Ellis y Bochner (1996) que pongo al principio se nos dice que hay que difuminar los bordes entre las ciencias sociales y las humanidades, que debiéramos estar más cerca de la literatura que de la física. Ellos intentan hacerlo en el prólogo a su libro, con resultados discutibles; pero que al menos le dan una viveza que no es la habitual. Constan (1998, p. 27) advierte de todas formas que el discurso del posmodernismo ha creado un escenario para poetas frustrados.

Se pueden aportar aquí muchas citas de personas reconocidas que han dicho que han aprendido más sobre ciertas situaciones sociales por una novela o por una película que por los informes secretos y diplomáticos; o por las investigaciones de las ciencias académicas.

Si resalto el libro de Ellis y Bochner es porque puede sacudirnos a los que hemos estado más anclados en otros discursos. Denzin (1998, p. 334) llega a decir que el libro marca un momento pivotal en las disciplinas humanas; que las disciplinas de Psicología y Sociología ya no podrán ser nunca las mismas; que no va a ser posible volver impensadamente a las viejas formas de escribir sobre el mundo social. Ellis y Bochner se insertan dentro de una búsqueda de formas alternativas de practicar la etnografía y del escribir cualitativo, incluyendo la poesía, lo socioético, autoetnografía, pequeñas historias etnográficas, narrativas personales, textos de representación, etnodramas, novelas reflexivas, recuerdos de campo, cuentos sobre escribir cuentos, textos paralelos, memorias, y diarios y novelas etnográficas.

Un posible resultado del libro es abrirnos más a lo posmoderno. No nos exime desde luego del esfuerzo de distinguir entre posmodernos buenos, regulares y malos. Como hay buenos y malos entre los seguidores de los paradigmas positivista, interpretativo y crítico. Con esta disposición abierta tiene más eco lo que dice Lenzen (1995,

1997) sobre la evolución que se ha dado en las ciencias sociales: realismo, realismo hipotético, posicionamientos relativistas, orientaciones críticas y epistemología posmoderna. A algunos no les gustará oír lo que dice este autor en 1997 al comentar el libro editado por Scheurich (1997). Se extraña Lenzen de que en 1991, quince años después del abandono de la teoría crítica en Alemania, alguien todavía hable desde esa perspectiva. Podemos traducirlo a que nadie puede instalarse en un posicionamiento, por muy progre y moderno que sea o parezca ser en un momento concreto.

La cita de Arundhati Roy (1998) del comienzo de esta segunda parte nos pone enfrente una posibilidad que también incomoda a bastantes y que tiene mala prensa en casi todas las lenguas: ni chicha ni limoná; «ni à boire ni à manger»; ni carne ni pescado; ni cabeza ni oreja; etc. De esas expresiones algunas se dan en muchos países porque tienen un transfondo medieval cristiano europeo (por ejemplo, lo de la carne y el pescado). Otras son muy autóctonas y sus connotaciones pueden resultar interesantes. Por ejemplo, se podría explotar la idea de que algunos se posicionan más por la oreja (demasiado atenta a lo que dicen los demás) que por la cabeza (propia). Los cambios nos dejan a veces en terreno de nadie, no anclados en ninguna de las trincheras, en una posición que a muchos les resulta difícil.

## **B. Los cambios (incluidos los metodológicos)**

El cambio siempre va a ser parte de nuestro escenario. El cambio, además de inevitable, es constante. Aunque haya que precisar que a veces recibe un gran empujón por el fuerte impacto de ciertos incidentes, acontecimientos o personajes.

Lo único permanente es que nadie se puede dormir ni en su formación, por buena que sea; ni en unos posicionamientos, por bien fundamentados que estén en un momento concreto. Siempre habrá cambios en nuestro entorno y esos cambios sacuden nuestra posible tentación a caer en la inercia. Si alguien se sonríe al ver los malos puntos de partida de otros (por antiguos, caducos, pasados de moda, etc.) antes o después se encontrará con que sus posicionamientos corren el riesgo de ser considerados por otros como antiguos, caducos o pasados de moda, si no lo son ya.

Si en concreto estamos pensando en la investigación en el ámbito de la Educación, la idea del cambio es obligada. La Educación sirve al cambio, más o menos intencional, de los educandos y es un factor de cambio personal y social, por más que le tiene con frecuencia reproducir los sistemas existentes. Ante algo tan cambiante y relacionado con el cambio como es la Educación no podemos ir con métodos y técnicas de investigación invariantes. Si lo intentamos, estamos abocados a no ser buenos profesionales.

Una consideración relacionada y que nos fuerza también a plantearnos la problemática del cambio es la mayor o menor entrada que demos a consideraciones de calidad del servicio que estemos prestando (educación social, criminología, gerontología, psicología, etc.). Tendremos que resolver en primer lugar la cuestión de qué definición damos de calidad del servicio de que se trata. Puede ser una definición que dé más o menos entrada al análisis de las necesidades que hay que atender, con criterios de calidad más o menos absolutos o relativos. Pero en ambos casos, sobre

todo en el segundo, la calidad nos hará fijarnos en los cambios, en las mejoras en los procesos y en los resultados del servicio. Y estaremos en una situación parecida a la indicada en el párrafo anterior sobre la Educación.

Hasta ahora hemos estado hablando más de cambios en general que de cambios metodológicos de la investigación en Ciencias Sociales. Por abreviar hablamos de «cambios metodológicos» y nos estamos refiriendo tanto a cambios conceptuales, como propiamente metodológicos, como técnicos en cuanto a la investigación.

¿Es ésta la situación y el momento de hacer una presentación más o menos exhaustiva de los cambios metodológicos a los que tenemos que enfrentarnos individuos y grupos? Si lo pretendiéramos saldría otro artículo. No está mal que con la excusa del fin de siglo y milenio o del comienzo de otro siglo y milenio se hagan intentos más o menos logrados en ese sentido. Algunos hemos entrado en el juego (Dendaluze, 1998, 1999). Incluso en un primer momento se pensó que ese fuera otra vez el contenido de este artículo. Se desechó por el peligro obvio de ser repetitivo.

Hay modas que van y vienen, a veces en un corto espacio de tiempo, a veces en plazos más largos. Las modas pueden ser más o menos prevalentes o restringidas a ciertos ambientes o disciplinas. Por ejemplo, puede ser una moda el rechazo total de los cuestionarios, o la utilización exclusiva de entrevistas conversacionales. Precisamente un autor que ha escrito un libro básico sobre entrevistas (Kvale, 1996), cualitativista serio donde los haya, proponía utilizar los cuestionarios tras las entrevistas para aumentar la generalizabilidad de los resultados de la investigación.

También hay que decir que por supuesto no todos los cambios son buenos. No se trata de cambiar por cambiar; sino cuando las razones para hacerlo nos convencen. Por eso es obligado distinguir entre cambios sustantivos y modas. Algunos cambios sustantivos a veces son incluso cambios paradigmáticos, verdaderas revoluciones científicas (Kuhn, 1962). En lo metodológico tomarse en serio a todos los participantes en la investigación refleja un cambio paradigmático. El pasar del exclusivismo de los posicionamientos positivistas y/o cuantitativistas a posicionamientos pluralistas puede considerarse una revolución que ha cambiado o cambiará todavía más las formas de investigar.

Al hablar del cambio algunos encontramos obligada la referencia a la hipótesis de la convergencia para movernos mejor en ese mundo de cambios (Dendaluze, 1996). Nos puede ayudar a prever qué cambios nos afectarán antes de que se den en nuestro ambiente; a aprender de las experiencias positivas y negativas de los que se han tenido que enfrentar a ellos antes que nosotros; y a actuar para fomentar ciertas consecuencias favorables o prevenir algunas desfavorables. Por ejemplo, apliqué la hipótesis de la convergencia a la investigación evaluativa. Era fácil «predecir» la gran importancia que esta forma de investigar ha ido adquiriendo, sobre todo el modelo de evaluación interna, formativa y participativa, con atención preferente a los procesos.

Para el núcleo de la aportación de esta ponencia lo esencial no es precisar cuáles son los cambios metodológicos concretos a los que nos tenemos que enfrentar, sino reconocer el hecho de que los cambios están y van a estar ahí y que nos presentan un reto a individuos y grupos, que afectan a las funciones y tareas de individuos y grupos; que hay que reflexionar sobre el hecho; y que para resolver bien el reto ciertas

propuestas nos pueden ayudar y que algunas propuestas son mejores que otras. Es decir, que tenemos esa tarea independientemente de cuáles sean los cambios metodológicos concretos que más nos pueden afectar a cada uno. Aquí estamos hablando en general, a veces con ejemplos concretos. Luego cada individuo y cada grupo tiene que ver cuáles son los cambios que más les afectan.

Una consideración importante para algunos individuos o grupos es la del «prestigio» del trabajo profesional que realizan. Esto a algunos les puede llevar a costarles abandonar el prestigio asociado con las ciencias duras y con la metodología que emplean dichas Ciencias.

Los cambios metodológicos pueden estar inducidos desde dentro de nosotros mismos (individuos o grupos) o desde fuera. Son más fáciles de llevar los primeros que los segundos. Las situaciones se viven de forma distinta. Tanto los análisis como las reacciones y las consecuencias son distintas. Las propuestas y proceder son más alegres cuando las promueve uno mismo que cuando se va a remolque.

El problema anterior se complica cuando la aceptación de cambiar nos lleva a planteamientos o posicionamientos ya realizados u ocupados por nuestros «enemigos» de otras disciplinas o departamentos. No gusta tener que darles la razón o reconocer que fueron más inteligentes cuando se nos adelantaron. De todas formas solemos ser bastante hábiles para que la sonrisa tonta no se nos note demasiado. Sobre todo si sabemos combinar en el nuevo posicionamiento aspectos fuertes de nuestro posicionamiento anterior, aspectos en los que somos superiores a nuestros enemigos. Lo de poner o dejar las comillas a «enemigos» va según individuos, grupos y situaciones.

Una consecuencia general de todo lo tratado hasta ahora como «consideraciones generales» sobre el cambio, concretamente sobre el cambio metodológico, es que tenemos por delante una tarea de reflexión de lo que hacen individuos y grupos (percepciones, posicionamientos y comportamientos) ante esos cambios. Después habrá que pasar a una serie de propuestas.

### **C. Reflexiones comunes a individuos y grupos**

Los individuos que se plantean los cambios metodológicos de la investigación en Ciencias Sociales son los investigadores de todo tipo y nivel; los interesados, aunque solo sea teóricamente, en cuestiones metodológicas; principalmente los profesores de metodología, que a las dos condiciones anteriores unen la responsabilidad formativa y didáctica de profesionales de las Ciencias Sociales.

Los grupos a los que afectan los cambios metodológicos y sobre los que se posicionan y actúan son varios. Unos se forman en torno a las disciplinas científicas, áreas de conocimiento, subgrupos profesionales que estudian campos específicos (educación especial, pedagogía del lenguaje, maltrato infantil, tercera edad, etc.), país (hay diferencias geográfico-políticas en cuanto a las metodologías), universidad, departamento, equipos investigadores bastante permanentes, etc.

Hay una influencia mutua entre individuos y grupos. Por distintas que sean las fuerzas relativas de los individuos y de los grupos. Hay individuos que por su saber,

experiencia o fuerza personal, capacidad de atraer recursos, etc. marcan mucho a los grupos. Hay grupos que son más potentes que cualquiera de sus componentes individuales y que sobreviven a pesar de cualquier baja individual, acomodándose a funcionar sin esos individuos o sustituyendo sus competencias específicas por otro componente que en parte realiza sus funciones, además de aportar otras potencialidades.

La simbiosis individuo-grupo, siempre tan enriquecedora para individuos y grupos, se realiza por una homeostasis entre individuos-grupo. Individuos y grupos cambian como consecuencia de realizar investigaciones en grupo.

Es fácil ver el papel tan importante que juega lo colectivo para los individuos a la hora de investigar; repartir o confirmar especialidades; y a la hora de repartir también la docencia, que acaba marcando al individuo. Aún así lo individual continúa siendo fundamental para determinar qué pasa con los cambios metodológicos en situaciones concretas. Sobre todo en el caso de las personas más influyentes en las distintas Ciencias Sociales, en las disciplinas, universidades y/o departamentos.

Hay una diferencia entre individuos y grupos en cuanto al posible posicionamiento y proceder respecto a los cambios. Los individuos, sin dejar de ser buenos profesionales, no tienen necesariamente la obligación de estar abiertos al cambio. Es una opción personal, en la que pueden influir los factores a los que ellos les den poder de influir. Tienen derecho a no plantearse el cambio y/o a no cambiar. Es cuestión distinta si les conviene o no, si realizarán mejor sus funciones profesionales o si sus relaciones con los grupos a los que pertenecen serán mejores o peores.

Los grupos para ser buenos sí tienen que plantearse la cuestión de los cambios metodológicos. Quienes no lo hagan aceptan con ello el riesgo de irse rezagando, posiblemente de no resolver adecuadamente los problemas de investigación que se plantean o de no atender adecuadamente a los colectivos (alumnos, clientes de sus servicios, etc.) para los que trabajan.

En los apartados siguientes vamos a completar estas consideraciones generales con algunas reflexiones específicas sobre individuos y cambios metodológicos, y sobre grupos y cambios metodológicos. La opción tomada es hablar primero de los individuos y luego de los grupos. Se entiende mejor lo de los grupos si se han estudiado previamente los individuos que los forman, aunque el grupo sea más que la suma de los individuos. Luego, al hablar en la sección III de las propuestas, el orden será el inverso. Tiene más sentido hablar primero de los grupos y luego de los individuos. Si los grupos actúan ante el reto de los cambios metodológicos, los individuos se verán más forzados a hacerlo y lo harán mejor.

#### **D. Los individuos (ante los cambios metodológicos)**

La reflexión sobre los individuos ante los cambios metodológicos tiene que comenzar por aclarar cuáles son los aspectos de los individuos en que éstos son más afectados por los cambios: Percepciones, afectividad, conocimientos, actitudes, expectativas, razonamientos, opiniones, posicionamientos, reacciones y comportamientos. Todos estos aspectos a lo largo de la ponencia los resumimos en percepciones, posicionamientos y comportamientos.

Los factores que influyen en que ante los cambios las percepciones, posicionamientos y comportamientos del individuo sean unos u otros son muchos. Como uno de los principales hay que apuntar las características personales, sobre todo psicológicas. Entre otras se pueden mencionar las siguientes:

- La mayor o menor confianza en sí mismo
- La búsqueda de la seguridad que dan ciertos posicionamientos, como les pasa a bastantes en la religión o en la política
- La diferente disposición a ver el cambio como amenaza o como reto gozoso
- La diferente incomodidad ante el hecho de que el entorno vaya cambiando
- La desigual valoración de la coherencia en las elecciones hasta extremos a veces exagerados
- La importancia mayor o menor que se da a ser «fieles» a las razones y soluciones que les van y les son útiles, consiguiendo que su competencia sea reconocida; mientras que otros se pasan más fácilmente a lo emergente, a las nuevas perspectivas y razones
- El gusto o rechazo por los números y la lógica dura; en contraposición al dato blando o a la lógica más abierta
- El gozar en el enfrentamiento de posicionamientos. Hay a quienes gusta convenecer y ganar, muy seguros de la incuestionabilidad de sus razones; mientras que otros son más conciliadores, fácilmente respetuosos con quien piensa de forma distinta, dispuestos a escucharles y a tener en cuenta sus razones.

Habría que ver hasta qué punto éstas y otras características personales concretas están relacionadas con características psicológicas básicas y éstas a su vez con necesidades psicológicas básicas, explicado todo ello según qué teoría psicológica prefiera cada uno.

Otros factores individuales son la filosofía de la vida y los posicionamientos axiológicos e ideológicos. Si hay cambios en cuanto a filosofía, axiología o ideología es fácil que cambie la receptividad a los cambios metodológicos.

Así mismo es un factor el sentido de la carrera profesional personal. Influye si se tienen las ideas claras, si se avanza con pasos derechos o dando rodeos. Hasta qué punto uno tiende a afirmarse, a hacerse sitio, a avanzar decididamente, en algún caso incluso a trepar. Hay diferencias también en la tendencia a crearse una imagen, una fama, que al mismo tiempo nos defiende y nos ata. En ese desarrollo profesional es importante acertar en un buen equilibrio entre la competencia en métodos y técnicas de investigación y la competencia en algún contenido de las Ciencias Sociales (maltrato, integración, desarrollo vocacional, etc.). El consejo para avanzar bien es ser especialista sobre todo en algún contenido y en algún método, especialmente en alguna técnica.

Como es un factor importante la relación del individuo con el grupo. Por ejemplo, la mayor o menor dependencia del grupo, autonomía, necesidad de ser útil al grupo, de contribuir al grupo. Por ejemplo, la distinta receptividad a las demandas del grupo o del entorno. O hasta qué punto le afectan las situaciones del grupo, por ejemplo, sus conflictos. O que el grupo tenga poder, margen o capacidad de maniobra; o que sea un grupo ahogado, atosigado, reducido, con dificultades. Es decir, cuál es el desarrollo-carrera del grupo.

Hay factores externos que también influyen en el posicionamiento de un individuo ante el cambio. Factores como la situación familiar en cuanto a pareja (soltero, casado, separado, divorciado) e hijos (cuántos y en qué etapa de su desarrollo); enfermedades (propias o de familiares), cargos universitarios o públicos; etc.

Podemos seguir enumerando factores hasta perdernos en la multiplicidad de los factores que pueden influir en las percepciones, posicionamientos y comportamientos individuales ante los cambios metodológicos. Se simplificaría la tarea si se pudiera establecer una tipología de individuos ante el cambio (con aplicaciones a lo metodológico). Se podría hacer esa tipología, si no se ha hecho ya, y la tipología sería distinta según la teoría psicológica que marcara los fundamentos y los criterios.

Lo más importante es que cada individuo examine (si es preciso con ayuda de su psiquiatra particular) qué factores le afectan y le ayudan o impiden tener una buena relación con los cambios metodológicos. Le será útil distinguir los que dependen de uno mismo de los que dependen de otros; y los que son susceptibles de hacer algo sobre ellos de los que no se puede. Puede ser un consuelo lo del poeta de que «se hace camino al andar»; pero también él dice que a veces es «golpe a golpe». Como que a veces tenemos que rehacer el camino, porque si no nos encontramos con el peligro de llegar a un callejón sin salida. Esto tendrá que ver seguramente con nuestra tendencia a ser exclusivistas-puristas-extremistas o a ser pluralistas integradores. Lo primero es bueno para los otros, pues les hace ver hasta dónde llega una idea llevada al extremo; tal vez no tan bueno para uno mismo. Lo segundo ciertamente es bueno para uno mismo: se es receptivo a todas las ideas, por supuesto a las más novedosas, con libertad, respeto y sin agresividades.

En todo caso nada nos exige de procurar tener una conciencia clara de dónde estamos, con una buena planificación consecuente de los momentos-etapas de la vida en dirección hacia donde queremos estar. No es cuestión de dejarse llevar por la corriente o por factores externos a uno mismo. Tenemos que saber nuestras prioridades y cuáles son las batallas en que más tenemos que luchar para que nuestro desarrollo profesional sea bueno, seguramente dentro de un buen sentido colectivo o de grupo. Precisamente una de las primeras tareas puede ser la de arrimar el hombro para que los grupos a los que pertenecemos reaccionen bien ante los cambios metodológicos y para que la infraestructura sea buena y funcione.

Desde una perspectiva más individual y en cuanto a los comportamientos, una de las tareas básicas es la de decidir si identificarnos con un paradigma; teniendo en cuenta cómo trata ese paradigma los cambios metodológicos, si de una forma abierta o imponiendo un corsé. No podremos olvidar nuestras responsabilidades con los alumnos, si los tenemos. Por un lado tendremos que conseguir que se enteren de los cambios que se están dando y de los que pueden venir. Por otro tendremos que ver si enseñamos solamente lo que nos convence, a costa de que no se asomen a otros puntos de vista y de hacer las cosas, tal vez en el futuro alternativas a nuestra forma de hacer las cosas.

En todo ello está implicado que cada individuo tendrá que plantearse si está dispuesto a pagar la factura (por aceptar los cambios metodológicos) de una formación permanente o si renuncia demasiado fácilmente a aprender lo que no sabe y tal vez debiera saber.

### **E. Los grupos (ante los cambios metodológicos)**

La reflexión sobre los grupos ante los cambios metodológicos puede comenzar por preguntarse si el grupo es abierto o cerrado a los cambios. El grupo puede ser una rémora, un freno respecto a los cambios, ir a remolque de los mismos; o puede ser un auténtico animador. Muy fácilmente se crean en los grupos microclimas favorables o contrarios a ciertas cosas. Ciertas ideas y prácticas se desarrollan en el grupo preferentemente a otras. Por lo mismo el grupo puede plantearse respecto al cambio cuál es el aire de su microclima, si los cambios van a encontrar o no un terreno favorable.

Habrá que ver si el grupo se preocupa por conocer pronto los cambios que se están dando y si incluso procura anticipar los que van a venir a su entorno, porque ya ve que se están discutiendo o dando en otros entornos que habitualmente suelen ir más adelantados.

En grupos que trabajan también en la docencia se puede reflexionar si según el cuadro de contenidos que se quiere cubrir con las distintas asignaturas, cursos y seminarios se están atendiendo los cambios metodológicos, al menos los más interesantes, incluso antes de que se generalicen en otras universidades.

El grupo indicará también su apertura y preocupación por los cambios si a la hora de incorporar nuevos individuos al grupo tiene en cuenta su posible contribución a que el grupo trabaje ciertos cambios metodológicos. Dos candidatos a pertenecer al grupo pueden ser muy competentes y resolver las necesidades básicas para las que se está pensando incorporar a uno. El grupo indica que se toma más en serio los cambios si de los dos escoge al candidato que más parece que va a trabajarlos, al menos algunos.

En un momento determinado se tiene que reflexionar sobre el grupo mismo. Por ejemplo, analizar si en el grupo predominan sujetos de alguna de las tipologías de que se ha hablado antes; o más sencillamente si son mayoría o minoría los que se toman más en serio los cambios metodológicos. Puede ser que en el grupo haya demasiado respeto o consideración hacia quienes más «peso» tienen en el grupo (por distintas razones) y ese respeto sea a costa de no incorporar cambios que justificadamente habría que introducir. También se puede dirigir la mirada hacia los otros componentes del grupo y preguntarse si todos tienen oportunidad de introducir o practicar los cambios que crean convenientes. Sobre todo en los grupos de docencia puede ser que a algunos habitualmente se les asigne asignaturas más rutinarias en que sea más difícil profundizar en esos cambios.

En la reflexión sobre el grupo y los cambios metodológicos no será tiempo perdido que de vez en cuando se planteen cuestiones generales del funcionamiento del grupo, con aplicación también respecto a dichos cambios. Cuestiones como si hay claridad sobre los fines del grupo y si se comparten; la forma de decidir la composición del grupo (altas y bajas); la definición y reparto de funciones y tareas, por lo mismo de las responsabilidades; las reglas de funcionamiento del grupo; los criterios y modos de tomar decisiones; así como, si ha lugar, la explotación (económica, publicaciones, etc.) del producto del trabajo del grupo.

Concretamente puede no ser innecesario recalcar la importancia particular de que estén claras, incluso de que simplemente sean justas, las reglas de reparto de funciones

y tareas. Es muy destructivo para el grupo que haya solapamientos, que unos se pisen a otros. Conviene que todos sepan dónde está y debe estar cada uno, y cuáles son los campos de trabajo y de expansión de cada uno. Si es previsible que dos quieran moverse a un mismo terreno conviene arbitrar muy desde el principio, antes de que se dé una situación de conflicto, quién tiene preferencia o cómo se reparte el terreno. Evitando, claro, que haya algunos muy dados a marcar muchos territorios y luego ser algo parecido al perro del hortelano, que no los trabajan ni dejan que otros los trabajen. Será señal de buena salud del grupo que no condicione excesivamente a los más dependientes o débiles.

Además el grupo debe reflexionar si facilita intercambios sanos (abiertos, libres, claros) entre sus miembros; si las aportaciones surgen y fluyen con facilidad; si el grupo sabe sumar lo que los individuos pueden aportar. Es decir, si el crecimiento de individuos y grupos es positivo.

Todo grupo debe extremar el cuidado en cuanto a los juegos de poder, de prestigio, de estatus o de protagonismo; así como los intentos de control del grupo por parte de algunos. Ni que decir que un grupo que no tenga una buena estrategia de resolución de los conflictos internos está abocado a su deterioro o a su desaparición.

No se puede abandonar la reflexión sobre los grupos sin hacer referencia a que no solo deben ser autocríticos, sino que deben autoevaluarse. Otra vez, en general y en cuanto a los cambios metodológicos.

### **III. UNAS PROPUESTAS (ENTRE OTRAS)**

«La lógica es la misma en toda investigación disciplinada»

Lee Cronbach (1987, p. 4): Issues in planning evaluations. In R. Murphy; H. Torrance (Eds.): *Evaluating Education: Issues and methods* (pp. 4-35). London: Harper & Row.

#### **A. Consideraciones generales**

Las propuestas que se van a hacer son para mejorar las percepciones, posicionamientos y comportamientos de individuos y grupos ante los cambios metodológicos de la investigación en Ciencias Sociales. De lo que se trata es de no quedarse en la pura reflexión, sino de indicar qué se puede hacer. Aun a sabiendas, como se indicaba antes, de que las iniciativas y las acciones correspondientes más interesantes son las que surgen de los mismos grupos, no como algo impuesto a los mismos.

Para no ser excesivamente repetitivos aquí vamos a hacer solamente unas cuantas propuestas más bien selectivas, pues prácticamente en torno a cada reflexión se pueden hacer una o más propuestas. El enfoque con que se hacen es el de adelantar y ayudar el trabajo de individuos y grupos, sabiendo que las situaciones concretas son muy específicas. Aun así se podrá comprobar que ciertos comportamientos y problemas se repiten en varios sitios. Se hacen primero las propuestas sobre los grupos y

luego sobre los individuos, porque si hacemos mejores los grupos se resolverán mejor las cuestiones individuales.

## B. Propuestas comunes a grupos e individuos

1. *Anticipar*: Hacer un esfuerzo sistemático por estar al día, por husmear lo que va a venir, por «leer» el futuro (¿recurriendo a la hipótesis de la convergencia?). No se puede esperar a que otros nos avisen por dónde van los tiros. Será útil analizar qué cambios metodológicos se están planteando grupos similares al nuestro, grupos que habitualmente van por delante de nosotros. Es decir, escoger bien los referentes. Hay ciertos autores (por lo que escriben o en entrevistas personales) y revistas que son más útiles para ello. Además en los congresos se debe encontrar buenas pistas.

2. *Moda vs. sustantivo*: Hacer un esfuerzo sistemático por separar los cambios que son simplemente moda de los que son realmente sustantivos, que incluso pueden representar un cambio paradigmático o una revolución científica. Hay bastante hojarasca, bastante barniz de moderno y posmoderno. Ciertas movidas son solamente agitaciones vanas de ciertos ambientes. Se trata, por supuesto de no dejarse llevar por la moda; sino de aprovecharse y contribuir a los cambios sustantivos.

3. *Interdisciplinaria*: Favorecer intercambios interdisciplinarios de especialistas en las distintas subáreas relacionadas con la investigación (epistemología, metodología, datación, análisis e informática) sobre novedades, cambios y avances más significativos: Información, reacciones, discusión, etc.

4. *Visión de conjunto*: Asimilar los cambios dentro de una visión y estructura de conjunto. Primero porque se tiene tal visión y estructura. Y segundo porque no se debe desequilibrar la construcción básica al ir sumando nuevos elementos. A no ser que lo nuevo tenga tal poder que obligue a una nueva visión y estructura. El momento de asimilar nuevas aportaciones puede ser una oportunidad para analizar si nuestra visión y estructura es simple acumulación de material de aluvión o responde a un esfuerzo serio porque casi todo case de una manera lógica y armónica.

5. *Actitudes*: Trabajar las actitudes de individuos y grupos ante los cambios metodológicos. Si la actitud no es de miedo, rechazo o negativa; sino receptiva, se mejoran las percepciones, los posicionamientos y los comportamientos.

6. *Evaluación*: Evaluar siempre el funcionamiento propio (individual o del grupo) en cuanto a los cambios metodológicos, especialmente en cuanto a la realización de las propuestas, si las ha habido. Es el mejor camino para que nuestras futuras propuestas y consecuentemente los cambios metodológicos sean positivos.

## C. Grupos

*Nota*: Entre paréntesis se indica la forma que se considera más apropiada para tratar bien el tema subrayado. Esa forma a veces puede ser un grupo de discusión y otras un seminario.

1. *Microclima* (Grupo de discusión): Analizar el microclima del grupo. Debatir si el grupo es abierto o cerrado a los cambios metodológicos y técnicos. Si hace falta

oxigenarlo intencionalmente. Los distintos componentes del grupo pueden aportar el aire fresco de sus contactos y experiencias en congresos, en otros departamentos o grupos, salidas al extranjero, tribunales en que han participado, etc.

2. *Calidad* (Grupo de discusión): Plantearse el quehacer del grupo desde la perspectiva de la calidad. Como base de trabajo acordar una definición de calidad y estudiar las implicaciones para el quehacer del grupo, llegando sobre todo a los cambios metodológicos.

3. *Pequeñas historias* (Grupo de discusión): Discutir las «pequeñas historias» de los componentes del grupo en cuanto a los cambios metodológicos. Saldrán muchos temas sobre los que se podrá reflexionar, aprender y hacer propuestas concretas muy realistas.

4. *Especialistas representativos* (Seminarios): Seminarios con especialistas representativos de cambios metodológicos o técnicos concretos. Las funciones de los especialistas serán por un lado como expertos de lo metodológico-técnico y por otro como catalizadores del grupo. En la primera función los especialistas pueden situar esos cambios dentro de una perspectiva comparativa más amplia. Los seminarios podrían tener dos partes, una a nivel de divulgación para interesados no especialistas y otra, sobre todo en cuanto a técnicas más «difíciles», de profundización para los más especialistas.

5. *Oportunidades de docencia* (Grupo de discusión): Analizar si todos los componentes de un grupo con docencia tienen la oportunidad de enfrentarse y enseñar cambios metodológico-técnicos. Situarlo dentro de un cuadro-perspectiva tan general como sea posible de los cambios que hay y que se enseñan en otras partes. Puede servir para ver si el grupo está desatendiendo ciertos cambios metodológicos y para abrir nuevas oportunidades a algunos profesores.

6. *Necesidades de personal* (Grupo de discusión): Analizar las necesidades de personal del grupo también teniendo en cuenta que conviene cubrir los cambios metodológico-técnicos más interesantes y prometedores.

7. *Infraestructura* (Seminario): Discutir con especialistas representativos de cambios metodológico-técnicos sobre la infraestructura necesaria o simplemente conveniente para facilitar los cambios metodológico-técnicos. Incluirá el análisis del funcionamiento y resultados de distintas partes-componentes de la infraestructura.

8. *Funcionamiento del grupo* (Grupo de discusión): Analizar el funcionamiento del grupo como grupo: Fines, composición, repartos, reglas, juegos de poder y otros, resolución de conflictos, etc. Está solo indirectamente relacionado con los cambios metodológicos, pero será provechoso también para éstos.

## D. Individuos

1. *Derecho*: Cuestionarme si tengo derecho a parapetarme o simplemente hacerme el remolón ante los cambios metodológicos, sobre todo si mi actitud y comportamiento influye en los grupos a los que pertenezco.

2. *Autoanálisis*: Analizarme cómo soy y cómo actúo respecto a los cambios metodológicos, incluyendo un poco de autoanálisis psicológico (ver II-D, p. 93). Ver en qué

tipología soy categorizable y cuáles son los condicionamientos externos que me afectan o me han afectado.

3. *Mecanismos*: Dotarme de mecanismos (revistas, libros, Internet, autores, etc.) para anticipar los cambios metodológicos que vienen, para saber a cuáles me tendré que enfrentar más previsiblemente a corto y medio plazo. Incluir formas de discriminar lo que es hojarasca de los cambios más sustantivos, con más futuro.

4. *Lista*: Hacer una lista de los cambios metodológicos que sé que andan por ahí. Reflexionar sobre la lista y decidir si voy a hacer algo. Ver cuáles son los que más me cuestionan y cuáles voy a intentar introducir en mi quehacer profesional.

5. *Especialista*: Determinar bien la clase de especialista que quiero ser (en contraposición a dejarme llevar y que la vida me haga). Ser especialista sobre algún contenido de las Ciencias Sociales con buena «biografía» (expresión de J. Ortega y Gasset) y también sobre alguna metodología o técnica específica.

6. *Trayectoria profesional*: Reflexionar sobre mi vida profesional dándole a la reflexión forma de «pequeña historia»/autobiografía. Puede ser útil para uno mismo y para quienes les dé la oportunidad de leerme.

7. *Puerta*: Hacerme autocrítica en cuanto a si abro o cierro puertas para que mis alumnos se enteren (bien) de los cambios metodológicos en los campos en que soy su principal fuente de profundización o especialización. Si hace falta, ponerse de acuerdo con otros profesores para repartirse esta tarea.

#### IV. CONCLUSIÓN

La pequeña historia del principio es una forma de hacer ver que los cambios metodológicos nos cuestionan nuestra formación inicial, nuestras formas de investigar y lo que hacemos en la docencia. Ante los cambios metodológicos individuos y grupos podemos adoptar una postura pasiva, a la defensiva; o una postura activa, de búsqueda de los cambios que pueden ayudar a mejorar la investigación en las Ciencias Sociales.

Hay que comenzar por reflexionar, individual y colectivamente. Los individuos dependen de los grupos en los que se insertan y los grupos dependen de los individuos que los componen, aunque sean algo más que la simple suma de sus componentes. No siempre las reflexiones de individuos y grupos son coincidentes. De las propuestas de acción para asimilar mejor los cambios metodológicos algunas son comunes a grupos e individuos.

Los paréntesis («Entre otras») tras los encabezamientos de las tres secciones principales (pequeña historia, reflexión, propuestas) recalcan que lo dicho no se considera más que un comienzo con pocos apoyos documentales que, si existen, saldrán en otro momento. Muchos otros podrían haber contado otras historias y haber hecho otras reflexiones y propuestas. Es decir, las reflexiones y propuestas que se hacen se pueden completar y mejorar con otras que se pueden hacer. Serán muy interesantes, pues reflejarán la variedad de situaciones, con lo que podremos aprender mucho unos de otros, ganando bastante tiempo en el proceso, al menos posible prevenir o favorecer cosas que otros ya han vivido.

Lo expuesto quiere ser una contribución a que individuos y grupos nos planteemos una tarea que, si resolvemos bien, tendrá resultados provechosos para todos y redundará en la calidad de la investigación en las Ciencias Sociales.

## **VI. BIBLIOGRAFÍA**

- Abellán, José Luis (1994): Ideas para el siglo XXI. Madrid: Libertarias/Prodhufo.
- Apodaca, Pedro; Lobato, Clemente (Eds.): Calidad de la universidad: Orientación y evaluación. Barcelona: Laertes.
- Ashworth, P. (1996): The primacy of conversation. *The humanistic Psychology*, 24(2), 283-290.
- Bartolomé, Margarita (1994): La investigación cooperativa. En V. García Hoz (Dir.): Problemas y métodos de investigación en educación personalizada (pp. 376-403). Madrid: Rialp.
- Bernanos (1969): *La nouvelle histoire de Mouchette*. Paris: Plon.
- Brewer, Marilyn B.; Collins, Barry E. (Eds.) (1981): *Scientific inquiry and the Social Sciences: A volume in honor of Donald T. Campbell*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Campbell, Donald T.; Stanley, Julian C. (1963): Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. En N.L. Gage: *Handbook of research on teaching* (pp. 171-246). Chicago: Rand McNally.
- Casey, Kathleen (1995): The new narrative research in Education. In Michael W. Apple (Ed.): *Review of research in Education*, 21 (pp. 211-253). Washington, DC: American educational research Association.
- Constas, Mark A. (1998): The changing nature of educational research and a critique of postmodernism. *Educational researcher*, 27(2), 26-33.
- Creswell, John V. (1998): *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cronbach, L. J. (1987): Issues in planning evaluations. In R. Murphy; H. Torrance (Eds.): *Evaluating Education: Issues and methods* (pp. 4-35). London: Harper & Row.
- Dendaluze, Iñaki (Coord.) (1988): *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- Dendaluze, Iñaki (1994): Diseños cuasiexperimentales. En V. García Hoz; R. Pérez Juste (Eds.): *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp. 286-306). Madrid: Rialp.
- Dendaluze, Iñaki (1995): Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista de investigación educativa*, 26, 9-32.
- Dendaluze, Iñaki (1996): La hipótesis de la convergencia de los países y la innovación educativa. *Actas del XI Congreso Nacional de Pedagogía* (III, 23-36). San Sebastián: Sociedad Española de Pedagogía.
- Dendaluze, Iñaki (1997): La validez teórica de las investigaciones empíricas en Ciencias Sociales. *Revista internacional de estudios vascos*, 42(1), 77-101.
- Dendaluze, Iñaki (1998): Algunos retos metodológicos. *Revista de investigación educativa*, 16(1), 7-24.

- Dendaluze, Iñaki (1999): La investigación educativa ante el tercer milenio. *Bordón* 51(4), 363-376.
- Denzin, Norman K. (1999): Qualitative research comes of age. *American Psychological Association Review of Books*, 44(1), 97-100.
- Donmoyer, R. (1996): Editorial: Educational research in an era of paradigm proliferation: What's a journal editor to do? *Educational researcher*, 25(2), 19-25.
- Ellis, Carolyn; Bochner, Arthur P. (Eds.) (1996): *Composing ethnography: Alternative forms of qualitative writing*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Etxeberria, Juan (1998): *Estatistika: Teoria eta praktika SPSSWIN erabiliz*. Usurbil (Gipuzkoa): Elhuyar.
- Gage, N.L. (1963): *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.
- García Hoz, Víctor (Dir.) (1994): *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- Held, Barbara S. (1995): *Back to reality: A critique of post-modern theory in Psychotherapy*. New York: Norton.
- Hoffer, Barbara K.; Pintrich, Paul R. (1997): The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of educational research*, 67(1), 88-140.
- Joaristi, Luis; Lizasoain, Luis (1998): *BMDP New system para Windows*. Madrid: Paraninfo.
- Kemmis, S. (1993): Foucault, Habermas and evaluation. *Curriculum studies*, 1(1), 35-54.
- Kerlinger, Fred (1988): *Investigación del comportamiento*, 3ª ed. México: McGraw-Hill.
- Kuhn, T. S. (1962): *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de cultura económica.
- Kvale, St. (1996): *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lenzen, Dieter (1995): Traditions of educational research in Germany: Theories - Crises - Present situation. *European Educational research Association Bulletin*, 1(2), 11-17
- Lenzen, Dieter (1997): Review of James J. Scheurich (1997): *Research methods in the postmodern*. London: The Falmer Press. *European Educational Research Association Bulletin*, 3(2), 26.
- Lizasoain, Luis (1992): *Bases de datos en CD-ROM*. Madrid: Paraninfo.
- Lukas Mujika, J. F. (1998): *Análisis de items y de tests con ITEMAN*. Leioa (Vizcaya): Universidad del País Vasco.
- Miguel Díaz, M. De (1988): Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluze (Coord.): *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 60-77). Madrid: Narcea.
- Morse, J.M. (1994): Designing funded qualitative research. In N.K. Denzin; Y.S. Lincoln (Eds.): *Handbook of qualitative research* (pp. 220-235). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moustakas, Clark (1994): *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Munarriz, B. (Cord.) (1997): *Investigación participativa*. Donostia: Ibaeta Pedagogía.
- Murphy, R.; Torrance, H. (Eds.) (1987): *Evaluating education: Issues and methods*. London: Harper & Row.

- Orden, A. De La; Mafokozi, Joseph (1997): Implicaciones de algunos planteamientos epistemológicos post-positivistas en la investigación educativa. *Bordón* 49(4), 347-358.
- Ortiz de Oruño, José María (Comp.): *La calidad de la Educación*. Bilbao: Eusko Ikaskuntza.
- Rodríguez Sutil, Carlos (1998): La metodología de la investigación frente a la metodología aplicada. *Papeles del psicólogo*, 70, 59-63.
- Roy, Arundhati (1998): *El dios de las cosas pequeñas*. Barcelona: Anagrama.
- Sarup, M. (1993): *An introductory guide to poststructuralism and postmodernism*, 2nd. Ed. Athens, GA: University of Georgia Press.
- Scheurich, James J. (1997): *Research methods in the postmodern*. London: The Falmer Press.
- Vera, Fernando (1932): Entrevista a José Ortega y Gasset. Reproducida en *El País Semanal* (1999), 16-11-97.

---

**S Y M P O S I A**

---



# **Evaluación de programas**

Coordinador:  
Mario de Miguel Díaz



## **LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS: ENTRE EL CONOCIMIENTO Y EL COMPROMISO**

*Mario de Miguel Díaz*  
Universidad de Oviedo

### **INTRODUCCIÓN**

Durante los últimos años el desarrollo de la investigación evaluativa ha sido tan importante y significativo que actualmente nadie pone en duda que constituye uno de los campos profesionales con mayor proyección dentro de las ciencias sociales. Como consecuencia de este crecimiento vertiginoso constatamos que —últimamente— se comienza a cuestionar la identidad de esta disciplina al mismo tiempo que se intenta delimitar los parámetros que la caracterizan y distinguen de otras afines. Al igual que sucede con todas las disciplinas emergentes, la evaluación de programas reclama procesos de análisis y reflexión que nos ayuden a precisar su alcance y significado en el contexto general de la investigación científica y, de forma particular, en nuestra área de conocimiento.

Con el ánimo de atraer la atención y suscitar el debate sobre esta «nueva realidad» en el ámbito de la investigación social, considero oportuno efectuar la presentación de este Symposium planteando tres temas o problemas que entiendo constituyen puntos relevantes sobre los que procede una discusión entre profesionales que se dedican a cuestiones metodológicas. A saber:

### **I. LA EVALUACIÓN COMO FUENTE DE CONOCIMIENTO**

Habitualmente se suelen justificar los procesos evaluativos sobre programas de intervención social a partir de dos funciones básicas: la rendición de cuentas (accountability) y la mejora del programa (improvement). El problema que ahora nos plantea-

mos es distinto: Si la evaluación, además de las dos funciones anteriormente señaladas, puede generar una comprensión más profunda del objeto o campo específico al que hace referencia una intervención significa que nos aporta «conocimientos» y, en esa medida, contribuye al progreso científico. Cabe por tanto considerar que uno de los objetivos fundamentales de todo proceso evaluativo —independientemente del ámbito donde se lleve a cabo— sea generar la comprensión y explicación de los problemas sociales, lo cual significa resaltar la dimensión investigadora implícita en toda evaluación (Chelimsky, 1997).

Asumir este punto de vista implica que no existe ruptura entre el rol del evaluador y del investigador y que, al margen de los objetivos específicos que orientan cada proceso evaluativo, quienes nos dedicamos a esta actividad debemos reflexionar y contribuir a clarificar las relaciones entre las necesidades sociales y las soluciones propuestas, entre la teoría que justifica los programas y el diseño que se formula, entre la lógica que se utiliza para su implementación y el contexto real de la intervención. Nuestra contribución a la comprensión y explicación de estos fenómenos no solo aporta una nueva función a esta disciplina sino también una perspectiva novedosa al trabajo del investigador que se dedique al campo social.

## **2. LA EVALUACIÓN COMO COMPROMISO CON EL CAMBIO SOCIAL**

Situados en este contexto fácilmente se puede entender que actualmente exista una tendencia a definir la evaluación como un proceso de búsqueda de conocimientos respecto a las estrategias y factores que facilitan o inhiben el cambio social. Más allá del análisis y valoración de los problemas y requisitos que conlleva el diseño e implementación de un programa, todos debemos tener claro que lo verdaderamente importante en una investigación evaluativa es profundizar en la descripción y explicación de los procesos de intervención que se implementan con el fin de promover la transformación social, y de los resultados que se obtienen a partir de dichos procesos. Por ello, en la medida que nuestra búsqueda persigue identificar las intervenciones —políticas, programas, acciones, etc.— más eficaces para promover el desarrollo social, el evaluador no puede abordar su trabajo sin cuestionar los valores que se ponen en juego en cada estrategia orientada hacia el cambio social. Lo cual significa que la calidad de su trabajo estará mediatizada por su compromiso en la resolución de los problemas sociales (pobreza, marginación, desigualdad, etc...) y en la lucha a favor de una sociedad más justa e igualitaria.

Este compromiso también se manifiesta en la forma de llevar a cabo el proceso evaluativo ya que del mismo modo que no podemos hablar de auténtico cambio social sin tener en cuenta la participación activa de los protagonistas tampoco podemos hablar de auténtica evaluación mientras los «implicados» no participen activamente en la misma, de forma que se llegue al conocimiento a través de una construcción social en la que participen todos los sectores directamente afectados. Esta es la razón por la cual actualmente la investigación evaluativa utiliza soportes teóricos y metodológicos coherentes con este planteamiento, lo que ha dado lugar a una gran variedad y heterogeneidad de enfoques (evaluación pluralista, evaluación participativa, evalua-

ción respondiente, evaluación democrática, cluster evaluation, empowerment evaluation, etc...). El denominador común de todos estos enfoques se podría resumir en el hecho de que toda evaluación debe suponer, ante todo, un compromiso del evaluador con la educación cívica, el desarrollo humano y la emancipación social (Fetterman 1994, Smith 1998).

### 3. LA SUPERACIÓN DEL DEBATE METODOLÓGICO

La consecuencia lógica de todo este movimiento hacia una evaluación pluralista ha tenido claras repercusiones sobre los paradigmas de investigación ya que estos nuevos enfoques, de alguna forma, consideran todo lo que representa el positivismo en su versión dura está caduco. La conocida frase de Eisner —«Anastasia puede estar viva, pero la monarquía ha muerto»— ejemplifica muy bien la perspectiva teórica que actualmente constituye marco de referencia de la mayoría de los modelos y procesos en la investigación evaluativa. De ahí que hoy se considere que la evaluación de programas constituye el ámbito de la investigación social donde se hace más patente la superación del debate entre metodología cuantitativa y metodología cualitativa (Reichert y Rallis 1994, Cook 1997). Las características específicas de los programas y de los procesos que conlleva su diseño, implementación y evaluación nos obliga normalmente a considerar fenómenos cuantitativos y cualitativos por cual es habitual abordar los procesos evaluativos con planteamientos integradores y enfoques multimétodos dejando la polémica paradigmática en un segundo plano (Fetterman, Kaftarian y Wandersman 1996).

En este sentido procede resaltar que la evaluación de programas constituye uno de los ámbitos que más ha propiciado la investigación cualitativa como una metodología indispensable para avanzar en el conocimiento de la realidad social tal como propugnan las tesis postmodernistas sobre filosofía de la ciencia; contribuyendo —igualmente— a consolidar una corriente epistemológica emergente que intenta promover como marco teórico para este tipo de investigación un paradigma orientado hacia la explicación social realista (Pawson y Tilley 1997) siguiendo la tradición que sitúa la explicación científica entre el positivismo y el relativismo (Hesse 1974, Blaskar 1975, Sayer 1984).

Partiendo de este contexto, los profesores que intervienen en este Symposium van a abordar los problemas metodológicos que conlleva todo proceso evaluativo sobre un programa de intervención: el diagnóstico de necesidades, la evaluación de los procesos y la estimación de los resultados. Por nuestra parte, tan sólo hemos querido plantear algunas cuestiones que nos parecen pertinentes para suscitar el debate aunque somos conscientes de que no son las únicas ni quizás las mejores. Nuestro interés es promover la reflexión sobre esta disciplina ya que su definición clásica «como determinación del mérito y valor de algo» resulta insuficiente desde el punto de vista de la ciencia. Esta exigencia se nos hace más patente si tenemos en cuenta que la evaluación constituirá, sin duda, uno de los campos de la investigación social con mayor proyección en el próximo milenio. De ahí que proceda que todos debemos reflexionar sobre su identidad y heterogeneidad, así como sobre los retos que supone para los especialistas en métodos de investigación.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BLASKAR, R. (1975). *A realist theory of science*. Brighton, Hasvester.
- CHELEMSKY, E. (1997). «The coming transformations in Evaluation». En CHELEMSKY, E, y SHADISH, W. (eds.). *Evaluation for the 21 Century*. London, CA: Sage.
- COOK, Th. (1997). «Lessons learned in evaluation over the pas 2 years». En CHELEMSKY, E. y SHADISH, W. (eds.). *Evaluation for the 21 Century*. London, CA: Sage.
- FETTERMAN, D., KAFTARIAN, S. y WASDESMAN, A. (eds.) (1996). *Empowerment evaluation*. London, Sage.
- FETTERNAN, D. (1994). «Empowerment evaluation». *Evaluation practice* 15(1), 1-15.
- HESSE, M. (1974). *The structure of scientific inference*. London, MacMillan.
- PAWSON, R. y TILLEY, N. (1997). *Realistic Evaluation*. London, Sage.
- REICHARDT, C. y RALLIS, S. (eds.)(1994). *The qualitative-quantitative debate: new perspectives*. S. Francisco, Jossey Bass.
- SAYER, A. (1984). *Method in social science*. London, Hutchinson.
- SMITH, M. (1998). «Empowerment evaluation: theoretical and methodological considerations». *Evaluation and Programming Planning* 21, 255-261.

## **TENDENCIAS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS EN LA EVALUACIÓN DE NECESIDADES**

*M<sup>ª</sup> Teresa Pozo Llorente y Honorio Salmerón Pérez*

Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Facultad Ciencias de la Educación

Universidad de Granada

Planificar intervenciones a partir de la identificación, el análisis y priorización de las necesidades de los destinatarios y del contexto de actuación, es una práctica cuyo uso ha crecido en importancia convirtiéndose en un imperativo habitual que está presente hoy en día en la mayoría de las iniciativas que promueven las instituciones de nuestro entorno. Sin embargo, esto no ha sido siempre así, y aún actualmente ciertas actuaciones educativas, sociales, políticas, medioambientales, ... nos demuestran que sigue sin entenderse que planificar a partir de las necesidades es abordar un proceso de investigación que nos permite tomar decisiones fundamentadas cara a la innovación, al cambio, la mejora, la prevención o la resolución de problemas. Por otra parte, planificar en base a las necesidades detectadas desde una sólo perspectiva profesional y en base a un sólo criterio significa ignorar, de entrada, una parte muy importante del contexto sobre el que se quiere intervenir.

Estamos pues, ante un campo de trabajo al que las metodologías de investigación tienen mucho que aportar cara a la implantación progresiva de modelos de análisis de necesidades adaptados a los condicionantes y requerimientos de cada contexto.

### **ENFOQUES CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS EN LA EVALUACIÓN DE NECESIDADES**

Ha pasado casi una década desde que el profesor Tejedor afirmaba que el concepto de «evaluación de necesidades» cada vez se acerca más a la expresión inglesa «needs

assessment» (Tejedor, 1990: 17) Hoy en día y a la luz de las últimas aportaciones al tema y especialmente la realizada por Witkin y Altschuld (1996) *Planning and conducting needs assessment. A practical Guide*, lo que se dibujaba como una tendencia es una referencia obligada.

Este planteamiento lleva asociado un avance hacia un concepto de necesidad más polivalente, dinámico y globalizador; el único posible cuando se trabaja sobre una realidad compleja, cambiante y diversa.

A partir de la definición de necesidad como la discrepancia existente entre el estado actual y el final deseado, Witkin y Altschuld (1996) clarifican este concepto en términos de niveles de necesidad.

El **primer nivel** hace referencia a las **necesidades de los receptores** del programa: estudiantes, clientes, pacientes, usuarios,... el **segundo nivel** se corresponde con los **responsables de la planificación, gestión y/o ejecución** de los programas: profesores, trabajadores sociales, profesionales del campo de la salud, funcionarios de la administración,... El **tercer nivel** se refiere a los **recursos**: equipamientos educativos y sanitarios, transporte, condiciones laborales, asociaciones,...

Siguiendo a estos autores, la evaluación de necesidades puede definirse ampliamente como «un proceso sistemático que se desarrolla con el propósito de establecer prioridades sobre las necesidades identificadas, tomar decisiones sobre actuaciones futuras y localizar recursos». (Witkin, et al. 1996: 4).

En los procesos de evaluación de necesidades es esencial la consideración de esos tres niveles que interaccionan y mantienen mutuas influencias con el sistema o contexto de referencia puesto que cada uno de ellos se convierte en objeto de estudio.

Con el propósito de caracterizar las estrategias metodológicas facilitadoras de la EN concretamos la definición anterior reflexionando sobre sus posibles dimensiones así como las implicaciones metodológicas que conlleva cada uno de los enfoques:

- La EN es un **estudio sistemático antes y para la intervención** y como tal es planificado, implementado y evaluado. La planificación implica decidir acerca de los objetivos, metas y amplitud de la evaluación de necesidades, establecer acuerdos sobre el uso de los resultados, constituir un comité responsable de la evaluación así como diseñar procesos para la implementación de la misma. La planificación debe incluir un análisis causal de la propia evaluación para predecir problemas potenciales y rediseñar el plan si fuera necesario, la implementación hace referencia a los periódicos chequeos que nos permiten observar que el proceso de evaluación se está desarrollando dentro de los marcos diseñados y los plazos establecidos, tomando decisiones y actuando si fuera necesario. En cuanto a la evaluación nos permitirá conocer y analizar, una vez terminado el proceso qué objetivos, de los inicialmente propuestos en este proceso se han conseguido y cuales no, indagando sobre las posibles causas.
- La EN es un **proceso amplio que comprende la identificación, el análisis de necesidades y la toma de decisiones**. Como afirman Witkin, et al. (1996) la EN ofrece un soporte racional y útil para identificar y descubrir áreas específicas de necesidad (situándonos en el nivel de identificación y conocimiento), definiendo los factores que contribuyen a perpetuarlas y estableciendo criterios y rela-

ciones para planificar la satisfacción o aminoramiento de la necesidad (Nivel de análisis).

Nos situamos ante una perspectiva investigadora que viene acompañada de un diseño flexible y emergente, en continua revisión, así como de unos criterios de racionalidad o regulatorios que garantizan el rigor metodológico del proceso y de las técnicas de recogida y análisis de datos, aumentando así la confianza en los resultados de la misma.

La EN termina cuando se planifica que se hará con la información recogida. Así pues nos situamos ante perspectivas metodológicas que permitan y faciliten la toma de decisiones.

- La EN debería conceptualizarse desde enfoques **democráticos y por tanto participativos** dando entrada a todos los implicados en el mismo, analizando, interpretando y tomando decisiones consensuadas para la determinación de necesidades y de prioridades de acción y de investigación. Este compromiso, participación y consenso quedan garantizados a través de una estructura metodológica que siga en su desarrollo la lógica procedimental propia de la Investigación-Acción, situándonos en un «modelo muy peculiar de investigación que se caracteriza por un conjunto de principios, normas y procedimientos metodológicos que permiten obtener conocimientos colectivos sobre una determinada realidad. Al igual que toda investigación es un proceso de búsqueda de conocimiento, sólo que en este caso el conocimiento se caracteriza por ser colectivo» (De Miguel, 1989: 3), nos referimos a la Investigación Participativa.
- La EN es un **proceso dinámico** que ha de efectuarse en el marco de una evaluación contextual. Iniciar un proceso de EN en un ámbito concreto supone abordar el estudio y análisis de otros contextos y factores que influyen y condicionan temporal y espacialmente tanto las necesidades como las estrategias metodológicas a utilizar en la evaluación. La realidad social, educativa, sanitaria,... es dinámica y diversa, sus demandas y necesidades también lo que supone que al iniciar un proceso de EN debemos recoger información de distintas fuentes lo que nos lleva a la pluralidad metodológica.

## PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS PARA LA EVALUACIÓN DE NECESIDADES

A partir de las propuestas realizadas desde diferentes ámbitos por Witkin (1996), Pérez de Campanero (1991), Cembranos y otros (1989) y Pinault (1990) y que describimos en el Cuadro 1, destacamos la **determinación de necesidades** y la **priorización** de las mismas como los dos objetivos presentes y comunes en cualquier propuesta metodológica para la evaluación de necesidades.

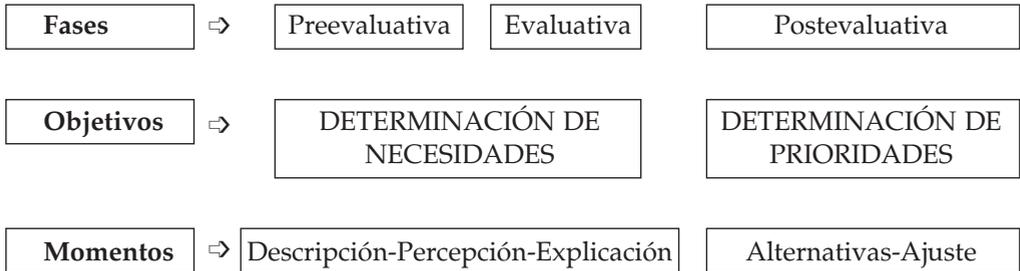
**CUADRO 1**  
**PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA LA EVALUACIÓN DE NECESIDADES**

<b>CARACTERIZACIÓN METODOLÓGICA</b>		
	<b>FASES</b>	<b>PROPÓSITO</b>
<b>A. Sanitario</b> (Pinault, 1990)	Determinación de necesidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Creación de un grupo responsable de la evaluación.</li> <li>* Identificación de problemas de salud (indicadores del estado de salud).</li> <li>* Identificación y análisis de esos problemas definiendo necesidades.</li> <li>* Análisis de la significación que hay que asignarle a la información recogida.</li> </ul>
	Determinación de prioridades	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Definir las necesidades (acompañadas o no de problemas reales y/o potenciales) que serán objeto de intervenciones. (Prioridades de Acción).</li> <li>* Definir las necesidades/problemas cuyas causas y soluciones hay que investigar. (Prioridades de investigación).</li> </ul>
<b>A. Social</b> (Pérez Campanero 1991)	Reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Identificar situaciones desencadenantes de la EN.</li> <li>* Selección y diseño de las técnicas e instrumentos para la recogida de información.</li> <li>* Búsqueda de las fuentes de información.</li> <li>* Creación de un grupo colaborador y responsable de la EN.</li> </ul>
	Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Identificar la situación actual.</li> <li>* Identificar la situación deseable.</li> <li>* Analizar el potencial.</li> <li>* Analizar las causas de las discrepancias</li> <li>* Identificar sentimientos en la población implicada.</li> <li>* Definir el problema en términos de carencias, necesidades...</li> </ul>
	Toma de Decisiones	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Priorizar las necesidades detectadas.</li> <li>* Búsqueda de soluciones para formular metas y planificar la acción.</li> </ul>
<b>Ámbito Educat.</b> (Witkin, 1996)	Pre-Evaluativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>Diseñar la EN en base a un estudio previo y exploratorio acerca del contexto evaluativo y sus necesidades: diseñar una estrategia general, definir el grupo colaborador, identificar los factores políticos y contextuales, establecer objetivos, clarificar tipo de información demandada y las técnicas para su recogida y análisis, uso potencial de los datos, diseño del proceso de priorización...</i></li> </ul>
	Evaluativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>Puesta en marcha de la estrategia diseñada, documentar las necesidades identificadas, establecer categorías y analizar sus causas y magnitud para facilitar su priorización: determinar el contexto, la perspectiva y los objetivos de la evaluación, recoger y analizar la información, documentar las necesidades identificadas: determinando su magnitud y sus causas (análisis desde los tres niveles de necesidades), categorizar las necesidades, establecer prioridades preliminares sobre las necesidades del nivel 1 y ofrecer criterios para la acción basados en las necesidades de alta priorización.</i></li> </ul>
	Post-Evaluativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>Planificar la acción en base a la priorización de las necesidades: estudio de las posibles soluciones a las necesidades identificadas, implementación de las soluciones determinadas, valoración de la EN y comunicación de los resultados.</i></li> </ul>

## ELEMENTOS DEL PROCESO METODOLÓGICO

A partir de estas propuestas y de los momentos que Cembranos y otros. (1989) identifican en el proceso de evaluación, señalamos los siguientes elementos en el proceso metodológico que nos ocupa:

### ELEMENTOS DEL PROCESO METODOLÓGICO



### Determinación de necesidades:

La identificación de necesidades es el primer momento de un proceso más amplio: la EN. La recogida y el análisis de la información son acciones metodológicas que determinaran el éxito de la evaluación. El momento en el que nos encontremos y el propósito marcado determinará el tipo de información que necesitamos, las técnicas e instrumentos que nos permitan acceder a ella y las características del análisis de la misma.

A partir de las tres acciones o momentos que caracterizan la determinación de necesidades: descripción, percepción y explicación, clasificamos las distintas técnicas e instrumentos como a continuación mostramos:



### Determinación de prioridades:

La evaluación de necesidades no concluye hasta establecer operativas pautas para la acción basadas en un proceso de priorización y toma de decisiones sobre las necesidades identificadas en las fases anteriores.

La determinación de prioridades es el resultado final de un proceso de estimación, comparación y de toma de decisiones que se dirige, en primera instancia a otorgar la «precedencia» de una necesidad sobre otra, identificando lo que debe ser considerado en primer lugar. (Pinault, 1990: 227). La importancia, la urgencia y las alternativas de resolución tienen un gran valor en la asignación del rango de «precedencia».

Determinar prioridades significa metodológicamente utilizar técnicas e instrumentos que permitan la clasificación, la estimación, la comparación y la toma de decisiones racional y consensuada.

Así pues estudiar las alternativas de resolución y facilitar el ajuste entre el estado actual y el deseado proponiendo pautas para la acción son los dos **MOMENTOS O ACCIONES** que comprende la determinación de prioridades:

<b>MOMENTOS O ACCIONES</b>
<p><b>Alternativas:</b> la exploración de las alternativas de resolución se convierte en el requisito y la acción previa a la toma de decisiones sobre prioridades. Este estudio previo permitirá verificar si las necesidades identificadas en las fases anteriores pueden ser satisfechas, facilitando así la toma de decisiones. Se trata de encontrar para cada necesidad en estudio soluciones eficaces (capaces de satisfacer las necesidades) y factibles, es decir operativas en el contexto que le es propio.</p>
<p><b>Ajuste:</b> se trata de un proceso de ajuste e integración de la información recogida sobre las necesidades y sus posibilidades resolutorias.</p> <p>La determinación de prioridades se dirige a seleccionar, por una parte, las necesidades y carencias que serán objeto de intervención inmediata; es decir las <i>prioridades de acción</i> y, por otra parte, aquellas para las cuales es necesario primero conocer mejor las causas y soluciones: las <i>prioridades de investigación</i>.</p> <p>Las formas de proceder para determinar las prioridades son múltiples. El lugar que ocupan la intuición y el razonamiento lógico también es variable siendo la estimación y comparación las dos operaciones básicas que permiten llegar a la priorización de las necesidades consideradas, lo que exige la utilización de criterios o características de referencia.</p> <p>Sin embargo, es posible establecer prioridades sin que se formulen criterios explícitamente y sin método específico de clasificación ordenada, en otras ocasiones en el análisis de la información recogida en el proceso de identificación de necesidades, algunas de estas se presentan definitivamente como más importantes que otras; en este caso la información es lo suficientemente indicativa y facilitadora de la priorización, pero, la mayor parte de las veces, la distinción entre las necesidades más prioritarias y las menos es difícil de realizar haciéndose necesaria la utilización de un procedimiento, más o menos riguroso, para establecer prioridades.</p>

La **primera etapa** de cualquier procedimiento para la determinación de prioridades es la definición de criterios de referencia. A los tres criterios generales de importancia, urgencia y alternativas de resolución, añadimos las aportaciones que al respecto realiza Witkin (1996: 76): magnitud de la discrepancia entre el estado actual y el deseado; causas y factores que contribuyen a la necesidad; grado de dificultad en la identificación de la necesidad; consecuencias de ignorar las necesidades; efectos que provoca la no satisfacción de una necesidad; coste de implementar las soluciones y la identificación de los factores que podrían influir en los esfuerzos para solucionar una necesidad.

En la **segunda etapa** de este proceso se distinguen dos niveles de priorización, el primero de ellos se refiere a la priorización, según los criterios establecidos, de las distintas áreas de necesidad identificadas; la priorización de cada una de las necesidades definidas dentro de cada área a la luz de los mismos criterios constituye el segundo nivel. El propósito de esta segunda etapa es ir seleccionando las necesidades más prioritarias.

La definición de las prioridades de acción y las de investigación es el objetivo de la **tercera etapa** de este proceso. Estas se definen a partir, básicamente, de dos criterios: importancia y alternativas de resolución; así pues, una necesidad valorada con un grado considerable de importancia y una alta posibilidad resolutoria sería considerada como *prioridad de acción* y otra valorada de gran importancia y escasas posibilidades resolutorias nos situaría ante una *prioridad de investigación*.

Estas etapas las podemos identificar en la mayoría de los métodos generales de clasificación ordenada: la Escala de Medida Lineal, el Método de la comparación por pares, el de la Ponderación de Criterios, el de la Asignación Directa, el de la Clasificación por orden de importancia, el Método Hanlon, el Método DARE, el Método Simplex,... entre otros.

## BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA:

- Amezcu Viedma, C. (1996). *Evaluación de programas sociales*. Madrid: Díaz de Santos.
- Berk et al. (1990): *Thinking about Program Evaluation*. California: SAGE Publications.
- Cembranos, J.L. y otros (1990). *La Animación Sociocultural: una propuesta metodológica*. Madrid: Ed. Popular.
- Correa, A.D. y otros (1995). Dimensiones de la intervención Psicopedagógica: el papel de los métodos de investigación. *Revista de Investigación Educativa*, nº 26, 33-92.
- Fernández Ballesteros, R. (1996). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- Moroney, R.M. (1977). «Needs assessment for Human Services» en W.F. Anderson y otros (eds.) *Managing Human Services*, International City Management Association, Washington.
- Pérez Campanero, M.P. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Pérez Juste, R. (1997). Evaluación de programas, en Salmerón Pérez (ed.): *Evaluación Educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Proyectos socioeducativos. Sistematización de la práctica*. Vol. I y II. Sevilla: Diputación Provincial.

Pinault, R. y otros. (1990): *La planificación sanitaria. Conceptos, Métodos y Estrategias*.  
Barcelona: Mansson.

Tejedor, J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación necesidades  
en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*. V. 8, nº 16, 15-37.

Witkin, B.R., et al. (1996). *Planning and conducting needs assessment. A practical guide*.  
California: SAGE Publications.



## **ANÁLISIS DE EFECTIVIDAD EN LA IMPLEMENTACIÓN DE PROCESOS**

*Samuel Fernández Fernández*

Dpto. de CC. de la Educación

Universidad de Oviedo

La razón última de un proyecto social es solucionar un determinado problema y en este sentido el concepto de eficacia determina el grado en que se alcanzan los objetivos y metas del proyecto en la población usuaria, en un periodo de tiempo determinado e independientemente de los costes que ello implica. Como es sabido, el concepto de eficiencia se asocia a la productividad ya que relaciona recursos con resultados después de traducido todo a unidades monetarias.

Tanto la eficacia como la eficiencia son conceptos esenciales en la evaluación pero cuando se quieren determinar en cada fase del proyecto y teniendo en cuenta las actividades y objetivos intermedios o los ahora tan manoseados «efectos colaterales» puestos de manifiesto por Scriven, resulta necesario introducir otro concepto, la efectividad. Se dice que la efectividad se consigue cuando la relación entre los objetivos iniciales y los resultados finales se hace óptima, lo cual supone valorar los procesos que desde los primeros conducen a los segundos.

### **LA EVALUACIÓN DE PROCESOS**

Aunque siempre se ha considerado una parte fundamental de la Evaluación, la importancia del análisis de procesos ha cobrado un enorme auge debido a la complejidad que hoy tienen los programas educativos y sociales, al construirse sobre una amplia base comunitaria y al intentar responder a las demandas de colaboración e integración de servicios. Las diferencias de los distintos proyectos adscritos a un

mismo programa requieren, también, la valoración de sus actividades con referencia al contexto en el que se desarrollan.

La Evaluación de Procesos supone verificar las acciones previstas por el programa y los tiempos «de paso» o «dosis» de actividad realizada, y se organiza a partir de la documentación generada por esas actividades implementadas durante el desarrollo de una intervención.

De acuerdo con Mc Graw y col. (1996. *Using process data to explain outcomes. Evaluation Review*, 20 (3), 291-312), la Evaluación de Procesos detalla los componentes de la intervención, cómo fueron organizados y de qué forma fueron recibidos por los usuarios. La información que se obtiene de la Evaluación de Procesos refuerza la validez del programa al poner de manifiesto sus señas de identidad y justificar su posible consideración de excelencia o de «buena práctica».

## **LAS NORMAS-ESTÁNDAR COMO MEDIDA DE PROCESOS**

Las autoridades sociales utilizan con demasiada frecuencia de forma incorrecta las evaluaciones de sus programas y en algunos casos incluso son usadas como «detergentes» para lavar programas mediocres y acciones fallidas que se encubren bajo etiquetas nacionales e internacionales de campañas sociales con abundancia de fondos y subvenciones.

Cuando Guba y Lincoln propusieron la Evaluación de 4ª Generación enfatizaron la importancia de los participantes implicados en el programa. Su epistemología asumía el constructivismo y el paradigma postmoderno en su afán porque los evaluadores comprendieran, en su relación con los participantes, cómo funciona un proyecto y bajo qué condiciones, lo cual puede ser considerado como una vacuna contra los abusos y sesgos de ciertas evaluaciones. La Evaluación de 4ª Generación animó también, a la participación en la construcción de criterios y presentó al evaluador como un consultor, un facilitador, un apoyo, rechazando al experto, técnico, fiscal o inspector.

La unión entre una necesidad de perfeccionamiento institucional y un modelo sistémico de análisis de evidencias necesita, además de un enfoque conceptual, del «cemento» que brindan los profesionales con sus intentos de mejora permanente de los servicios que ofrecen a sus usuarios y en este sentido, los estándares profesionales pueden verse como los «ladrillos» necesarios para dar consistencia al edificio proyectado. Así, desarrollar y aplicar Normas o Estándares profesionales constituye una garantía contra las evaluaciones incompetentes o corruptas.

### **Principios y Técnicas del Análisis de Efectividad**

Algunos de los fundamentos y concreciones del modelo de evaluación de procesos que propugnamos son:

- A. **Evaluación Participativa.** En su forma ideal trata de aunar los intereses de todos los participantes implicados mediante un procedimiento de colaboración que permite la construcción de conocimiento significativo y contextualizado y que capacita a los profesionales para actuar sobre ese conocimiento en su objetivo de mejora institucional.

Las formulaciones de la Evaluación Participativa están relacionadas con dos importantes vertientes de la teoría y la práctica de la Evaluación como son la Evaluación Orientada a la Práctica, representada en el pasado por Alkin y más actualmente por el «factor personal» de Patton (1997. *Utilization focused evaluation, new century edition. Thousand Oaks, CA, Sage*), y la Evaluación de Ideología Abierta, representada por Guba y Lincoln, con las aportaciones del Enfoque Centrado en el Usuario de Whitmore (1994. *To tell the truth. En P. Reason (ed.) Participation in Human Inquiry, (págs. 82-98). Newbury Park, CA, Sage*) o Schalock (1995. *Calidad de Vida en la Evaluación y Planificación de Programas. Actas I Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Salamanca*).

A éstas se unen las de «Voces de la Comunidad» de Callaway, Arnold & Norman (1993. *Community Voices: leadership development for community decision-making. Greensboro, NC. NCA&T University*) y las Evaluaciones Cluster desarrolladas por la Fundación Kellogg durante esta década.

**B. Calidad y Buenas Prácticas.** La consideración de la evaluación de programas en el marco de la organización y la mejora continua ha llevado a las instituciones sociales a desarrollar mecanismos de control interno que se responsabilicen de los procesos de mejora y a confrontarlos con los atributos y procedimientos estandarizados de La Calidad. Esto supone controlar procesos, establecer manuales de procedimientos, acciones preventivas y correctoras y su objetivo suele ser el registro y la certificación de La Calidad bajo una Norma (Fernández, 1998. *Intervención Social y Calidad. Actas del V Congreso del COP. Madrid*).

En los estudios de casos evaluativos la unidad de análisis es valorada «in situ» y los aspectos que orientan el estudio se negocian con el cliente para dar conformidad a un diseño que es más emergente que preordenado.

Por otra parte, la flexibilidad de un plan evaluador debe hoy día contemplar no sólo estándares de rendimiento (Tuijnman y Postlethwaite, eds., 1994: *Monitoring the Standards of Education. Kidlington, OX. Pergamon*), sino aplicar constructos procesuales como la «Oportunidad de Aprender» (OTL), desarrollado a partir del «enfoque iluminativo» de Parlett y Hammilton (1976. *Evaluation as Illumination. Evaluation Studies Review Annual. Pags. 140-1576. Beverly Hills. CA. Sage*) y de la evolución del modelo respondente de Stake y col. (1998. *The evolving synthesis of program value. Evaluation Practice, 20 (2)*).

Así pues, el Análisis de Procesos, además de holismo, contextualización, comprensión y análisis de construcciones sociales, también necesita del enfoque criterial que le permita contrastar las experiencias o actividades del programa con los estándares o normas profesionales del campo social correspondiente y poder acreditar de esta forma su acción como una referencia de buena práctica.



## EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS Y DEL IMPACTO

Pedro M. Apodaca  
Unidad de Evaluación  
Universidad del País Vasco

### I. ACLARANDO TÉRMINOS

Cuando hablamos de evaluación del impacto en realidad estamos refiriéndonos a la evaluación de los *efectos* producidos por un programa o intervención. Es decir, aquellos cambios habidos debidos a la citada intervención. Sin embargo, no todos los cambios ocurridos durante o después de un programa o intervención son debidos a la propia intervención. En efecto, numerosos fenómenos y factores acompañan la intervención provocando, de forma directa o indirecta, sus propios efectos en los destinatarios del programa.

Por lo tanto, debemos distinguir entre el conjunto de cambios/resultados habidos tras un programa o intervención que denominaremos *efectos brutos* y aquella parte que son efecto real de la propia intervención o programa y no de otros factores o circunstancias; *efectos netos*.

Cuando hablamos de los *resultados* de un programa nos referimos frecuentemente a los *efectos brutos* del mismo. Cuando hablamos de *evaluación del impacto* deberemos referirnos siempre a los *efectos netos*. Sin embargo, no es ésta la única clarificación diferencial que podemos encontrar al respecto.

Frecuentemente se utiliza el término *evaluación de resultados* como sinónimo de *evaluación del impacto*. Resulta difícil identificar matices diferenciales de ambos términos debido a que se utilizan profusamente como si fueran equivalentes. Una de las pocas aclaraciones terminológicas nos la proporciona Alvira (1991) para quien la *evaluación de los resultados* haría referencia al

intento de analizar los efectos que un programa o intervención tiene en los sujetos directamente destinatarios del mismo. En la evaluación del impacto se trataría de analizar los efectos del programa en un marco más amplio, en el conjunto de la población que, sin ser directamente destinataria del programa o servicio, es influida de alguna manera.

El libro de Schalock (1995) también introduce una particular estructura terminológica al distinguir tres tipos de *evaluación basada en los resultados*. Se trata del análisis de la *efectividad*, del análisis del *impacto* y del análisis *coste-beneficio*. De esta manera, la evaluación del impacto sería uno de los tipos de análisis en la evaluación basada en los resultados. En esta misma obra aclara que entiende por *impacto* la diferencia entre los *resultados* obtenidos por dos programas o intervenciones. Esto viene a ser equivalente a la formulación de Rossi y Freeman (1993) quienes entienden por *impacto* los efectos netos de un programa. Del resultado o efecto bruto descubierto habría que desglosar los efectos de los factores extraños y los efectos del diseño para extraer el efecto neto del programa.

En definitiva, podemos concluir que el término *evaluación del impacto* resulta más operativo e induce a menos confusiones que el término *evaluación de resultados*.

En un intento de acotar y clarificar podríamos definir el término «evaluación del impacto» como la denominación genérica para toda estrategia de evaluación que trate de analizar y verificar los *efectos* producidos por una intervención o programa concreto.

## 2. CAUSALIDAD Y EVALUACIÓN DEL IMPACTO

El problema de la causalidad sigue siendo uno de los grandes quebradores de cabeza en las Ciencias Sociales y Humanas. Existen diversas concepciones alternativas de la causalidad y diversos procedimientos o requisitos para su afirmación (Dendaluce, 1994). Esta situación de cierta confusión y de teorías alternativas es también vigente en la evaluación.

La evaluación del impacto, en su formulación tradicional (Rossi y Freeman, 1993), presupone que determinados resultados o productos aparecidos durante o después de un programa son efecto de la intervención. Desde un orientación experimental clásica, esta inferencia causal se garantizaría mediante la aleatorización y la manipulación. Sin embargo, la inferencia causal necesita también de generalización y no sólo de validez interna ya que la inducción de un caso particular a una regla universal no está justificada lógicamente.

En cualquier caso, la evaluación del impacto no puede proporcionar seguridad plena de que determinados resultados son efecto del programa. Únicamente puede proporcionar diversos grados de plausibilidad. Lo riguroso del diseño en que se fundamente la evaluación del impacto añade plausibilidad a la inferencia causal. Sin

embargo, no todos los tipos de diseños son viables puesto que en su elección deben tenerse en cuenta también consideraciones de tipo práctico, económico, ético, político, etc.

Así pues, desde los paradigmas clásicos de la investigación y de la evaluación de programas, podemos afirmar que la evaluación del impacto presupone causalidad. Esta causalidad se apoya en la aleatorización a todos los niveles y en la manipulación de la variable independiente o intervención. Sin embargo, desde otros paradigmas más participativos, la explicación formalizada de los fenómenos pierde relevancia frente a la comprensión de los mismos; el pensamiento empírico, técnico y racional frente al pensamiento simbólico, mitológico y mágico; la denotación frente a la connotación (Ander-Egg 1990). Bajos estos paradigmas, la idea clásica de causalidad y el interés por la demostración de los efectos del programa (impacto) no serían prioritarios en la evaluación.

Una de las formulaciones más clarificadoras en este sentido la podemos encontrar en la obra de Guba y Lincoln (1981, 1989) quienes aportan una buena síntesis de los principios ontológicos, epistemológicos y metodológicos que contraponen los paradigmas positivista-cuantitativo y naturalista-cualitativo. Bajo su paradigma *respondente-constructivista* postulan, a nivel *Ontológico*, que no existe una realidad objetiva y la ciencia misma es una construcción social. A nivel *Epistemológico* afirman que no cabe plantear una dualidad entre sujeto y objeto de la evaluación. Los resultados de la evaluación son el producto de las interacciones entre observadores y observados. A nivel *Metodológico* rechazan el enfoque clásico de control y manipulación (experimental) y lo sustituyen por un proceso dialéctico-hermenéutico que ha de dar cuenta de la interacción entre observador y observado. Un proceso continuo de interacción, análisis, crítica y reanálisis.

La obra de Shadish, Cook y Leviton (1991) contiene también un buen análisis crítico de los diferentes paradigmas o estrategias de construcción del conocimiento presentes en la evaluación de programas.

### **3. LA EVALUACIÓN DEL IMPACTO EN DIFERENTES MODELOS DE EVALUACIÓN**

La evaluación del impacto tiene una mayor relevancia en determinados modelos de evaluación. Los modelos de consecución de Metas (Tyler et al 1989, Tyler 1991) establecen como criterio principal de mérito o valor la consecución de los objetivos explícitos y planificados del programa. Es decir, el análisis de la efectividad del programa es quizás el elemento principal de este modelo. Dentro de estos modelos existen numerosas variantes y, entre ellas, podemos destacar la propuesta de Vedung (1997) que denomina *evaluación de los efectos colaterales* en la que se señala la importancia de analizar también todos aquellos efectos no planificados o perseguidos por el programa.

Otros modelos de evaluación acentúan la importancia de los criterios intrínsecos en la formulación de los juicios de valor. Estos criterios se refieren a características del programa, de la institución, etc. Suelen ser denominados también modelos orientados

al juicio, evaluación colegiada, etc. Aún admitiendo grandes variantes de esta orientación, podemos decir que la caracteriza una escasa atención a los efectos, resultados o productos del programa.

Por el contrario, otros modelos de evaluación tienen en cuenta criterios de mérito de tipo extrínseco, es decir, del impacto real del programa. Dentro de estos modelos existen orientaciones diversas como las de Scriven (1983, 1991), Stake (1983, 1991), Cronbach (1982, 1983), Rossi y Freeman (1989, 1993), Stufflebeam y Shinkfield (1987).

Otros modelos han tomado orientaciones más radicales al establecer como criterio único de valor o mérito de un programa la valoración que del mismo hacen sus actores principales. Es lo que podríamos llamar el enfoque del participante o la evaluación como negociación que Guba y Lincoln (1981, 1989) denominan evaluación de cuarta generación o respondiente-constructivista. Bajo este paradigma la evaluación del impacto del programa queda diluida en una valoración interpretativa y constructivista de los implicados, los cuales pueden estar más interesados en los aspectos procesuales y no necesitar apoyar sus juicios en evidencias sobre los efectos reales de un programa.

TABLA 1  
DIFERENCIAS ENTRE EVALUACIÓN TRADICIONAL Y PARTICIPATIVA

	Evaluación tradicional	Evaluación participativa
<b>Quién</b>	Expertos externos	Comunidad, facilitador, gestores,...
<b>Qué</b>	Indicadores preestablecidos de éxito, de productividad	Los participantes identifican sus propios indicadores de éxito, los cuales pueden incluir la productividad
<b>Cómo</b>	Centrado en la objetividad científica,...	Autoevaluación y métodos simples adaptados a la cultura del grupo
<b>Cuando</b>	Frecuentemente al finalizar y algunas veces durante el proceso	Se mezclan la monitorización y la evaluación realizándose pequeñas y frecuentes evaluaciones.
<b>Porqué</b>	Rendición de cuentas, normalmente sumativa	Otorgar capacidad al grupo participante para iniciar, controlar o modificar su acción
<b>Generalización</b>	Objetivo básico de la evaluación. La aleatorización puede apoyar la validez externa de población. El control y manipulación pueden limitar la validez ecológica	El objetivo está centrado en el cambio y la mejora en el entorno de aplicación más que en su generalización a otros colectivos o situaciones.
<b>Validez Interna</b>	Se basa en la manipulación, la aleatorización y el control; siguiendo el enfoque experimental clásico.	Se basa en la triangulación de información y en el consenso como validez intersubjetiva.
<b>Eval. del Impacto</b>	Impacto como efectos netos de un programa desglosados los efectos de los factores extraños y del diseño.	El impacto se valora a partir de la percepción social o comunitaria de los efectos/utilidad del programa o intervención.

Una buena clasificación de los diferentes modelos de evaluación según diversos criterios podemos encontrarla en el trabajo de De Miguel (1998). Sin embargo, para los fines de este trabajo nos contentaremos con proponer una simplificación, probablemente excesiva, contraponiendo la evaluación tradicional a la evaluación participativa. Esta contraposición es muy clarificadora y podemos encontrarla tanto en manuales de iniciación (Alvira, 1991) como en obras de mayor alcance (Vedung, 1997, Rebien, 1997). Tomando algunos elementos de estas obras y añadiendo otros de elaboración propia, la Tabla 1 puede mostrar algunas de las características diferenciales de estos modelos:

El trabajo de De Miguel (1995) subraya la necesidad de tomar en consideración la participación activa de los implicados, y del *ciudadano* en general, en la evaluación de las políticas públicas, así como que ésta debe llevarse a cabo por equipos externos a la propia Administración. Señala asimismo que '*... el ejercicio del control democrático sobre las políticas públicas no se ejerce plenamente mientras que no exista una participación generalizada de la audiencia relativa a la ciudadanía en los comités de evaluación externa...*' (op. cit., p. 213).

Los enfoques que otorgan un gran protagonismo a los actores principales del programa ofrecen tres tipos de ventajas. Por un lado, aprovechan el conocimiento de la realidad que sólo pueden aportar los implicados. Por otro lado, garantizan el compromiso de éstos con la puesta en marcha de las acciones de mejora fruto del proceso de evaluación. Finalmente, dan cumplimiento al mandato de participación ciudadana propio de las democracias representativas. Las propuestas y postulados de Floc'Hlay y Plottu (1998) bajo la denominación de evaluación democrática van en esta línea. Fetterman, Kaftarian y Wandersman (1996) prefieren hablar de evaluación por delegación (empowerment).

Esta contraposición entre enfoque tradicional y participativo se modera rápidamente al abordar evaluaciones concretas. Así, si tomamos como referencia el *modelo respondiente-constructivista* de Guba y Lincoln entenderemos la evaluación como un proceso negociador, interpretativo y hermenéutico. Bajo el paradigma tradicional, el criterio fundamental de verdad es la correspondencia con los hechos, con los datos. Por el contrario, bajo este paradigma el criterio fundamental de verdad es el *consenso*. La verdad y lo real no es sino el consenso entre las audiencias. Enfatiza por tanto los juicios adecuadamente contextualizados y compartidos frente a los análisis más técnicos y supuestamente objetivos realizados por expertos. Ahora bien, esta orientación presenta dos importantes limitaciones: operativa y democrática. Por el lado operativo, en el contexto de grandes organizaciones o amplios programas de intervención, la búsqueda del consenso puede llegar a resultar inviable. La búsqueda del consenso en pequeños grupos que analizan una realidad limitada y un contexto próximo puede ser factible. Sin embargo, cuando el conjunto de aspectos a analizar es amplio y cuando las dimensiones del programa hacen difícil o imposible conocer directamente la realidad, se hacen precisos procedimientos y herramientas para la recogida y sistematización de la información. El uso de indicadores (tanto cualitativos como cuantitativos) se convierte en herramienta fundamental para acelerar el consenso y dinamizar y simplificar el trabajo de las comisiones. Esta información de base podrá ser adecuadamente

valorada e interpretada por las comisiones en relación al contexto del programa y a los intereses y preocupaciones de sus integrantes. Por otro lado, de esta manera se hace factible la participación directa (siquiera como fuente de información) de amplios colectivos de implicados que, de otra manera, debieran ser *representados*. De alguna manera, entramos de lleno en un enfoque plural.

Ahora bien, la elección de un determinado enfoque de evaluación debe estar supe- ditada fundamentalmente a los objetivos o funciones que desea cumplir. El trabajo de De Miguel (1999) introduce adecuadamente esta cuestión formulando la tensión entre dos funciones necesarias: generar conocimiento y lograr el cambio social. A estas dos funciones añade las de rendición de cuentas y mejora. Analizaremos a continuación estas funciones:

- a. La rendición de cuentas. Los actores principales de un programa o servicio no son los únicos *propietarios* del mismo. Todo programa puede identificar numerosos tipos de audiencias y, en definitiva, es la sociedad en general la *propietaria* última de cualquier intervención. De esta manera, la evaluación deberá cumplir también una función de rendición de cuentas sobre el desarrollo y resultados de un programa. Esta rendición de cuentas contará como destinatarios a los directamente afectados por el programa, a los gestores públicos y a la sociedad en general.

En las democracias representativas el debate político sobre el éxito/fracaso de los programas educativos y sociales pervierte de tal manera un análisis riguroso de la realidad de los resultados obtenidos que se hace preciso un tipo de arbitraje. La evaluación del impacto, pretendidamente neutra, debe jugar este importante papel. Los grupos comprometidos con el éxito del programa tienden a arrogarse los éxitos y externalizar los fracasos. Sus adversarios utilizan un mecanismo contrario, imputan los éxitos a causas externas y los fracasos al propio programa.

La falacia «post hoc ergo propter hoc» es utilizada sin tapujos en este debate. La visión técnica y científica debe clarificar el debate en lo posible y deslindar los efectos atribuibles al programa de aquellos que no lo son (Vedung, 1997).

- b. Fuente de conocimiento. La evaluación debe cumplir también una función de descubrimiento y desarrollo de la teoría que fundamente las intervenciones y la ciencia en general (Shadish et al. 1991).
- c. La mejora y el cambio social. La evaluación debe también ejercer un compromiso con la mejora de las condiciones de vida de la comunidad. Bajo esta perspectiva el evaluador debe procurar poner en marcha dinámicas que comprometan a las diferentes audiencias en un papel activo. Evaluación y participación de los implicados serían un binomio indisoluble.

Como puede verse, esta diversidad de funcionalidades puede generar confusión y la percepción de que son mutuamente excluyentes. Sin embargo, queremos afirmar que estas funcionalidades son complementarias y, como consecuencia, los modelos y diseños de evaluación a emplear en cada caso deberán ser *pluralistas*.

Desde esta perspectiva los modelos de evaluación debieran tener un enfoque participativo de forma que los directamente implicados cobren protagonismo en la valoración y en la toma de decisiones. Sin embargo, estas evaluaciones deben contener también importantes elementos de la mejor tradición de los métodos de investigación del área. En definitiva, las evaluaciones deberán tener una gran fundamentación en los datos, en su contenido empírico (Shadish et al. 1991). El juicio de los participantes o de los afectados por un programa no podría constituir el único criterio de mérito en la valoración. La evaluación del impacto de un programa debiera constituir una actividad rigurosa y planificada que permitiera compilar evidencias en las cuales apoyar los criterios de mérito. Esta orientación pluralista es la que puede garantizar el cumplir con las diferentes funcionalidades enumeradas anteriormente.

#### 4. DISEÑOS PARA LA EVALUACIÓN DEL IMPACTO

Bajo una orientación tradicional, los diseños para la evaluación del impacto tratan de deslindar el efecto neto de un programa de aquello que es atribuible a otros factores o circunstancias que lo acompañan. Por lo tanto, estamos plenamente en el terreno de la experimentación científica en el área de Ciencias Sociales y Humanas. Los diseños y estrategias elaborados en estos campos son los que se emplean en la evaluación del impacto. Sin embargo, la evaluación de programas ha sabido introducir también diseños de tipo opinático en los cuales expertos o implicados formulan juicios sobre los programas e intervenciones.

En el fondo de toda evaluación del impacto subyace el principio de la comparación entre el grupo que ha sido objeto de la intervención y algún grupo equivalente que no lo ha sido. Aquí reside precisamente la gran dificultad de los diseños para la evaluación del impacto: encontrar grupos de referencia realmente equivalentes con los cuales comparar el grupo objeto de intervención. Los diseños proporcionan diversas estrategias para identificar los efectos debidos a la intervención de todo un conjunto de factores extraños o intervinientes.

Tomando como referencia el esquema propuesto por Rossi y Freeman (1993), en primer lugar, debemos distinguir entre los diseños apropiados para programas de *cobertura total* y aquellos apropiados a los programas que sólo afectan a una parte de la población denominados de *cobertura parcial*. Los programas de *cobertura total*, impiden tomar como referencia grupos que no hayan sido sometidos a la intervención y cuyas características sean similares a aquellos que sí lo han sido. En definitiva, impiden la comparación con grupos de control. La comparación deberá realizarse con el propio grupo en lo que se denominan controles *reflexivos* dentro de los cuales el diseño pretest-postest es la modalidad más conocida aunque menos recomendable.

A continuación presentaremos algunos de los principales diseños para programas de cobertura total y parcial. Debemos aclarar que los diseños que se presentan dentro del apartado de «Cobertura parcial» no pueden ser aplicados en programas de «Cobertura Total». Sin embargo, los diseños de «Cobertura total» sí pueden ser de aplicación en programas de «Cobertura parcial» aunque, en la mayoría de los casos, no son aconsejables.

#### 4.1. Algunos diseños para Programas de Cobertura Parcial

Desde el punto de vista de la validez interna, los diseños experimentales con aleatorización a todos los niveles serían la solución ideal para una correcta evaluación del impacto. Sin embargo, este tipo de diseños presentan, al menos, dos tipos de dificultades. Por un lado, en muchas ocasiones no son operativamente viables. Por otro lado, dado el nivel de control requerido, la generalización de los resultados a situaciones *naturales* puede ser cuestionable.

Dentro de los diseños experimentales con aleatorización, existen numerosas modalidades dependiendo del número de grupos que intervienen, el tipo de aleatorización, el número de medidas tomadas a través del tiempo, etc.

Los diseños experimentales garantizan la comparabilidad/equivalencia entre los grupos experimental y control mediante la aleatorización. Cuando ésta no es viable, podemos hacer uso de los denominados diseños cuasi-experimentales que intentan emular dicha comparabilidad mediante el emparejamiento u otras alternativas. Estos diseños, para ser realmente efectivos, deberán partir de un conocimiento profundo del área objeto de intervención y, por lo tanto, la especificación del conjunto de variables o factores que pudiendo interferir en los resultados del programa deberán ser controlados.

Existen diversos diseños cuasi-experimentales que se adaptan a las diferentes situaciones y necesidades de la evaluación. Los más relevantes podrían ser los siguientes (Rossi y Freeman 1993, Alvira 1991, Dendaluce 1994, Vedung 1997, Anguera 1995):

- Diseño de discontinuidad en la regresión. Estos diseños se acercan notablemente a las garantías ofrecidas por los diseños experimentales aleatorios a la hora de estimar los efectos netos reales de las intervenciones. En estos diseños la asignación al grupo objeto de tratamiento o al grupo control se realiza a partir de una puntuación de corte obtenida en una medida pretest. Son diseños con medidas pretest-posttest que permiten comprobar si las diferencias pre-post del grupo objeto del tratamiento son mayores, similares o menores que el grupo de control o de referencia.
- Diseños con grupos de comparación contruidos por emparejamiento. El grupo de referencia con el cual comparar los resultados obtenidos con el grupo objeto de intervención se selecciona en función de que tenga características similares a este último en las variables clave.
- Controles estadísticos como garantía de comparabilidad. En el diseño anterior, la comparabilidad se garantiza mediante el emparejamiento. En estos diseños se garantiza estadísticamente utilizando técnicas de tipo multivariado que neutralizan o controlan las variables en las cuales podrían diferir el grupo control y el grupo destinatario del programa. La técnicas utilizadas suelen ser el análisis de varianza o de covarianza, la regresión múltiple, etc.
- Controles genéricos. En ocasiones resulta viable disponer de datos estadísticos sobre las variables objeto de intervención en la población general. De este modo, resulta plausible la comparabilidad de los resultados obtenidos con el grupo objeto de tratamiento y los datos normativos de la población general que no ha

sido objeto de tratamiento. Las dificultades de estos diseños radican en la disponibilidad de datos sobre la población en general y en que los grupos objeto de intervención suelen ser seleccionados precisamente por tener características distintas a la población general. Sin embargo, podemos destacar por su viabilidad en el campo educativo, los diseños de *línea base no-causal construida* en sus versiones de *regresión-extrapolación* y de *comparación baremada* (Peracchio y Cook, 1987).

#### 4.2. Algunos diseños para Programas de Cobertura Total

En este tipo de programas resulta inviable obtener grupos de comparación que no hayan sido objeto de intervención. Por lo tanto, la comparación debe hacerse con el propio grupo objeto de intervención realizando comparaciones pretest-postest. A este tipo de diseños se les denomina *reflexivos* o de *controles reflexivos*.

Entre los más utilizados podemos destacar los siguientes (Rossi y Freeman 1993, Alvira 1991, Dendaluce 1994, Vedung 1997, Anguera 1995):

- Diseños simples pretest-postest. Son quizás los más conocidos y constituyen una alternativa viable cuando pueden ser obtenidas medidas de las variables relevantes con carácter previo a la intervención. Sin embargo, desde el punto de vista de la validez interna, aporta pocas garantías. La diferencia entre las medidas pre y post pueden ser debidas a factores ajenos a la propia intervención y este tipo de diseños no permite deslindar el efecto neto del programa.
- Diseños transversales para programas no-uniformes. Numerosos programas presentan diversas modalidades de aplicación por lo que, en determinada medida, podríamos hablar de varios programas distintos. Los diseños de tipo transversal son pertinentes en estas situaciones y permiten comparar los resultados de grupos sometidos a diferentes modalidades o niveles de tratamiento.
- Diseños de Panel. En estos diseños se realizan medidas sucesivas de las variables relevantes antes, durante y después de la intervención. Este análisis longitudinal permite discriminar con mayores garantías los efectos netos reales de la intervención frente a otros factores explicativos. Este tipo de diseños son también de aplicación cuando se intenta evaluar programas de aplicación no-uniforme.
- Diseños de series temporales. Este tipo de diseños son de aplicación cuando podemos disponer de un número importante de medidas de las variables relevantes tanto previas a la intervención como durante la intervención y posteriormente a la misma. El investigador comprobará si las tendencias observadas a través del tiempo mantienen su continuidad o cambian con claridad con motivo de la intervención. En definitiva, se comparan las series pre y post tratamiento.

#### 4.3. Otros diseños opináticos y la evaluación participativa

En numerosas ocasiones los diseños enumerados anteriormente no son viables por razones éticas, económicas, temporales, etc. Por otro lado, en determinadas áreas de

intervención resulta fundamental tomar como criterio de mérito o valor de un programa la opinión o satisfacción respecto al mismo de sus destinatarios, de los gestores del programa, de expertos en el área, etc. Por otro lado, si nos situamos en modelos de evaluación con enfoque participativo, las opiniones de todos las diversas audiencias pueden convertirse en elemento fundamental en la evaluación de una intervención. Por estos motivos, frecuentemente se recurre a consultar a diversas audiencias sobre su percepción del impacto real de un programa. Es lo que se denominan «shadow controls» o controles a la sombra (Rossi y Freeman 1993, Vedung 1997). En estos manuales tradicionales suelen distinguir entre las evaluaciones con base en los juicios de expertos, las que utilizan los juicios de los gestores del programa y las que toman en consideración los juicios de los destinatarios del programa. Estas alternativas no son excluyentes sino complementarias usándose con frecuencia una combinación de ellas.

Así pues, en la operativización de una evaluación que tome en consideraciones las opiniones de diversos agentes, nos podemos encontrar con una gran variedad de soluciones. Podemos destacar el modelo sueco de participante denominado *comisiones políticas ad hoc* (Vedung 1997). Este modelo intenta dar cumplimiento al mandato de participación ciudadana en el debate sobre la gestión de las políticas públicas. Según el modelo, la evaluación se lleva a cabo en cinco procesos: trabajo de la comisión, consulta, debate sobre política pública, decisión del gobierno, decisión del parlamento. En este procedimiento, el gobierno nombra la comisión y especifica los objetivos y alcance de su labor. Estas comisiones están formadas por miembros políticos, por expertos y por un secretariado. De sus debates surge un informe que es ampliamente difundido y sometido a análisis y valoración por parte de las instituciones y asociaciones afectadas.

Esta modalidad tiene un gran valor como referente de la posible operativización de una evaluación basada en opiniones y a la búsqueda del consenso en el más alto nivel de la planificación y decisión política.

Desde un abordaje menos político y más próximo, podemos rescatar aquí viejas técnicas de monitorización de equipos de trabajo que tienen una gran utilidad en los enfoques de evaluación participativa. La obra de Pineault y Davaluy (1989, p. 172) nos realiza una apropiada descripción y clasificación de estas técnicas que puede verse en la Tabla 2.

TABLA 2  
TÉCNICAS PARA ALCANZAR EL CONSENSO

Técnicas que utilizan un tipo de encuesta	. Enfoque a través de informadores clave . La técnica Delphi
Técnicas que utilizan la reflexión individual	. La técnica del grupo nominal . El brainwriting
Técnicas que utilizan la interacción	. El brainstorming . El forum comunitario
Técnicas combinadas	. Las impresiones de la comunidad

Estas técnicas sirven tanto para identificar problemas y necesidades como para el análisis y evaluación del funcionamiento de un programa y, en definitiva, de su impacto. Algunas de estas técnicas se basan en la reflexión individual (grupo nominal, *brainwriting*). Con ello se intenta evitar la superficialidad en la argumentación, los estereotipos y el parloteo. Otras técnicas intentan aprovechar la enriquecedora dinámica de la interacción en el grupo (*brainstorming*, fórum comunitario). En estas técnicas es muy importante una adecuada dinamización del grupo por parte de un especialista. Otras técnicas utilizan la encuesta como herramienta (informadores clave, técnica Delphi).

La técnica a través de *informadores clave*, no trata de alcanzar el consenso entre estos debido a que se basa en entrevistas individuales en las cuales no hay contacto o comunicación con otros informantes. El resultado de tales entrevistas podrá constatar el mayor o menor acuerdo entre los informantes.

La técnica *Delphi* sí es una técnica de grupo que puede utilizarse para alcanzar el consenso si bien la interacción entre los miembros del grupo es indirecta. Se trata de un proceso en espiral en el cual los integrantes del grupo van contestando cuestionarios que son formulados en función de las respuestas recogidas en la fase anterior hasta alcanzar el consenso o hacerse estables las divergencias. La interacción indirecta entre los informantes que asegura el anonimato de éstos es una de las grandes ventajas de este método.

La técnica del *grupo nominal*, combina una primera fase de reflexión y análisis individual (apropiada para la generación de ideas y dimensiones del problema) con una segunda fase de reflexión colectiva y una tercera de votación individual. Así pues, combina procedimientos distintos y pertinentes para cada fase de desarrollo del trabajo. La técnica del *brainwriting* se distingue de la anterior en que la formulación de las ideas iniciales la realiza el propio evaluador o monitor del grupo. La técnica del *forum comunitario* viene a ser lo que entendemos como audiencia pública.

Finalmente, el método denominado *las impresiones de la comunidad*, permite integrar y contrastar la información oficial con la información de los participantes. Combina las técnicas expuestas anteriormente en la siguiente secuencia: entrevistas con informadores clave, recogida de indicadores y datos, fórum comunitario.

#### **4.4. Enfoques integradores en la evaluación del impacto**

No puede afirmarse la superioridad de ninguna de los diseños y enfoques expuestos hasta ahora respecto a los demás. Las características concretas del programa o intervención a evaluar y aspectos de tipo económico, político, ético o temporal son los que pueden definir, en cada caso concreto, los diseños más apropiados a utilizar.

En cualquier caso, es preciso subrayar la superioridad de aquellas evaluaciones que utilicen de forma integradora diseños o enfoques diversos. En definitiva, si polarizamos la evaluación en un único tipo de diseño, aparecen sus debilidades. La diversidad de funcionalidades que debe cumplir toda evaluación hace necesaria la diversidad metodológica. Los enfoques participativos pueden ser más apropiados para una funcionalidad de compromiso con el cambio y la mejora. Sin embargo, las funcionalidades

dades de rendición de cuentas y desarrollo del conocimiento pueden requerir el uso complementario de enfoques más cuantitativos tales como indicadores de rendimiento, diseños cuasi-experimentales, etc.

Por otro lado, la triangulación que puede significar la integración de resultados obtenidos con diseños de tipo cuasi-experimental y diseños de tipo participativo u opinático es lo que puede dar una mayor solidez a las conclusiones finales de una evaluación. De alguna manera, venimos a repetir aquí los tan citados argumentos manejados por Cook y Reichardt (1986) respecto a la complementariedad de los métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa. Apostamos por lo tanto por la complementariedad e integración de enfoques diversos en lo que puede denominarse evaluación pluralista, multimétodo. Según recoge apropiadamente De Miguel en esta misma obra, la investigación social en general y la investigación evaluativa en particular, destacan por ser áreas donde esta complementariedad está más extendida y las discusiones paradigmáticas más superadas. Las diversas funciones que ha de cumplir la evaluación (rendición de cuentas, compromiso con el cambio social y desarrollo del conocimiento), así lo demandan.

## **5. PRODUCTIVIDAD Y EFICIENCIA: LA EVALUACIÓN ECONÓMICA**

La valoración del éxito de un programa de intervención debe considerar también los recursos utilizados. La continuidad o generalización de los programas suele depender en gran medida de la rentabilidad constatable de los recursos o esfuerzos requeridos.

La dimensión de productividad simplemente divide un indicador de los resultados de un determinado programa o servicio entre los recursos utilizados. Esos recursos pueden estar medidos en términos monetarios, en horas trabajadas, locales utilizados, etc. Las ratios resultantes resultan difíciles de valorar en términos absolutos por lo que es recomendable tomar como referencia medidas de productividad en ejercicios anteriores, productividad de programas o servicios similares, etc.

La aparente simplicidad operativa del cálculo de la productividad esconde grandes dificultades en la operativización de las medidas de resultados y de costes. Por un lado, los programas o intervenciones suelen dar lugar a resultados múltiples. Por otro lado, no todos los resultados resultan sencillos de cuantificar. En definitiva, la elaboración de un índice de resultados obtenidos suele ser parcial y cuestionable. Por otro lado, determinar los costes en términos monetarios o en cualquier otra unidad resulta también especialmente complicado. Los costes pueden ser directos pero también indirectos. Los programas y servicios desarrollan una diversidad de funciones siendo difícil la imputación de recursos consumidos a cada una de dichas funciones o propósitos. Además, la productividad puede olvidar con facilidad el criterio de calidad/utilidad de los resultados o servicios prescindiendo de los fines últimos de éstos.

La evaluación económica de un programa puede ser más o menos completa. Una buena clasificación de los diversos tipos o niveles de evaluación económica podemos encontrarla en obras tales como: Drummond, Stoddart y Torrance (1991). Para estos autores, una evaluación económica completa debiera comparar dos o más alternativas

de intervención y examinar tanto los costes como los resultados. La no consideración de alguno de estos elementos o de ambos da lugar a diversos tipos de evaluación parcial. La Tabla 3 adjunta, tomada de la citada obra, clarifica esta clasificación.

TABLA 3  
LA EVALUACIÓN ECONÓMICA SEGÚN DRUMMOND,  
STODDART Y TORRANCE (1991)

¿Se examinan tanto los costes (entradas) como los resultados (salidas) de las alternativas?

	NO		SÍ
¿Hay comprobación entre dos o más alternativas?	Se examinan sólo los resultados	Se examinan sólo los costes	Descripción del coste-resultado
	<i>Descripción del resultado</i>	<i>Descripción del coste</i>	
	SÍ	<i>Evaluación de la eficacia o la efectividad</i>	Análisis del coste

Como puede observarse sólo podemos considerar como evaluaciones económicas completas aquellas que toman en consideración tanto los costes como los resultados además de comparar entre dos o más alternativas. A continuación describiremos brevemente tres de los tipos de evaluación económica más frecuentes.

En la dimensión de eficiencia podemos distinguir entre el coste-beneficio y el coste-efectividad. El coste-beneficio divide el valor (en términos monetarios) de los efectos de un programa entre el coste (también en términos monetarios). El coste-efectividad divide un indicador de los efectos (sustantivos en relación a los objetivos) de un programa en unidades físicas entre los costes en términos monetarios.

La estimación de los beneficios de una intervención presenta especiales dificultades en los programas sociales donde resulta difícil asignar un valor monetario a sus resultados. En general, resulta más viable asignar un valor monetario a los inputs de un programa que a sus resultados. Esta es una de las razones que apoyan el uso de los análisis coste-efectividad en lugar de los análisis coste-beneficio. El coste-efectividad cuantifica en términos monetarios solamente los inputs o recursos utilizados por el programa mientras que, en el denominador de la función, emplea una cuantificación

de los beneficios en unidades físicas o de otro tipo. Estos beneficios deben referirse a elementos sustantivos de los objetivos del programa.

No podemos finalizar sin hacer mención a la evaluación del coste-utilidad. Este tipo de evaluación es cada vez más utilizada en todos aquellos programas o intervenciones de carácter público que tengan que ver con la prestación de algún servicio directo o indirecto al ciudadano. En definitiva, se trata de comparar los costes con su utilidad operativizada a través de las percepciones que los destinatarios tienen del programa-intervención... Con ello, la evaluación económica enlaza también con los modelos de evaluación participativa donde la percepción e interpretación de los destinatarios del servicio se convierte en elemento esencial de la misma.

## REFERENCIAS

- ALVIRA, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: C.I.S.
- ANDER-EGG, E. (1990). *Repensando la Investigación-Acción-Participativa*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- ANGUERA, M.T. (1995). Diseños. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.): *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- COOK, T.D. y REICHARDT, Ch. S. (1986). *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*. Barcelona: Morata.
- DE MIGUEL, M. (1995). Participación ciudadana en la evaluación de las políticas públicas. *Aula Abierta*, 66, 211-218.
- DE MIGUEL, M. (1998). *Modelos y diseños en la evaluación de programas*. Documento no publicado.
- DE MIGUEL, M. (1999). *La evaluación de programas: entre el conocimiento y el compromiso*. IX Congreso nacional de modelos de investigación educativa. Málaga 21-23 de Octubre.
- DENDALUZE, I. (1994). Diseños cuasiexperimentales. In V. GARCÍA HOZ (Eds.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp. 286-304). Madrid: Rialp.
- DRUMMOND, M.F., STODDART, G.L. y TORRANCE, G.W. (1991). *Métodos para la evaluación económica de los programas de atención de la salud*. Madrid: Díaz de Santos.
- FETTERMAN, D.M., KAFTARIAN, S.J. y WANDERSMAN, A. (1996). *Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment & accountability*. Thousand Oaks CA: Sage.
- FLOC'HLAY y PLOTTU, E. (1998). Democratic Evaluation. *Evaluation*, 4, 3, 261-277.
- GUBA, E.G., & LINCOLN, Y.S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.
- GUBA, E.G., & LINCOLN, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, California: Sage.
- PINEAULT, R. y DAVELUY, C. (1989). *La planificación sanitaria: conceptos, método, estrategias*. Barcelona: Masson.
- PERACCHIO, L.A. y COOK, T.D. (1988). Avances en el diseño cuasi-experimental. En I. DENDALUZE (Ed.): *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.

- REBIEN, C.C. (1997). Development assistance evaluation and the foundations of program evaluation. *Evaluation Review*, 21, 4, 438-460.
- ROSSI, P.H., & FREEMAN, H.E. (1989). *Evaluación. Un enfoque sistemático para programas sociales*. México, D.F.: Trillas.
- ROSSI, P.H., & FREEMAN, H.E. (1993). *Evaluation: A systematic approach*. Newbury Park: Sage.
- SCHALOCK, R.L. (1995). *Outcome-Based Evaluation*. Plenum Press: New York.
- SCRIVEN, M. (1991). Beyond formative and summative evaluation. In M. W. McLAUGHLIN & C. PHILLIPS (Eds.), *Evaluación and Education: At quarter Century* (pp. 19-64). Chicago: NSSE.
- SCRIVEN, M.S. (1983). Evaluation Ideologies. In G.F. MADAUS, M.S. SCRIVEN, & D.L. STUFFLEBEAM (Eds.), *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation* Boston: Kluwer.
- SHADISH, W.R., COOK, T.D. & LEVITON, L.C. (Ed.). (1991). *Foundations of program evaluation: theories of practice*. Newbury Park, California: Sage.
- STAKE, R.E. (1983). Program evaluation, particularly responsive evaluation. In G.F. MADAUS, M.S. SCRIVEN & D.L. STUFFLEBEAM (Eds.), *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation* Boston: Kluwer.
- STAKE, R.E. (1991). Retrospective on «The countenance of educational evaluation». In M.W. McLAUGHLIN & C. PHILLIPS (Eds.), *Evaluación and Education: At quarter Century* (pp. 67-88). Chicago: NSSE.
- STUFFLEBEAM, D.L. & SHINKFIELD, A.J. (1993). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós-MEC.
- TYLER, R.W. (1991). General statement on program evaluation. In M.W. McLAUGHLIN & C. PHILLIPS (Eds.), *Evaluación and Education: At quarter Century* (pp. 3-17). Chicago: NSSE.
- TYLER, R.W., MADAUS, G.F. & STUFFLEBEAM, D.L. (Ed.). (1989). *Educational evaluation: classic works of Ralph W. Tyler*. Boston: Kluwer.
- VEDUNG, E. (1997). *Evaluación de políticas públicas y programas*. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales.

# **Investigación sobre orientación universitaria**

Coordinador:  
**Víctor Álvarez Rojo**



## **INVESTIGACIÓN SOBRE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA**

*Víctor Álvarez Rojo*

Universidad de Sevilla

Como es de sobra conocido, la universidad ha quedado tradicionalmente al margen de la consideración sistemática de los teóricos de la orientación en nuestro país. En realidad a la mayoría de los que hemos braceado en este campo disciplinar y profesional nos han parecido durante décadas más asequibles los niveles educativos no universitarios para la teorización y la experimentación que la propia e inmediata realidad en la que nos debatíamos cotidianamente.

Sin embargo, como no podía ser de otro modo, los fenómenos docentes generados en la enseñanza superior —rendimiento, éxito y fracaso académicos, evolución del pensamiento de los estudiantes, desarrollo de la carrera, etc.— van cobrando actualidad en la misma medida en que la sociedad ha empezado a cuestionar el sacrosanto hacer de la universidad y a demandar calidad en la oferta de enseñanza que esta institución realiza, en la preparación profesional de los titulados producidos y en la formación como ciudadanos que las generaciones jóvenes adquieren en el seno de la otrora incuestionada «alma mater».

El fenómeno del fracaso académico entre los estudiantes universitarios va a ser, desde nuestro punto de vista, el gran caballo de batalla en un futuro no muy lejano, cuando el mero hecho de acceder a la universidad deje de ser suficiente recompensa (independientemente de los resultados o beneficios que se obtengan con ello) para determinados sectores sociales. El acceso a la enseñanza universitaria no ha hecho más que incrementarse en las últimas décadas; así por ejemplo, en el período 1987-1993 dicho incremento fue del 33,6% para el conjunto de las universidades españolas. Y las previsiones de inversión de la tendencia por causa del descenso radical de la natalidad

en España no acaban de cumplirse nunca, entre otras causas porque aumenta constantemente la proporción de jóvenes que optan por la universidad como alternativa de formación postsecundaria; de tal forma que la Formación Profesional ha perdido en 10 años (desde 1991-92 a 1999-00) casi el 50% de sus alumnos.

Paralela pero no paradójicamente la calidad de la enseñanza universitaria se ha degradado sustancialmente y el exponente más conspicuo de ese deterioro ha sido el incremento en algunos casos o mantenimiento en otros de las altas tasas de fracaso académico, como es el hecho de que en torno al 59% de los alumnos matriculados en las Escuelas Universitarias no técnicas no consigue finalizar los estudios en el tiempo establecido. Con ser esto grave, lo que parece inconcebible es que la propia institución universitaria no reaccione frente a estos hechos que cuestionan su propia razón de ser. Y hay que afirmar rotundamente que la universidad no está reaccionando o lo está haciendo como para salvar la cara, sin posibilidades de incidir eficazmente en el fenómeno. El movimiento actual sobre calidad de las universidades no parece tener consecuencia práctica alguna y se mueve más como alguien que no quiere llegar a donde dice ir; o al menos eso es lo que se percibe a pie de obra, es decir, en las clases, en las dotaciones, en la organización, en el control, etc.

Así pues, si vamos a tener que enseñar a grandes masas de estudiantes cuyas motivaciones e intereses hacia el estudio universitario van a ser cuando menos difusas, a tenor de la percepción actual del profesorado; y enseñarles cada vez mayor monto de contenidos, como han certificado de forma unánime los nuevos planes de estudios; si además, como machaconamente señala la mayoría de los profesores, la preparación con que acceden esos estudiantes a la universidad, presenta cada año lagunas más importantes... entonces, los procesos de orientación-asesoramiento y apoyo a los profesores y a los alumnos (junto con otra serie de medidas estructurales, de capacitación de los docentes, de dotación de medios, etc.) van a jugar un papel muy importante en la cruzada en pro de la calidad de la universidad, si es que alguien se la cree de veras.

Las ofertas de orientación para la universidad han de partir de los resultados que la investigación suministra sobre la evolución de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros, titulaciones o áreas de conocimientos específicas, así como de las actitudes de profesores y alumnos respecto a la enseñanza. Es urgente a nuestro juicio determinar, por ejemplo, la influencia de la cultura de los centros en las expectativas de los docentes y de los estudiantes respecto a la formación universitaria a impartir y recibir en los mismos. La descripción de esas culturas, el debate social en torno a las mismas y su conocimiento por los estudiantes antes de acceder a los centros supondría una herramienta de gran valor para la orientación de los futuros alumnos universitarios.

El presente symposium ha sido organizado desde esta perspectiva: la aportación de datos sobre la situación de la enseñanza en la universidad y la presentación de experiencias de orientación en la universidad que puedan ayudar a otros colegas a desarrollar nuevas propuestas de investigación y acción práctica. Los trabajos que aglutina son éstos:

*Exigencias del trabajo universitario desde la perspectiva de los alumnos.* Universidad de Sevilla.

*Exigencias de la vida y trabajo universitario desde la perspectiva de los delegados de alumnos.* Universidad de Sevilla.

*Un proyecto de mejora en la orientación universitaria: el 'Programa Tutor'.* Universidad de Cádiz.

*La satisfacción de los alumnos universitarios respecto a sus estudios.* Universidad de Salamanca.

*Factores implicados en el Rendimiento Académico de los alumnos.* Universidad de Salamanca.



## **EXIGENCIAS DEL TRABAJO UNIVERSITARIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS**

*Víctor Álvarez Rojo, Eduardo García Jiménez, Javier Gil Flores y Soledad Romero Rodríguez*

Durante la última década, las universidades españolas han experimentado una serie de cambios estructurales y curriculares que han venido a configurar nuevos contextos para los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación universitaria. De una parte, se ha producido a lo largo de estos años un constante crecimiento en cuanto al número de alumnos matriculados, que no ha ido acompañado de un aumento paralelo de profesorado, medios, infraestructuras, etc. Este fenómeno ha dado lugar o ha acentuando un problema de masificación en buena parte de los centros, que se traduce a nivel práctico en importantes condicionantes sobre el tipo de estrategias docentes desarrolladas por los profesores en las aulas. Por otro lado, la progresiva implantación de nuevos planes de estudios en la práctica totalidad de universidades y titulaciones ha significado en general un incremento de la dedicación y de la cuota de trabajo personal de los alumnos.

En este marco de referencia, el éxito del alumno dependerá aún en mayor medida de su capacidad para adaptarse a las exigencias académicas universitarias y de los métodos de trabajo con los que aborda el estudio de las diferentes materias. En relación con esta idea, desarrollamos actualmente un proyecto de investigación<sup>1</sup> cuyos objetivos son identificar las principales exigencias académicas que se plantean a los alumnos universitarios y, a partir de éstas, diseñar, aplicar y evaluar un programa informatizado de autoanálisis y orientación sobre el método personal de trabajo. El trabajo que aquí presentamos corresponde a una de las fases iniciales del estudio, en la

---

<sup>1</sup> *Sistema informatizado de autoanálisis de los métodos de trabajo para alumnos universitarios*. Proyecto financiado por el CIDE a través del Concurso Nacional de Proyectos de Investigación (convocatoria de 1997).

que hemos recogido informaci3n de profesores y alumnos que nos proporcionen una visi3n realista de las exigencias que la vida acad3mica y la actividad estudiantil plantean al estudiante, entendiendo que el cumplimiento de las mismas se traducir3 en el 3xito del individuo a su paso por la instituci3n universitaria. Concretamente, en estas p3ginas nos centraremos en el an3lisis de las cualidades, actitudes o habilidades que, desde la perspectiva de los alumnos universitarios, son necesarias de cara al 3xito acad3mico.

Metodol3gicamente, esta fase del proyecto se ha basado en la t3cnica de los grupos de discusi3n, una t3cnica no directiva cuya finalidad es la producci3n controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado t3pico propuesto por el investigador. En este caso, se ha tratado de reunir a cuatro grupos de alumnos de la Universidad de Sevilla, cada uno de los cuales constaba de siete individuos. En cuanto a la composici3n de los grupos, esta t3cnica exige la homogeneidad de los participantes, asumiendo que los sujetos ante individuos con caracterfsticas similares estar3n dispuestos a revelar sus opiniones por extrañas que 3stas pudieran resultar en el seno de grupos de sujetos con otras caracterfsticas. Sin embargo, un grupo totalmente homog3neo producir3a un discurso redundante, por lo que es conveniente introducir cierta heterogeneidad que amplíe el abanico de experiencias u opiniones. En nuestro caso, la homogeneidad del grupo se establecía por el hecho de tratarse de individuos universitarios que destacaban todos ellos por sus buenos resultados acad3micos, aunque configuraban grupos heterog3neos al proceder de distintos centros y por tanto de diferentes culturas universitarias y diferentes contextos de aprendizaje.

A partir de las opiniones y experiencias personales reveladas por los alumnos al discutir acerca de las cualidades, actitudes o habilidades que exige el trabajo universitario, podemos estructurar 3stas en torno a una serie de dimensiones o categorías que presentaremos seguidamente. Cabría considerar tales dimensiones como los elementos que facilitan, desde la perspectiva de los alumnos, el 3xito acad3mico en la universidad.

## **A) AUTOCONCEPTO**

Un primer tipo de aspectos considerados tiene que ver con la percepci3n que el alumno posee de sus caracterfsticas como estudiante. En este sentido, el *conocimiento de sí mismo*, en tanto que supone ser consciente de las propias posibilidades y limitaciones, o del estilo y ritmo de trabajo personales, es considerado por los alumnos un elemento b3sico de cara a un buen trabajo en la Universidad. Ese conocimiento no tiene por qu3 ser necesariamente un requisito de partida, sino que llegar a 3l puede ser resultado de un proceso de interacci3n con el medio acad3mico, a trav3s del cual se va construyendo la imagen que el estudiante tiene de sí mismo.

*«... parte del trabajo, del mismo trabajo en la Universidad te va a ir enseñando cómo eres tú mismo, cuál es tu ritmo y qué te puedes autoexigir y qué es lo que puedes hacer o no hacer ¿no? Entonces, eso es lo principal, el irte conociendo a ti mismo...»*

Otro factor importante para el éxito académico es la *autoestima*, que implica no sólo un conocimiento de sí mismo sino una confianza en la propia capacidad para superar las materias. Para los alumnos, una autoestima baja puede estar en la base del fracaso.

## **B) ACTITUDES FRENTE A LOS ESTUDIOS**

Entre los aspectos actitudinales reflejados en el discurso de los alumnos, hemos identificado los referidos a la vocación, la motivación y el interés por el trabajo. Todos ellos suponen un modo de enfrentarse al trabajo universitario que implica la predisposición a dedicar tiempo y esfuerzo al estudio de las materias que integran la carrera cursada, y en consecuencia representan factores que contribuirían al éxito académico de los alumnos.

La *vocación* alude a la inclinación natural de los sujetos ante una profesión o campo profesional, que podría traducirse en un gusto por el estudio de los contenidos formativos propios de esa profesión y, por tanto, en un incremento de las posibilidades de conseguir buenas calificaciones.

Unido a la vocación se encontraría la *motivación* ante los estudios. Aunque la vocación podría ser una variable presagio que habría de tenerse en cuenta al pronosticar el éxito académico, junto a ésta debe darse una cierta motivación del alumno que le llevaría a desarrollar y conservar una constante actitud positiva ante el trabajo. Las posibilidades de trabajo futuras, el valor o la utilidad de la formación recibida o la propia naturaleza de las actividades académicas contribuirían a mantener la motivación del alumno.

*«Es que una cosa base, también, es la motivación del alumno. Eso es principal, porque si no te sientes motivado ahí vas mal, aún entrando en algo que te guste (...) la motivación es principal, si no se acaba todo, se te va la ilusión y entonces no continúas estudiando, ni aprendes porque no te sirve para nada».*

Vocación y motivación serían piezas importantes de cara a que el alumno demuestre *interés por el trabajo*, es decir, preocupación y voluntad de desarrollar las tareas de estudio que exige el aprendizaje de una materia, cumpliendo con los requerimientos que plantea el programa y las actividades sugeridas por el profesor.

## **C) DEDICACIÓN AL ESTUDIO**

Bajo la dimensión de dedicación al estudio podrían recogerse diferentes categorías relacionadas con el esfuerzo y el tiempo invertidos por el alumno en el estudio de las disciplinas universitarias. En el sentido en que aquí se ha utilizado, la dedicación del alumno habría de ser elevada para conseguir resultados óptimos, y por tanto exigiría una implicación y un compromiso importante con la actividad discente.

En el nivel más básico, la dedicación al estudio se plantearía simplemente como *asistencia a clase*. Para los alumnos, la asistencia supone una parte importante del

estudio, en tanto que representa la principal fuente de informaci3n acerca de los contenidos. La dedicaci3n al estudio comenzarí3a por asistir a las clases que imparten los profesores.

*«... te das cuenta de que parte del trabajo est3a en ir all3, y enterarte all3 de las cosas...»*

Los alumnos, sin embargo, matizan este aspecto subrayando las característ3cas idiosincrásicas de cada materia, que llevarían en algunos casos a hacer preferible la no asistencia a clase. El tiempo invertido en esta actividad podrí3a destinarse a otras alternativas de estudio basadas en el trabajo personal, la consulta a fondos bibliográficos, etc., cuando el estilo docente adoptado resulta poco atractivo y no responde al objetivo de mostrar la estructura de la materia de aprendizaje y orientar su estudio por parte de los alumnos.

*«... te metes en una biblioteca y te empapas, y te pones a estudiar por ti mismo e incluso puedes sacar más provecho que asistiendo a clase».*

La **constancia** en el trabajo es otro de los factores apuntados por los alumnos como claves del éxito académico en los estudios universitarios. Implica la firmeza, perseverancia y continuidad en el estudio de las materias, que se manifiesta en el trabajo diario y la dedicaci3n permanente del alumno. Ser constante en el trabajo, en opini3n de los alumnos, implica un grado de dedicaci3n superior a la mera asistencia, pues representa disponer de un tiempo de estudio diario, al margen del horario académico, para realizar las actividades propuestas por los profesores o tratar de asimilar los contenidos de las distintas materias.

## **D) ESTILO DE TRABAJO**

El perfil del alumno con éxito en la universidad, en el que se integrarían rasgos tales como un autoconcepto elevado, una actitud positiva hacia el estudio o una elevada dedicaci3n, se verían completado con una forma de trabajo adecuada. Aunque más adelante consideraremos dimensiones relacionadas con aspectos específicos del trabajo que desarrollan los alumnos, nos centraremos ahora en características que definirían el estilo de trabajo del alumno exitoso, entre las que se encuentran la responsabilidad, la autonomí3a y la adaptabilidad.

La **responsabilidad** en el trabajo supone una toma de conciencia sobre las consecuencias de las propias actuaciones, y un compromiso con las tareas y objetivos asumidos. La responsabilidad del alumno implicarí3a la aceptaci3n de una obligaci3n moral con el trabajo y con las metas, que le llevarí3a a evitar la no acci3n o los modos de actuar incorrectos.

Otro rasgo presente en el estilo de trabajo del alumno que alcanza buenos resultados en la Universidad es la **autonomí3a**, entendida como no dependencia de otras personas a la hora de adoptar decisiones acerca de cómo desarrollar sus tareas de

estudio. Presupone iniciativa del alumno y capacidad de poner en práctica las estrategias adecuadas para la búsqueda de información, la asimilación y tratamiento de la misma.

Por último, nos referimos a *adaptabilidad* en el sentido de capacidad para modificar el estilo de trabajo en función de la experiencia acumulada. Implica la continua retroalimentación a partir de los resultados logrados como consecuencia de las actuaciones y los procedimientos puestos en práctica en el estudio de las disciplinas académicas. En este sentido, sería una cualidad que conduce al alumno hacia formas de trabajo cada vez más adecuadas y eficaces. Cabe la posibilidad incluso de que esta adaptación del estilo de trabajo sea específica para cada asignatura en particular.

*«... a medida que vas avanzando vas entendiendo cómo puedes guiarte, qué hacer, qué no hacer,...»*

*«... a medida que vas entendiendo la asignatura, el nivel y el cómo va, pues tú misma te formulas tu modo de estudio...»*

## **E) HABILIDADES PARA LA ASIMILACIÓN DE CONTENIDOS**

En tanto que los procesos de aprendizaje universitario se apoyan en buena medida sobre la transmisión de conocimientos, las habilidades de los alumnos para asimilar y retener la información resultarán decisivas de cara al éxito académico. Junto a los conocimientos, es preciso considerar los procedimientos. La carga procedimental de los contenidos universitarios es especialmente patente en carreras en las que se exige la adquisición de destrezas para la futura práctica profesional. Nos referiremos aquí a las habilidades que facilitarían la asimilación de contenidos tanto cognoscitivos como procedimentales, y que en opinión de los alumnos constituyen factores importantes de cara al éxito.

Cabría hablar, en primer lugar, de una *habilidad natural de los sujetos* para el aprendizaje de determinado tipo de contenidos, especialmente de tipo procedimental. Las prácticas desarrolladas en algunas carreras exigirían en ocasiones ciertas habilidades manuales; el aprendizaje de determinadas técnicas se vería favorecido por cualidades innatas de los alumnos, como puede ocurrir en el caso de los estudios de Bellas Artes.

*«... de eso depende que te vaya mejor o peor, depende mucho de la habilidad natural que uno tenga (...), depende demasiado de la habilidad que uno tenga con el carboncillo, con lo que sea, con el pincel. Depende demasiado de eso».*

La *habilidad para captar la información ofrecida por el profesor* es posiblemente la de mayor generalidad en el contexto de las diferentes áreas de enseñanza y carreras universitarias. Dado que la actividad del alumno en las clases suele ser la de tomar apuntes, la habilidad aludida se concretaría en la capacidad del alumno para reflejar con fidelidad en sus notas los aspectos básicos sobre hechos, conceptos o acontecimientos presentados por el profesor y las estructuras relacionales existentes entre ellos.

Una habilidad complementaria a la anterior es la *habilidad para identificar los aspectos fundamentales* en la informaci3n obtenida, tanto a trav3s de las explicaciones del profesor como de otras fuentes. Conocer lo esencial y fundamental en los contenidos resulta conveniente no s3lo para la asimilaci3n sino tambi3n para la retenci3n de los mismos en la posterior tarea de estudio. Las claves que aporta el profesor en su explicaci3n, la estructuraci3n que se hace de los contenidos en manuales y obras de referencia, o el propio conocimiento que el alumno ya posee sobre el tema son puntos de apoyo importantes para la identificaci3n de lo fundamental frente a lo accesorio.

La *habilidad para ampliar informaci3n* implica poner en pr3ctica con 3xito procedimientos para que los contenidos presentados por el profesor constituyan el punto de partida en una elaboraci3n personal y con mayor profundidad de la materia de estudio.

*«...esquematizar todo lo que se habla en clase, junto con lo que a~nado del libro de biblioteca o manuales que me han recomendado»*

La *habilidad para la resoluci3n de dudas* constituye igualmente un factor importante de cara al aprendizaje eficaz de los contenidos. Implicaríala el conocimiento de las v́as posibles para encontrar respuesta a los interrogantes, las incertidumbres y lagunas que se presentan en el alumno en relaci3n a la materia de estudio. Estas v́as se concretan en la utilizaci3n de fuentes bibliogr3ficas de consulta y en la asistencia a las tutorías del profesor, y su utilizaci3n no debería ofrecer dificultades al alumno.

La *habilidad para buscar experiencias pr3cticas complementarias* alude a la facilidad del alumno para aprovechar las oportunidades que dentro o fuera de la Universidad se le ofrecen de cara a completar la formaci3n recibida o encontrar significado a los contenidos te3ricos aprendidos. Los alumnos demostrarían poseer esta habilidad cuando se implican en seminarios pr3cticos o trabajos de investigaci3n que se desarrollan en los Departamentos universitarios. Tambi3n cuando por su propia iniciativa acuden a los centros de trabajo para tomar contacto con los profesionales y con las actividades que realizan cotidianamente, como una forma de experiencia formativa al margen de la Universidad.

*« Ś, el venir a la Universidad implica, en parte, el moverte m3s, el conocer m3s cosas, el ver todo lo posible, el escuchar todo lo que puedas porque es de ah́ de lo que vas a aprender de verdad».*

*«... lo que yo he estado haciendo este mes de septiembre en Bioquímica, pues me ha valido mucho porque eran cosas que se explican en clases, pero no las ves».*

No obstante, sobre este tema podríahacerse una matizaci3n. Para algunos alumnos, la b́squeda de experiencias complementarias, fundamentalmente de car3cter pr3ctico, puede ser un factor que contribuya en mayor medida a la mejora de la formaci3n, que a la obtenci3n de buenas calificaciones acad3micas. En este sentido se asume una disociaci3n entre el saber acad3mico y el saber pr3ctico que resulta útil para el ejercicio de una profesi3n.

Otras habilidades mencionadas por los alumnos tienen que ver con técnicas concretas de estudio, tales como *habilidad para sintetizar*, *habilidad para esquematizar*.

## E) HABILIDADES DE ORGANIZACIÓN

Las habilidades del alumno en cuanto al modo de disponer su tiempo de trabajo o plantear las estrategias para llevarlo a cabo representan un capítulo importante de cara al éxito en la Universidad. En este sentido, nos referiremos a dos habilidades que los alumnos han destacado al analizar las claves del trabajo universitario: la identificación de las exigencias que se plantean en el marco de la organización del trabajo en cada asignatura y la planificación del trabajo.

La *identificación de las exigencias de cada materia* supone determinar qué tratamiento requiere el estudio de una materia, teniendo en cuenta la propia naturaleza de la disciplina en cuestión y el modo en que se enfoca la clase por parte del profesor.

*«Y hay algunos que tienes que ir a clase, que tienes que ver cuál es su estilo, qué es lo que quieren, qué es lo que te piden...»*

La *planificación del trabajo* implica fundamentalmente la capacidad de organizar el estudio teniendo en cuenta el volumen de contenidos a estudiar y los límites temporales a los que ha de circunscribirse. La necesidad de planificar el trabajo surgiría generalmente en los períodos en que se concentran exámenes u otras actividades de evaluación. Supone una actividad reflexiva del alumno para valorar la dificultad de las diferentes materias de estudio y estructurar el tiempo convenientemente para garantizar su aprendizaje en los plazos previstos.

*«Siéntate, piénsatelo, qué es lo que tienes que hacer ahora, qué es lo que no, (...) empieza tranquilo que no hay prisa, que todo se puede hacer, que hay tiempo para todo si te lo organizas.»*

## G) HABILIDADES SOCIALES

Salvo en el caso de la educación a distancia, la educación superior implica la existencia de grupos de alumnos que comparten espacios, horarios, profesorado y experiencias formativas. Profesores y alumnos constituyen un microcosmos social en el que los individuos poseen su estatus, adoptan determinados roles y protagonizan una diversidad de interacciones personales. En este sentido, las habilidades del sujeto para desenvolverse en el medio social universitario constituyen otro de los apartados importantes de cara al éxito en los estudios.

La *capacidad de relación con los compañeros* puede ser uno de los factores que contribuyan a la obtención de buenos resultados académicos. El trabajo universitario exige a veces la realización de actividades en grupo, para cuya adecuada ejecución conviene el establecimiento de un buen clima de trabajo basado en el respeto mutuo. Con independencia de que se desarrollen o no este tipo de actividades, contar con

buenas relaciones en el seno del grupo clase parece muy conveniente de cara al intercambio de apuntes u otros materiales, la resoluci3n de dudas, la preparaci3n de exámenes, etc.

Incluimos tambi3n como factor para el 3xito la *competitividad*, entendida como el intento de superarse a ś mismo y tratar de lograr el mejor rendimiento posible, tomando como referencia las realizaciones de otros. Quedan excluidas de este concepto las actuaciones que suponen el intento de alcanzar los resultados ḿs altos al tiempo que se trata de perjudicar a otros compańeros de estudios.

*«Bueno, normalmente uno trata de hacerlo lo mejor posible y quizás eso haga que haya competencia. Es decir, que la competencia hasta cierto punto es buena, porque te pones al nivel de otras personas y eso hace que tú mismo trates de mejorarte...».*

*«Lo que quiero decir es que hay que competir hasta cierto punto, que tu bien personal no tiene que suponer nunca aplastar a otro».*

## **EXIGENCIAS DE LA VIDA Y TRABAJO UNIVERSITARIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DELEGADOS DE ALUMNOS**

*Javier Rodríguez Santero*<sup>1</sup>  
Universidad de Sevilla

En el presente documento se ponen de manifiesto las opiniones de los delegados de alumnos en torno a las exigencias que generan tanto la vida universitaria como el trabajo universitario.

El trabajo realizado atiende a una doble finalidad, por un lado, reponder a la necesidad de recabar información sobre exigencias de la vida y trabajo universitario, para llevar a cabo, posteriormente, un programa informatizado de autoanálisis, por otro, satisfacer nuestro deseo personal de conocer si las opiniones de los delegados de alumnos eran excesivamente distintas en función de la Facultad a la que perteneciesen.

Antes de pasar al análisis de los planos citados (vida universitaria y trabajo universitario), hemos de decir que partimos de la información aportada por las entrevistas realizadas a las delegaciones de alumnos de cuatro Facultades de la Universidad de Sevilla (Farmacia, Derecho, Informática, Matemáticas). Estas fueron llevadas a cabo durante los meses comprendidos entre enero y abril en sesiones únicas, que oscilaron entre 60 y 120 minutos de duración. El número de participantes no fue el mismo en todas las entrevistas, éste varió entre los 3 y los 10 sujetos, lo que observamos como bastante positivo si consideramos el hecho de que en las delegaciones de alumnos entrevistadas el número de miembros oscilaba entre 4 y 12.

La metodología empleada fue la entrevista grupal. Planteamos a los entrevistados cuestiones relacionadas con cada uno de los planos sobre los que pretendíamos obte-

---

1 Javier Rodríguez Santero. C/Benavente nº 18, Dos Hermanas (Sevilla) C.P. 41700.

ner información (Ej: ¿Qué exigencias plantea la vida universitaria? ¿Qué exigencias plantea el trabajo universitario si se quiere lograr el éxito?), con objeto de que lanzasen distintas opiniones y debatiesen entre ellos. La intervención del entrevistador se limitó únicamente a realizar las preguntas, aclarar situaciones y a realizar resúmenes aclaratorios, sin emitir, en momento alguno, juicios de valor sobre las repuestas de los entrevistados.

Sin más preámbulos, pasamos a comentar las dimensiones o grupos de exigencias obtenidas a partir del análisis, por categorías, de las manifestaciones realizadas por los delegados de alumnos, en torno a los dos ámbitos de estudio propuestos.

Con respecto a las exigencias de la vida universitaria, hemos de decir que los resultados obtenidos no se asemejan en ningún sentido con los que esperábamos obtener.

Los alumnos universitarios no perciben las exigencias de la vida universitaria, como exigencias diferentes a las del trabajo universitario, por ello, ante preguntas como:

¿Cuáles son las exigencias de la vida universitaria? ¿Qué implica ser universitario?, los alumnos siempre daban contestaciones similares a las siguientes:

*«... Asistencia a clase», «... Aprobar», «...Obtener los apuntes que se dan en clase», etc.*

Como podemos ver, las respuestas se han centrado única y exclusivamente en el plano académico, en el trabajo universitario, por ello, hemos llegado a la conclusión de que los delegados de alumnos no consideran que existan diferencias entre vida académica y vida universitaria. En algunos casos, incluso lo manifestaban abiertamente:

*«...Aquí mayoritariamente la gente va a lo suyo, a aprobar su carrera y basta, las relaciones son bastante pocas».*

En lo referente a exigencias del trabajo universitario, decir que dentro de este apartado deseábamos conocer qué habilidades o destrezas eran necesarias para obtener éxito en la vida académica, para ello, se les preguntó sobre las habilidades que poseían esos alumnos que van aprobando los cursos por año y con buenas notas.

Las exigencias en torno al trabajo universitario manifestadas por los delegados de alumnos han sido agrupadas dentro de las siguientes dimensiones:

## **I. CAPACIDAD PARA LA BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN**

Dentro de esta primera categoría encontramos dos subcategorías:

- Capacidad para percibir las claves contenidas en los medios didácticos utilizados por el profesor.

Los delegados de alumnos insisten en que una de las exigencias que plantea el trabajo universitario consiste en saber apreciar lo que el profesor considera más im-

portante. Opinan que ésta es una característica esencial de los alumnos con mayor éxito dentro del plano académico.

*«... Si ves los apuntes de algún compañero, aunque el profesor no lo haya dicho, ves apuntado ¡importante!».*

- Aprovechamiento de las referencias ofertadas por los profesores (bibliografía, revistas profesionales).

Los delegados opinan que ésta no es siempre una exigencia, aunque sí una característica en aquellos sujetos que aprueban los cursos con buenas notas. Argumentan que los buenos alumnos suelen completar los temas por aquellas obras que aconseja el profesor.

*«... Normalmente les basta con los apuntes de clase (a los alumnos exitosos), aunque en algunas asignaturas que piden que completes, si lo hacen». «... En los exámenes siempre hay una pregunta que ofrece ese margen de contestarse si se ha buscado información complementaria».*

## 2. CAPACIDAD ORGANIZATIVA

Esta característica toma gran importancia entre los distintos delegados de alumnos. Con frecuencia, la calificaban de esencial para obtener éxito en el trabajo universitario.

Dentro de la misma encontramos las siguientes subcategorías:

- Capacidad para organizarse su tiempo

Los delegados insisten en que el trabajo universitario implica que tengas tiempo para todas las asignaturas y para tus asuntos personales, luego la organización del tiempo se convierte en una exigencia casi intrínseca al hecho de ser un estudiante universitario.

*«... Yo creo que es organización, organizarte el tiempo, porque yo creo que la asistencia es positiva, pero hay que tener tiempo para todo».*

- Utilización de técnicas de estudio

Los delegados consideran la utilización de las técnicas de estudio como una forma de organización esencial, para aprender los contenidos que se les exigen y superar pues, con éxito, los distintos cursos.

*«... Como no te hagas resúmenes, esquemas con palabras clave, no...»*

## 3. CAPACIDAD DE ASIMILACIÓN Y RETENCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Todas las delegaciones de alumnos coincidían en señalar que si los alumnos no logran un buen desarrollo de esta capacidad, será punto menos que imposible que se logre ir superando los cursos. Algunos de ellos afirmaban que ésta es una capacidad

que se va adquiriendo cada vez en un mayor grado, en la medida en que nos vamos esforzando cada vez más.

Las subcategorías obtenidas en este apartado son las siguientes:

- Capacidad de abstracción

Los delegados, especialmente los de las áreas relacionadas con las ciencias, consideraban esta dimensión como la más importante para lograr el éxito académico. Coincidían en señalar como los alumnos más brillantes suelen estar dotados de una gran capacidad de abstracción

*«... La capacidad principal que se tiene que tener es el razonamiento abstracto, y como bien dijo un profesor una vez, con eso no se nace, se aprende. Lo que pasa es que como al fútbol, todos no juegan igual, unos mejor y otros peor. Pero hay unos que vienen ya mejor de casa».*

- Capacidad de atención

Los entrevistados comentaban la necesidad de estar atento en las clases, argumentando que si no es así de poco sirve la asistencia. Opinan que es fácil perder la concentración, debido a que las enseñanzas se llevan a cabo en aulas abarrotadas de alumnos.

*«... Debido a la masificación, tienes que estar muy atento, pero en la mayoría de las clases es imposible estar siempre atento».*

- Memorización

Aunque siempre se alude al hecho de que las cosas no hay que aprenderlas de memoria, es cierto, como argumentan la mayor parte de los entrevistados, que hay ciertos aspectos, en los que queramos o no, es necesario aplicarla. Con esto, no estaban tratando de afirmar que la vía memorística fuera la única ni mejor forma de estudio, todo lo contrario, todas y cada una de las delegaciones defendían la mayor importancia de la comprensión y el razonamiento abstracto frente a la memoria, lo único que hicieron fue dejar constancia de que ésta es también necesaria.

*«... Hay asignaturas en las que hay teoría, y si no memorizas es difícil que te acuerdes de lo que dicen los teoremas»*

- Capacidad para establecer relaciones entre conceptos e ideas.

Los delegados opinan que una cualidad o característica que diferencia entre los alumnos brillantes y los no tan brillantes es la capacidad para establecer relaciones entre conceptos e ideas que se conocen.

*«... Sabiendo hacer los problemas el 5 se tiene, de ahí a sacar el sobresaliente está en la capacidad para razonar, para llegar a hacer un problema que aunque no lo has visto en clase se puede realizar enlazando los conocimientos que has dado».*

#### 4. CAPACIDADES INVENTIVAS O CREATIVAS

- Capacidad de intuición

Como dijo un sabio, el tiempo es oro. Los entrevistados opinan que el buen alumno tiene que saber diferenciar, intuir a que clases debe quedarse y en cuáles debe aprovechar ese tiempo para realizar otras actividades (subrayar los apuntes, estudiar, comprar las fotocopias, etc.).

*«... Tú vas la primera semana y ya sabes por donde va el profesor, y en vez de quedarte en clase perdiendo el tiempo vas haciendo ya cosas».*

#### 5. CAPACIDAD DE COMUNICACIÓN

Los entrevistados destacan que los alumnos brillantes se expresan de forma muy adecuada, aunque muchos de ellos opinan que la clave no está en que tengan una capacidad de expresión especial, sino que al haber ido a las clases y haber prestado atención, son capaces de expresar los conocimientos tal y como al profesor le gustan. Es decir, lo hacen como han apreciado o intuitido que el profesor quiere que se presenten.

*«... Saben lo que contestar y como contestarlo. Claro, han ido a clase, han ido a tutoría, saben lo que le gusta al profesor. Es decir el sabe que a lo mejor el profesor quiere que eso se ponga de una determinada forma, a lo mejor que no te enrolles mucho, etc».*

#### 6. CAPACIDADES SOCIALES

Las subcategorías resultantes del análisis de las entrevistas en este apartado son las siguientes:

- Habilidad para acudir al profesor en demanda de ayuda, en diferentes situaciones (clase, tutoría).

Los entrevistados opinan que los alumnos exitosos aprovechan las horas de tutoría para preguntar sobre aquellos aspectos que no les han quedado suficientemente claros.

*«... Cuando yo no me he enterado de alguna cosa he ido a tutoría, que es sólo para tí y me he enterado muchísimo mejor».*

- Capacidad para relacionarse con el profesorado

Los entrevistados consideran satisfactorio el hecho de que se entable contacto con los profesores, que les conozcan, que no se limiten únicamente a ir a clase y ser uno más. Opinan que no por eso se va a aprobar, pero coinciden en que ese tipo de relación siempre es positiva.

*«... Relacionarte con el profesorado hace bastante, evidentemente no por relacionarte te van a aprobar, pero hace bastante que se vaya un poco más lejos de empollar-se la asignatura y ya está».*

## 7. CAPACIDADES CONATIVAS

Las subcategorías que encontramos dentro de esta dimensión son las siguientes:

- Capacidad de trabajo, dedicación, constancia.

Desde las delegaciones de alumnos entrevistadas se opina que una de las exigencias principales para ir superando con éxito los distintos cursos es, sin duda, una serie de horas de estudio que el sujeto debe dedicar. Argumentan que este aspecto es un claro elemento de distinción entre los alumnos brillantes y los no tan brillantes. Algunos de ellos situaban esta categoría como la principal característica del alumno brillante.

*«... Llevan las asignaturas prácticamente al día, así cuando llega el examen sólo tienen que darle un repaso»; «... El buen estudiante es el constante, el que dedica cada día media hora, una hora...»; «... Soba los apuntes, trabaja mucho sobre los apuntes».*

Por otro lado decir que algunos entrevistados afirmaban que la nota característica de los alumnos con éxito era más el aprovechamiento de las horas de estudio, que el número de horas en sí que se pasaban estudiando.

*«... Horas de estudio y aprovechamiento de esas horas, porque hay gente que estudia mucho y le cunde poco, sin embargo hay otros que estudiando dos horas le sacan mucho partido».*

## 8. HABILIDADES RELACIONADAS CON LA ADQUISICIÓN O DOMINIO DE CIERTOS CONOCIMIENTOS O EL DESARROLLO DE TAREAS ESPECÍFICAS

Las subcategorías resultantes son las siguientes:

- Tenencia de una base inicial férrea (dibujo, matemáticas, física, química, etc.)

Los entrevistados consideran que una exigencia que plantea la Facultad, para ir superando con éxito los distintos cursos, es haber llegado a la carrera con un buena base de conocimientos en ciertas materias claves.

*«... Te empiezan a dar esas asignaturas como si tú tuvieses base para ellas. Hay mucha gente que viene de FP y tú le dices que una función es  $f$  de  $x$  igual a  $x$  y te dice vale, eso qué puñetas es»; «... Al menos cuando yo entré hacía falta una buena base en matemáticas».*

- Resistencia al desánimo

El hecho de hacerse fuerte mentalmente y no caer en la desmoralización absoluta, supone un reto enormemente importante para aquellos alumnos que sufren bastantes problemas emocionales al entrar en la carrera, debido a que su nivel de esfuerzos no se ve correspondido con su nivel de éxito.

*«... Aquí llega gente acostumbrada a no haber suspendido un examen en su vida y cuando llega el primer cuatrimestre las suspenden todas y dejan la carrera. Como no te serenes y te lo tomes con filosofía te agobias y terminas abandonando».*

- Asistencia a clase

La gran mayoría de los entrevistados señalan que la asistencia a clase, aunque no es obligatoria, es esencial en muchos casos para poder aprobar, luego la perciben como una exigencia importante para superar los cursos con éxito.

*«... La Universidad es bastante tradicional, se pide mucho la asistencia a clase. Según los estatutos la asistencia no es obligatoria, aunque que el profesor te conozca y le puedas preguntar las dudas es fundamental».*

Los entrevistados opinan que, por lo general, la asistencia a clase otorga ventajas para aprobar frente a aquellos que no asisten.

*«... Los profesores suelen dar pistillas en clase de lo que puede caer en el examen, pero de eso sólo se enteran los que van a clase».*

## 9. REPRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS

Los entrevistados argumentan que una importante exigencia que se plantea en la Universidad es el hecho de reproducir contenidos tal y como te los han enseñado.

*«... Si a ti se te ocurre cualquier cosa novedosa, que no se ciñe a lo que te la han enseñado en clase, está mal»; «... Lo único que te enseñan es a que copies algoritmos que el profesor pone en la pizarra. No te enseñan a pensar. El paralelismo con las matemáticas sería el problema tal se resuelve con la fórmula tal, en lugar de decirnos que pensemos sobre le enunciado».*

## 10. CAPACIDADES PERSONALES

Dentro de este apartado englobamos aquellas características particulares que el sujeto posee.

- Inteligencia natural

Desde las delegaciones de alumnos entrevistadas se opina que en muchos de los casos de alumnos exitosos hay presentes altos niveles de C.I. Afirman que estos sujetos dedicando, poco tiempo a la carrera, logran ir superando los cursos con buenas notas.

*«... Otro tipo de alumnos es el muy inteligente, que dedicándole no mucho tiempo a la carrera la sacan, y muchos de ellos brillantemente».*

- Capacidad para entender la carrera

Algunos de los entrevistados nos comentaban cómo los alumnos que logran un mayor éxito parecían presentar un mayor nivel de entendimiento de lo que es la carrera en sí, de en qué consiste.

*«... El buen alumno es el que entiende la carrera, no sólo el que la estudia».*

# **UN PROYECTO DE MEJORA EN LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA: EL PROGRAMA TUTOR<sup>1</sup>**

*Manuel García Basallote (Coord.), Gregorio Rodríguez Gómez y Emma Pajares Vinardell*

Unidad para la Calidad<sup>2</sup> - Universidad de Cádiz

## **I. INTRODUCCIÓN**

En opinión de Pozo y Hernández (1997), «la falta de información sobre el entorno universitario es uno de los factores que dificulta una adecuada adaptación a dicho entorno y, en muchos casos, trae consigo la escasa participación en la vida académica generando, en último término, una pérdida de motivación e interés por los estudios cursados. Unido a esto, las expectativas que los estudiantes tienen acerca de la carrera que van a cursar no se corresponde en muchos casos a la realidad».

En la I Convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1996), la Universidad de Cádiz realizó la evaluación del título de Licenciado en Química.

En el informe final se recogían una serie de actuaciones de mejora de la calidad encaminadas a dar respuesta a varias necesidades relacionadas con la orientación, que se detectaron a lo largo de dicha evaluación. Las tres principales actuaciones de mejora que se propusieron fueron las siguientes:

- Servicio de tutorización a alumnos de primer curso.
- Oferta de cursos encaminados al enriquecimiento de la formación y al establecimiento de conexión con el mundo empresarial de los titulados.

---

<sup>1</sup> Proyecto financiado como Acción Especial en la II Convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

<sup>2</sup> Dirección: Simón Bolívar s/n Tfno: 956-226619 [unicalidad@uca.es](mailto:unicalidad@uca.es)

— Plan de medidas para la promoción de la preparación de material docente de calidad.

En virtud de la II Convocatoria para 1998 del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, realizada mediante Orden Ministerial del 20 de Abril de 1998 (B.O.E. de 28 de Abril), donde se prevé la presentación de Acciones Especiales por las Universidades, la Universidad de Cádiz presenta la Acción Especial «Proyecto Brújula».

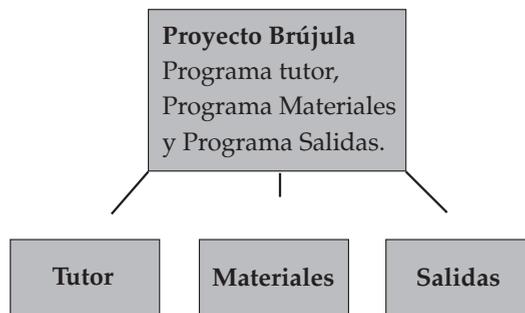
Al proponer este proyecto de Acción Especial, la Universidad de Cádiz pretendía continuar el proceso iniciado con su participación en la convocatoria de 1996, planteando esta propuesta de acción de mejora.

El **objetivo fundamental** del proyecto es la mejora de la atención personal que se ofrece al alumnado de la Titulación de Licenciado en Química. Más concretamente se pretende:

- a) Facilitar al alumnado la orientación necesaria para que tome decisiones fundamentadas a lo largo de su carrera universitaria.
- b) Aportar al alumnado un material docente de calidad.
- c) Ofrecer a los alumnos información complementaria a su currículum ordinario que les permita tener una visión global de las salidas profesionales de su titulación.
- d) Ofrecer información sobre prácticas en empresa, becas o ayudas a las que pueden optar los alumnos de la Licenciatura en Química, como complemento formativo de carácter práctico.

Se está desarrollando sobre la base de tres programas de actuación diferentes: Programa Tutor, Programa Materiales y Programa Salidas.

*Programa Tutor, Programa Materiales y Programa Salidas*



El **objeto de esta comunicación** es mostrar en qué consiste el Programa Tutor y dar a conocer los resultados obtenidos en la evaluación realizada de la 1ª parte del programa.

## 2. EL PROGRAMA TUTOR

La característica fundamental del Programa Tutor es que se intenta ofrecer un modelo alternativo de la tutoría universitaria tal y como se viene realizando en la actualidad. En síntesis, implicaría la orientación del alumnado que comienza la carrera de Química a lo largo de todo el primer curso académico, contando para ello con la colaboración del profesorado de la Facultad y alumnos de último año de carrera<sup>3</sup>. El programa se estructura en dos partes principales, correspondientes a cada uno de los cuatrimestres del curso 1998/99.

El **objetivo** del programa durante el primer cuatrimestre del curso 98/99 ha sido dotar al alumnado que accede a la Facultad de una información básica de la Universidad de Cádiz, la Facultad de Ciencias y diversos aspectos de tipo general, con el fin de facilitar su integración y participación en la vida académica. Durante el 2º cuatrimestre se analizarán los planes de estudios correspondientes a las tres titulaciones (Ingeniería Química, Licenciatura en Química y Licenciatura en Matemáticas) y se llevará a cabo un programa personalizado de tutorización.

### 2.1. Información básica

La **estructura** de la primera parte del programa consistió en sesiones informativas. La primera tuvo como objetivo facilitar este proceso de matriculación así como presentar el Programa Tutor. En las restantes se desarrollaron varios temas por parte de personas con conocimiento de los mismos y con amplia experiencia en distintos ámbitos universitarios. Las sesiones se celebraron los viernes, de 12:00 a 13:00 horas, en el aula nº 8, a excepción de las dos primeras que se realizaron en el Salón de Actos de la Facultad. El **desarrollo general** de las sesiones fue el siguiente:

A la entrada del aula una alumna becaria de la Unidad les repartía a los alumnos los cuestionarios de evaluación. Una vez que daba comienzo la sesión el/los ponente/s se presentaban y presentaban asimismo el tema a tratar. Al finalizar la exposición, se dejaba un período de tiempo para que los alumnos planteasen dudas y/o preguntas, o incluso creasen un debate entre todos los asistentes. Si el ponente traía algún tipo de documentación, se entregaba al comienzo de la sesión. Durante la misma, la becaria recogía información sobre el progreso de la sesión. Al finalizar, los alumnos que habían rellenado el cuestionario lo entregaban a dicha alumna.

Los **contenidos** que se trataron en las diferentes sesiones fueron los que siguen: «Orientaciones generales para la matriculación y presentación del Programa»; «La Universidad de Cádiz: campus, centros, titulaciones, cargos académicos, aspectos legales y normativos»; «La participación de los estudiantes en la Universidad: organiza-

---

3 Nuestro agradecimiento a todos los miembros de la Comunidad Universitaria cuya colaboración ha permitido la realización de este programa.

ción y representación estudiantil»; «La Facultad de Ciencias: Titulaciones, departamentos, instalaciones, cargos académicos y Junta de Facultad»; «El profesorado universitario y el de la Facultad de Ciencias: régimen de acceso, tipos de profesores y funciones del profesorado»; «Las actividades extraacadémicas en la Universidad de Cádiz»; «Los alumnos colaboradores y el Tercer Ciclo en la Facultad de Ciencias: acceso, estudios de Doctorado, becas de investigación».

Para realizar la **evaluación** del primer cuatrimestre del Programa Tutor, se analizaron los datos obtenidos de dos instrumentos evaluativos:

- Un **cuestionario** de evaluación del Programa de Acción Tutorial, mediante el cual se ha recogido la opinión del alumnado sobre las sesiones nºs 2, 3, 4, 5, 6 y 7, que conforman el programa.
- una **observación participante** por sesión, mediante la cual se ha obtenido información relativa al desarrollo de cada una de las sesiones (de la nº 1 a la 7).

Los principales **resultados** obtenidos fueron los siguientes:

La media global de *asistencia* fue de 26 alumnos. Se observó un incremento continuo y periódico del nivel de asistencia (exceptuando un decremento entre las sesiones 4 y 5). Es importante destacar que el nº de asistentes varió bastante en las distintas sesiones, registrándose el número más alto en la sesión nº 4, cuyo tema fue «La Facultad de Ciencias: Titulaciones, departamentos, instalaciones, cargos académicos y Junta de Facultad». La mayor parte de los asistentes fueron mujeres (64,7%) y la media de *edad* rondó los 18,9 años (los alumnos de 18 años representaron el 49,7% del total). En cuanto a los *cursos* decir que la mayoría de los alumnos (93,9%) se encontraba matriculada en el primer curso.

En relación a la valoración general de las **características** del Programa realizada por los alumnos se destacan los siguientes aspectos:

Una de las cuestiones que se le planteaba era que puntuasen de 0 a 10 cada una de las sesiones, resultando la media global de 7,14. En cuanto a la *opinión* que le merece el programa, el 68,4% considero que era «Interesante» (categorías: *Interesante, Muy Interesante, Poco Interesante, Nada Interesante*).

Haciendo referencia a las expectativas sobre la información que esperaban hallar en las sesiones, es importante mencionar que el 55,2% «No sabía lo que se iban a encontrar», frente al 41,6% que «Sí lo sabía». De los alumnos que no sabían lo que se iban a encontrar el 75% afirmó que la información hallada fue «Mayor de la esperada».

De forma general el alumnado consideró la información bastante *clara y suficiente*. Con respecto a la utilidad de la información obtenida a la hora de planificar los estudios, más de la mitad manifestó que «Sí» les sería *útil* (54,8%), frente al 12,9% que pensaba que «No» y al 32,3% que «No sabe».

En cuanto a la *realización en otras facultades* del Programa de Acción Tutorial, la mayoría (76,3%) cree que «Sí podría realizarse con otros alumnos, realizando las debidas adaptaciones».

La cuestión nº 8 del cuestionario, que hacía referencia a la *opinión sobre ciertos aspectos de las sesiones* de los alumnos se componía de varios pares de adjetivos en escala numérica (de 1 a 5), donde tenían que manifestar su opinión sobre el contenido de los temas, nivel con el que se trataron, utilidad de contenidos, dominio de la

materia por el ponente, claridad en la exposición, respuesta a las preguntas planteadas, participación de alumnos y uso de medios audiovisuales. Los alumnos manifestaron su satisfacción con el *dominio de la materia* por parte de los ponentes (media más alta: 4,27), considerando en cambio que el *grado de participación* del alumnado fue bastante bajo (2,26).

Con respecto a las sugerencias y propuestas de mejora que realizaron los alumnos, es importante decir que de los 156 encuestados, tan sólo 13 han realizado algún tipo de sugerencia o propuesta, entre las que se encuentran las que siguen: Mejora del transporte; proporcionar información sobre el horario de las charlas; puntualidad y cumplimiento del horario; utilizar aulas más pequeñas; informar sobre los temas que se van a tratar en cada sesión, instalaciones deportivas y sobre la tarjeta inteligente; tener en cuenta la opinión del alumnado a la hora de establecer las fechas y horarios de las sesiones, etc.

### 3. PROPUESTAS DE MEJORA

Sobre la base de los resultados de la primera fase se realizaron una serie de propuestas de mejora, fundamentalmente en función de las sugerencias aportadas por los alumnos. Estas propuestas son:

- Elaboración de un folleto informativo del Programa de Acción Tutorial, en el que se indiquen, además de los objetivos del mismo, las fechas, los ponentes y los temas a tratar en cada una de las sesiones, con el fin de que los alumnos puedan asistir a aquellas que más les interesen.
- Organizar algunas sesiones informativas sobre temas que sean de interés al alumnado concreto (sobre la base de sus propuestas) de cada una de las Titulaciones.
- Respeto, por parte de profesores y alumnos, de las horas de comienzo y final de las sesiones.
- Proporcionar más información sobre el programa (carteles, anuncios, etc.) de forma que no existan alumnos desinformados.
- Concentrar la actividad (sesiones informativas) en unas jornadas concretas que se llevarían a cabo en las primeras semanas de curso, para evitar la no asistencia progresiva de los alumnos.

### 4. DESARROLLO ACTUAL DEL PROGRAMA TUTOR

Como hemos indicado antes, durante el segundo cuatrimestre se están analizando los planes de estudio correspondientes a las tres titulaciones (Ingeniería Química, Licenciatura en Química y Licenciatura en Matemáticas) mediante sesiones informativas adaptadas a las características propias de cada titulación y, paralelamente, se está llevando a cabo un programa personalizado de tutorización.

Esta tutorización consiste en una acción de orientación al alumnado que el profesor lleva a cabo en paralelo a su propia acción docente. El tutor, conociendo las posibilidades, trayectoria e intereses del alumno, le ofrece asesoramiento en su desarrollo académ-

mico y profesional, orientándole en el desarrollo de su carrera, señalándole las ventajas y desventajas de las decisiones a tomar, tomando como referentes la situación y características del sujeto y las diferentes alternativas del currículum. Para la recogida de información de datos referidos a las características del alumno, el tutor contará con una serie de fichas donde se especificarán los aspectos más importantes a tener en cuenta.

## **5. BIBLIOGRAFÍA**

Apodaca, P. y Lobato, C. (1997). *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Laertes.

## LA SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS UNIVERSITARIOS RESPECTO A SUS ESTUDIOS

Francisco J. Tejedor Tejedor, Juan Francisco Martín Izard, Ana García-Valcárcel  
y Teófilo Ausín Zorrilla  
Universidad de Salamanca

Esta comunicación presenta los resultados obtenidos en una investigación en la que hemos analizado el papel de los alumnos universitarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio sobre los universitarios se ha configurado, de forma empírica, a partir de un modelo constituido por variables de *entrada*, variables de *proceso* y variables de *producto*.

Entre las variables de *entrada* se han considerado: sexo, status socioeconómico, inteligencia, personalidad, autoeficacia, actitud hacia la Universidad, hacia los alumnos y hacia los profesores, los hábitos de estudio y el rendimiento previo a la Universidad. En el conjunto de las variables *proceso*, se ha recogido información sobre: la participación estudiantil en la vida universitaria, la interacción profesor-alumno, la evolución de las actitudes a lo largo de la carrera y el absentismo o el abandono temporal de los estudios. Y, por último, en las variables *producto*, se ha estudiado, principalmente, el rendimiento académico de los alumnos y su satisfacción.

La estrategia de recogida de información que ha prevalecido en este estudio ha sido el *cuestionario*, siendo aplicado a toda la población de alumnos de la Universidad de Salamanca. También hemos realizado aplicaciones dentro de las aulas, para recoger datos sobre aquellas variables que requerían un trabajo de campo individualizado (inteligencia, personalidad).

Por último, hemos recurrido también a los archivos informáticos del Centro de Proceso de Datos (CPD) de la Universidad, en los que se encuentran datos referidos a todos los alumnos; se ha extraído la información necesaria sobre calificaciones académicas y características socioeconómicas de todos los estudiantes (se diseñaron programas en FORTRAN específicos).

El modelo, en lo referente al conjunto de alumnos, comprendía un total de 194 variables en el fichero específico (denominamos así al archivo final de trabajo, tras la depuración de las variables), sobre las que se han realizado los primeros análisis descriptivos y exploratorios. En un segundo nivel, y con el fin de detectar magnitudes de relaciones entre variables, se han suprimido muchas de ellas y se han construido nuevas variables complejas o resumen de las anteriores.

Por lo que se refiere a la variable producto, *satisfacción*, los alumnos declaran estar «bastante o muy contentos» con la carrera que están cursando en más de un 75% de los casos. Además, no se encontraron diferencias significativas entre segmentos muestrales, es decir, la satisfacción es una percepción independiente del sexo, tipo de estudios, curso, etc. Esta variable está medida en una escala de valoración de 1 a 5 puntos.

Consideramos que puede ser interesante conocer cuáles son las variables predictoras (tanto de carácter personal de los alumnos como de carácter metodológico de aula e institucional) que pueden estar determinando las variables producto «rendimiento» y «satisfacción», como indicadores de calidad de la actividad docente que se lleva a cabo en nuestra Universidad. En este trabajo nos centraremos exclusivamente en la variable dependiente «satisfacción».

Exponemos, a continuación, los resultados de los análisis de regresión paso a paso, los análisis de covarianza y los análisis discriminantes efectuados, con los comentarios correspondientes para la variable *Satisfacción*.

## A) RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS DE REGRESIÓN MÚLTIPLE

Establecemos dos modelos de análisis, modelos a y b, según la métrica que utilicemos para incorporar a la ecuación de regresión la variable de rendimiento inmediato: en el **modelo a** se incluye como variable predictora la variable «Notacu92» (nota media acumulada del expediente del alumno hasta el curso en que se realiza la investigación) y en el **modelo b** se incluye como predictora la misma variable, tipificada a partir de la nota media y desviación de su centro, que denominamos «Z100» (elaborada sobre una escala T de 0 a 100).

El cuadro resumen correspondiente a los análisis de regresión realizados es el cuadro 1.

CUADRO 1  
RESUMEN DEL ESQUEMA DE ANÁLISIS DE REGRESIÓN MÚLTIPLE TOMANDO  
COMO VARIABLE CRITERIO: SATISFACCIÓN

Modelo	Muestra	Var. Criterio	Var. Predictoras
a	Global	SATIS	Rendi, Notacu92, Asist, Actitud, Hábitos, Eficacia, Estupa, Esfuma
b	Global	SATIS FFFASI ST	Rendi, Z100, Asist, Actitud, Hábitos, Eficacia, Estupa, Esfuma

**a) Modelo a: satisfacción. Considerando la variable «NOTACU92»**

El modelo que presentamos en primer lugar viene descrito por las siguientes variables predictoras: Rendimiento académico anterior al ingreso en la Universidad (RENDI), Rendimiento en la Universidad (NOTACU92), Asistencia a clase (ASIST), Actitud global hacia la Universidad / Profesores / Alumnos (ACTITUD), Hábitos de estudio (HÁBITOS), Autoeficacia (EFICACI), Estudios del padre del alumno (ESTU-PA) y Estudios de la madre del alumno (ESTUMA).

TABLA 1  
SATISFACCIÓN: MUESTRA GLOBAL.  
SELECCIÓN DE VARIABLES EN EL ANÁLISIS DE REGRESIÓN MÚLTIPLE PARA  
EL MODELO A

Análisis Global					
Var. en cada paso	R	R <sup>2</sup> (%)	ΔR <sup>2</sup>	F	p
1ª. NOTACU92	,2906	8,44		56,07	,0000
2ª. HÁBITOS	,3582	12,83	4,33	44,68	,0000
3ª. ACTITUD	,3844	14,77	1,94	35,02	,0000
4ª. ASIST.	,3984	15,87	1,10	28,54	,0000
5ª. EFICACIA	,4130	17,06	1,19	24,85	,0000
6ª. RENDI	,4205	17,69	0,63	21,59	,0000

Ecuación de regresión múltiple (valores b):

$$\text{SATISF} = 0,17 \text{ NOTACU92} + 0,009 \text{ HÁBITOS} + 0,004 \text{ ACTITUD} \\ + 0,09 \text{ ASISTE} + 0,02 \text{ EFICACIA} + 0,03 \text{ RENDI} + 0,92$$

De las ocho variables predictoras incorporadas este modelo, han resultado seleccionadas en la ecuación de regresión múltiple y por este orden: NOTACU92, HÁBITOS, ACTITUD, ASISTENCIA, EFICACIA y RENDI, con una explicación de la varianza del criterio (SATISFACCIÓN), del 42,05%; no han entrado en la ecuación las variables socioeconómicas representadas por los estudios del padre y de la madre de los alumnos. El predictor *Rendimiento en la Universidad* tiene un gran peso en el valor predictivo (el 29%); a continuación ha entrado en la ecuación la variable *Hábitos de estudio* (con un incremento del 4% en la explicación de la variabilidad del criterio), y, en tercer lugar, la *Actitud* (con un incremento del 2%), la *Asistencia*, *Eficacia* y *Rendimiento académico previo*.

**b) Modelo b: satisfacción. Considerando la variable «Z100»**

El modelo que presentamos a priori viene descrito por las siguientes variables predictoras: Rendimiento académico anterior al ingreso en la Universidad (RENDI), Rendimiento en la Universidad en puntuaciones T (Z100), Asistencia a clase (ASIST),

Actitud global hacia la Universidad / Profesores / Alumnos (ACTITUD), Hábitos de estudios (HÁBITOS), Autoeficacia (EFICACI), Estudios del padre del alumno (ESTUPA) y Estudios de la madre del alumno (ESTUMA).

De las ocho variables predictoras incorporadas en el modelo a priori, han resultado seleccionadas en la ecuación de regresión múltiple y por este orden: HÁBITOS, RENDI, ACTITUD, ASISTENCIA, EFICACIA y Z100, con una explicación de la varianza del criterio satisfacción (SATISF) del 39,48%; no entran en la ecuación las variables socioeconómicas representadas por los estudios del padre y de la madre de los alumnos.

El predictor *Hábitos de estudio* absorbe una buena parte del valor predictivo (el 26%), seguido de la variable *Rendimiento previo a la Universidad* (con un incremento del 3% en la explicación de la variabilidad del criterio); en tercer lugar, la variable *Actitud* (con un incremento del 2%) y, por último, la *Asistencia, Autoeficacia y Z100* (rendimiento tipificado).

TABLA 2  
SATISFACCIÓN: MUESTRA GLOBAL.  
SELECCIÓN DE VARIABLES EN EL ANÁLISIS DE REGRESIÓN MÚLTIPLE PARA  
EL MODELO B

Análisis Global					
Var. en cada paso	R	R <sup>2</sup> (%)	ΔR <sup>2</sup>	F	p
1ª. HÁBITOS	,2620	6,87		44,82	,0000
2ª. RENDI	,3053	9,32	2,95	31,20	,0000
3ª. ACTITUD	,3436	11,80	2,48	27,04	,0000
4ª. ASIST	,3684	13,57	1,77	23,75	,0000
5ª. EFICACIA	,3865	14,93	1,36	21,21	,0000
6ª. Z100	,3948	15,59	0,66	18,56	,0000

Ecuación de regresión múltiple (valores b):

$$\text{SATISF} = 0,010 \text{ HÁBITOS} + 0,05 \text{ RENDI} + 0,005 \text{ ACTITUD} \\ + 0,10 \text{ ASIST} + 0,02 \text{ EFICACIA} + 0,005 \text{ Z100} + 0,46$$

## B) RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS DE COVARIANZA

Presentamos la tabla resumen de los resultados (tabla 3) con el fin de interpretar el efecto de las distintas V.Is probadas sobre la V.D., eliminando el efecto de la covariable «rendimiento previo» sobre la V.D.

Veamos algunas consideraciones respecto a cada una de las variables independientes:

### 1) En función del sexo

En función de la variable sexo, no se producen diferencias significativas en satisfacción ( $\alpha=0,01$ ). No existen indicios estadísticos como para pensar que el grado de satisfacción por los estudios sea diferente en alumnos hombres que en mujeres; en esta conclusión se ha controlado el rendimiento en bachillerato, covariable en el análisis efectuado.

TABLA 3  
VARIABLE DEPENDIENTE: SATISFACCIÓN

VI	Categorías	Medias	n	F/p
Sexo	1. Hombre	0 = 3,24	n= 739	F=0,952 p=0,109
	2. Mujer	0 = 3,29	n=1338	
Situación Laboral	1. Trabaja	0 = 3,07	n=81	F=6,662 p=0,010
	2. No trabaja	0 = 3,28	n=1983	
Ciclo	1. Primer ciclo	0 = 3,25	n=342	F=0,091 p=0,763
	2. Segundo ciclo	0 = 3,28	n=1713	
Tipo de centro	3. Ciencias	0 = 3,27	n=199	F=15,37 p=0,000
	4. Biomédicas	0 = 3,47	n=384	
	5. Sociales	0 = 3,26	n=82	
	6. Económico-Juríd.	0 = 3,17	n=1058	
	7. Letras	0 = 3,35	n=350	

### 2) En función de la Situación Laboral

Se producen diferencias significativas ( $\alpha=0,01$ ) en satisfacción en función de la variable situación laboral (trabaja/no trabaja). Parece que existe una satisfacción mayor en los que sólo se dedican al estudio, sobre los que, además, trabajan; de nuevo, también en esta conclusión, se ha controlado el rendimiento en bachillerato, covariable en el análisis efectuado.

### 3) En función de Ciclo

No aparecen diferencias significativas en satisfacción ( $\alpha=0,01$ ) en función de la variable ciclo (titulaciones de primer ciclo / segundo ciclo) (covariable controlada: el rendimiento en bachillerato).

#### 4) En función de Tipo de Centro

Aparecen diferencias significativas ( $\alpha=0,01$ ) en *satisfacción* según el tipo de centro, agrupados en: Ciencias, Biomédicas, Ciencias Sociales, Económico-Jurídicas y Letras. Parece que los más *satisfechos* son los alumnos de Biomédicas, seguido de los de Letras; a continuación, Ciencias y, por último, Ciencias Sociales y Económico-Jurídicas; es decir, controlando *rendimiento en bachillerato*, los alumnos muestran distinto grado de satisfacción según el tipo de centro en el que estén matriculados.

### CONCLUSIONES

Como resumen del estudio de la variable criterio *Satisfacción*, resaltamos algunos de los datos obtenidos tras los análisis efectuados:

- El porcentaje de varianza explicado por los análisis de regresión fluctúa muy poco: entre el 17% y el 16%. La *Satisfacción* está influida por determinantes de origen muy diverso (pedagógico, psicológico, socioeconómico, etc.).
- Para la *Satisfacción*, aparecen como factores predictores más potentes las variables que en nuestro estudio hemos denominado de tipo *psicopedagógico*, es decir, los Hábitos de estudio y la Autoeficacia, aunque, el Rendimiento en la Universidad y Rendimiento previo, tienen un peso importante de explicación. Sobre todo destacar en relación con la variable Hábitos de Estudio que contribuye en primer y segundo lugar, respectivamente, a explicar la variabilidad del criterio *Satisfacción* en las ecuaciones de los modelos «b» y «a».
- En síntesis, podemos concluir en esta aproximación, que el perfil de los alumnos «más satisfechos» y que, por lo tanto, contribuyen a optimizar las condiciones en las que se lleva a cabo la docencia en la Universidad de Salamanca sería el siguiente, en orden de importancia:
  - alta valoración en sus hábitos de estudio,
  - concepto de autoeficacia elevado,
  - alto rendimiento académico,
  - actitud positiva hacia la Universidad,
  - asistencia regular a las clases que se imparten, y
  - alta motivación cultural desde el ámbito familiar.

**Nota:** Este artículo es una síntesis de una parte de la investigación «Evaluación de las condiciones personales, materiales y funcionales en las que se desarrolla la docencia en la Universidad de Salamanca». Parte de los datos de esa investigación se han publicado en el texto Tejedor, F.J. (Coord.): «Los alumnos de la Universidad de Salamanca» (Servicio de Publicaciones de la USA, 1998).

## **FACTORES IMPLICADOS EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS UNIVERSIDAD DE SALAMANCA**

*Mª Esperanza Herrera García, Santiago Nieto Martín, Mª José Rodríguez Conde  
y Mª Cruz Sánchez Gómez*

La problemática del bajo rendimiento académico universitario constituye un grave problema social, con importantes repercusiones personales y familiares. Repercusiones que, de alguna manera, se podrían amortiguar si se lograra poner los medios adecuados para reducir el fracaso en los estudios universitarios.

Para llevar a cabo acciones encaminadas a este fin, es necesario, en primer lugar, conocer el contexto sobre el que se debe actuar. A este objetivo, en la Universidad de Salamanca, responden los trabajos realizados por Tejedor y otros (1995, 1998)<sup>1</sup>, y Sánchez Gómez, M.C. (1996)<sup>2</sup>.

Partiendo de esta realidad, nos pareció interesante profundizar en el conocimiento y análisis del rendimiento académico de los alumnos de la Universidad de Salamanca, con el objeto de aportar, en la medida de lo posible, datos actuales sobre este tema e información relevante en cuanto a los factores que pueden estar contribuyendo a explicar la variabilidad de este producto educativo.

---

1 Tejedor y otros (1995). *Evaluación de las condiciones personales, materiales y funcionales en las que se desarrolla la docencia en la Universidad de Salamanca*. Informe de Investigación. CIDE.

Tejedor, F. (Coord.) (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.

2 Sánchez Gómez, M.C. (1996). *Determinantes del rendimiento académico de los alumnos de la Universidad de Salamanca*. Tesis doctoral inédita.

El rendimiento académico (principal variable pedagógica en muchos estudios) fue utilizado como variable producto, junto con la de satisfacción, en un modelo de evaluación de las condiciones en las que se lleva a cabo la docencia universitaria. En otros estudios se la considera uno de los indicadores de calidad de la Enseñanza en la Universidad (Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria).

Pensamos que los resultados de una investigación de esta índole pueden ser útiles para el conocimiento de la evolución del rendimiento académico en la Universidad y, además, pueden servir de apoyo en la toma de decisiones encaminadas a la reducción del bajo rendimiento, una vez conocidos sus determinantes principales. El objetivo principal de este trabajo no es otro, pues, que realizar una contribución más a la predicción del rendimiento académico en el ámbito universitario. Para ello, se abordaron los siguientes objetivos:

- Describir al alumnado de la Universidad de Salamanca, en función de diversas características de tipo personal, social, psicológico y pedagógico, con el fin de obtener una imagen del estudiante actual de nuestra Universidad. Entre estos aspectos, el rendimiento académico, medido a través de su historial académico en la Universidad (calificaciones), constituirá la variable criterio del estudio.
- Conocer las diferencias entre tipos de alumnos, en función de distintas circunstancias (sexo, tipo de estudios, nivel socioeconómico y cultural familiar, situación laboral, tipo de centro, nivel educativo, ...).
- Analizar y estudiar las relaciones existentes entre las diferentes variables consideradas y el rendimiento académico en la Universidad (calificaciones).

Entre las diversas formas de considerar el rendimiento académico universitario, nosotros optamos por el historial académico del alumno en la Universidad. Este indicador es fundamental en nuestra investigación, pues a través del mismo intentamos dar cuenta del porcentaje de variabilidad que pueden llegar a explicar un conjunto de variables predictoras consideradas. El historial académico del alumno vendrá dado por la nota media acumulada en cursos anteriores (media de las notas obtenidas en todas las asignaturas de los diferentes cursos, en la convocatoria de Junio y septiembre), siguiendo la escala de puntuaciones de 0 a 4, ya tradicional en la Universidad.

Desde el punto de vista metodológico, describimos, a continuación, el esquema de trabajo seguido para obtener los resultados.

Hemos de resaltar la dificultad en este tipo de investigaciones, donde no se establece, en principio, selección de sujetos, sino que se pretende trabajar con toda la población. Las sucesivas muestras que se van obteniendo están en función del número de cuestionarios que voluntariamente responden los alumnos junto con el sobre de matrícula.

Elegido el diseño correlacional como el más apropiado a los objetivos formulados y seleccionadas las diversas variables, se realizó la construcción de los instrumentos (Tabla 1).

Una vez diseñados los instrumentos de recogida de información (cuestionarios) para conocer la opinión de los alumnos sobre sus *hábitos de estudio*, sus *expectativas de autoeficacia* y sus *actitudes*, se introdujeron los mismos en los sobres de matrícula del

curso 1992-1993. Finalizado el periodo de matrícula, se obtuvieron 12.099 cuestionarios cumplimentados, de un total de 28.143 alumnos matriculados en dicho curso (43%).

A lo largo del mismo curso 1992-1993, y con el objeto de recoger información sobre la *personalidad e inteligencia* de los alumnos universitarios, se realizaron 522 encuestas (en las aulas) con dos cuestionarios-tipo (16PF y TIG). Evidentemente ello supuso la selección por disponibilidad de grupos de alumnos pertenecientes a los tipos de centro considerados.

Al igual que se realizó en el curso anterior, se introdujeron en el sobre de matrícula del curso 1993-1994 los cuestionarios diseñados para la recogida de información sobre *satisfacción del alumno con la carrera elegida* y sobre *asistencia a clase*, obteniéndose 6.947 respuestas sobre 29.552 matriculados (23%).

Una vez recopilada la información de las encuestas, se procedió a identificar otros datos de los alumnos que los habían cumplimentado, mediante el DNI (14.910) en el Centro de Proceso de Datos. De esta forma tuvimos a nuestra disposición datos socioeconómicos, datos sobre expediente académico en Enseñanza Media, datos sobre expediente académico en la Universidad de los alumnos de la muestra, creándose el fichero complejo e incompleto, a partir del cual hemos realizado todos los análisis y desarrollos de la investigación.

El carácter esencialmente descriptivo y exploratorio del trabajo no permite llegar a conclusiones definitivas. Sin embargo, nos parece oportuno resaltar algunos aspectos de interés que han ido apareciendo a lo largo de este estudio en relación a las características de los «alumnos» que más pueden estar incidiendo, como condicionantes, sobre el rendimiento.

Entre estos aspectos resaltamos la importancia que tienen en el rendimiento académico del universitario las variables, no sólo *sociológicas* (ambiente cultural familiar, principalmente) y de historial personal (expediente académico en Bachillerato), sino también, aquellas de naturaleza *psicopedagógica*, como los *hábitos de estudio* o la *actitud hacia la Universidad*.

Por otra parte, hemos de constatar que en nuestro estudio, el *rendimiento académico de los alumnos* registra cifras globales alrededor del 70-75% de «aptos», o que superan las asignaturas, por término medio entre Junio y Septiembre. El porcentaje de «suspensos» (sobre el de presentados en cada convocatoria) se sitúa en un 27%, en Junio, y un 45% en Septiembre; y, por sexos, el rendimiento es más alto en mujeres que en hombres. La media general del conjunto de alumnos de la muestra va incrementándose ligeramente en los últimos cursos. En el estudio por tipo de centro, las calificaciones son más bajas en Ciencias y Económico-Jurídicas, seguidos de Biomédicas, CC. Sociales y Letras. Los promedios más altos van asociados globalmente con estudios superiores de los padres.

## **ANÁLISIS EXPLICATIVO DEL RENDIMIENTO**

Somos conscientes de la dificultad que entraña cualquier estudio que intente conocer qué circunstancias están influyendo sobre el rendimiento académico o qué factores

pueden predecirlo en el futuro, dada la multidimensionalidad del propio concepto. Aprender en un modelo todos los factores que actúan sobre el mismo es una tarea del todo imposible, pero intentar captar los principales, a la vista de la gran información generada para este trabajo, nos pareció al menos factible.

El objetivo que nos planteamos ahora es mostrar la capacidad de predicción y discriminación que se puede alcanzar sobre el rendimiento de los alumnos universitarios, tomado a través de su historial académico. Se pretende averiguar cuál es el menor número de variables posibles que nos permiten encontrar el modelo más parsimonioso que explique la variabilidad de las puntuaciones obtenidas en el rendimiento académico.

Los análisis estadísticos que abarcan los modelos de Regresión Múltiple paso a paso, Análisis de Covarianza y Análisis Discriminante han sido efectuados en SPSS. En este contexto, destacamos un elevado nivel de exigencia con los criterios de entrada de las variables, tanto en las ecuaciones de regresión como en las funciones de discriminación y covarianza. En los de regresión, se marcó un criterio de  $p=0,05$  (aunque cuando aparecen significativas, el nivel es del  $p=0,000$ ) y en los análisis de discriminación, el nivel exigido es de  $p=0,000$ .

Del estudio de la variable criterio *Rendimiento en la Universidad*, señalamos que el carácter exploratorio de los análisis efectuados con la muestra global nos ha permitido llegar a algunos datos de cierto interés que exponemos de forma resumida:

- El porcentaje de varianza explicado por los análisis de regresión varía de un 15%, hasta cerca de 30%, en función del modelo que introducimos a priori, es decir, de la consideración de determinadas variables en la muestra. Hemos de resaltar la complejidad de este tipo de investigaciones, donde la variable dependiente (rendimiento académico) está influida multicausalmente por determinantes de origen diverso (pedagógico, psicológico, socioeconómico, etc.), tratándose, además, de una muestra global heterogénea.
- En el *Rendimiento académico* en la Universidad aparece como factor predictor más potente el «rendimiento académico previo»; ello quiere decir que la asociación entre *Rendimiento en la Universidad* y *Rendimiento previo* es la gran responsable de la varianza explicada.
- Las variables que más contribuyen a explicar la variabilidad del criterio son: *rendimiento anterior* (RENDI), *Satisfacción* (SATISF), *Asistencia* (ASIST), *Astucia* (PF11) y *Estudios del padre* (ESTUPA). Observamos que son las tres primeras las que aparecen con los coeficientes estandarizados de mayor peso en la ecuación de discriminación, junto con *Hábitos de estudio* (HÁBITOS); ello significa que, en buena medida, ambos tipos de análisis son mutuamente confirmatorios en cuanto a los resultados que ofrecen.

TABLA 1  
VARIABLES E INSTRUMENTOS

Variables	Código/s	Instrumento de medida	Rango Valores
Rendimiento Académico en la Universidad	NOTACU92	Nota media acumulada del expediente del alumno hasta el curso 92/93	0-4 puntos
	Z100	NOTACU92 tipificada a partir de la nota media y desviación típica de su centro y transformada en puntuaciones T	Media, 50 y Desviación típica 10
Estudios de los padres	ESTUPA	Estudios del padre. Cuestionario	1= Sin estudios; 2= Est. Primarios; 3=EGB ó FP1, 4=BUUP ó FP2, 5= Est. Medios y 6= Est. Superiores
	ESTUMA	Estudios de la madre. Cuestionario	Idem.
Personalidad	PF1 a PF16	Cuestionario Personalidad 16PF	1 a 10 cada factor
Inteligencia	TIG	TIG. Prueba de Inteligencia	0-50 puntos
Autoeficacia	EFICACIA	Cuestionario	4 ítems
Actitudes	ACTITUD	Diferencial semántico.	3 ítems x 10 adj.bipolares
Hábitos de estudio	HÁBITOS	Cuestionario de Hábitos de Estudio.	16 ítems
Expediente académico preuniversitario	RENDIAN SELECTI RENDI	Nota media en Bachillerato y COU Nota de selectividad RENDIAN + SELECTI	0-10 puntos 0-10 puntos
Satisfacción con la carrera elegida	SATIS	Cuestionario	1-4
Asistencia a clase	ASIST	Cuestionario	1-4

TABLA 2  
RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS DE REGRESIÓN MÚLTIPLE

Modelo y Muestra	Var. Criterio	Variables Predictoras	Ecuación de Regresión	% Varianza
1a Global	NOTACU92	Eficacia, Actitud, Hábitos, Satisf, Asist, Rendi, Estupa y Estuma	$NOTACU92 = 0,18 \text{ RENDI} + 0,20 \text{ SATIS} + 0,09 \text{ ASIST} - 2,10$	27,23
1a Hombres	NOTACU92	Eficacia, Actitud, Hábitos, Satisf, Asist, Rendi, Estupa y Estuma	$NOTACU92 = 0,13 \text{ RENDI} + 0,12 \text{ SATIS} + 0,14 \text{ ASIST} - 1,44$	19,80
1a Mujeres	NOTACU92	Eficacia, Actitud, Hábitos, Satisf, Asist, Rendi, Estupa y Estuma	$NOTACU92 = 0,21 \text{ RENDI} + 0,22 \text{ SATIS} + 0,003 \text{ ACTITUD} - 2,82$	19,80
1b Global	Z100	Eficacia, Actitud, Hábitos, Satisf, Asist, Rendi, Estupa y Estuma	$Z100 = 2,23 \text{ RENDI} + 1,45 \text{ SATIS} + 0,98 \text{ ASIST} - 14,96$	17,32
1b Hombres	Z100	Eficacia, Actitud, Hábitos, Satisf, Asist, Rendi, Estupa y Estuma	$Z100 = 1,59 \text{ RENDI} + 1,56 \text{ SATIS} - 26,72$	10,60
1b Mujeres	Z100	Eficacia, Actitud, Hábitos, Satisf, Asist, Rendi, Estupa y Estuma	$Z100 = 2,73 \text{ RENDI} + 2,12 \text{ ASIST} - 9,23$	22,45
2 Global	NOTACU92	PF4, PF11, TIC, Satis éxito, Estupa, Estuma, Rendian, Selecti	$NOTACU92 = 0,63 \text{ SELECTI} + 0,09 \text{ PF11} - 0,45 \text{ RENDIAN} - 0,13$	16,46
3 Global	Z100	PF4, PF11, Satis éxito, Estupa, Estuma, Rendi	$Z100 = 2,79 \text{ RENDI} - 1,43 \text{ ESTUPA} + 22,98$	22,47

## RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS DISCRIMINANTES

Este análisis discriminante se ha efectuado considerando como variable de clasificación **NOTACU92**, (utilizando como variable dependiente Z100 los resultados no difieren básicamente de los obtenidos), dicotomizada a partir de la puntuación de 1 (bajo/alto rendimiento), de forma que:

Grupo 1 (Bajo rendimiento): Sujetos con puntuaciones en NOTACU92 < 1.

Grupo 2 (Alto rendimiento): Sujetos con puntuaciones en NOTACU92 ≥ 1.

TABLA 4  
COEFICIENTES DE LA FUNCIÓN DISCRIMINANTE.  
VARIABLE CRITERIO: NOTACU92

VARIABLES	Coef. discriminante	Coef. estandarizado
1. RENDI	0,838	0,548
2. HÁBITOS	0,443	0,022
3. ASISTENCIA	0,389	0,358
4. SATISFACCIÓN	0,300	0,214
5. NACI	- 0,226	-0,048
6. ESTUMA	0,144	
7. ACTITUD	0,143	
8. EFICACIA	0,117	0,044
9. ESTUPA	0,005	-0,125

Porcentaje de casos correctamente clasificados: 64,56%

Eigenvalue = 0,12

Correlación canónica = 0,33

Lambda de Wilks = 0,89 Grados de libertad = 7 p = 0,000

De este análisis podemos extraer las siguientes conclusiones:

- Para la muestra global, las variables que en mayor medida contribuyen a explicar el alto/bajo rendimiento son, en orden de importancia: el *rendimiento anterior al ingreso en la Universidad* (RENDI), los *hábitos de estudio* (HÁBITOS), la *asistencia a clase* (ASIT), *satisfacción por la carrera elegida* (SATISF), la *edad* (NACI, en sentido negativo), *estudios de la madre* (ESTUMA), *actitud hacia la Universidad-profesores-compañeros* (ACTITUD), *autoeficacia* (EFICACIA) y *estudios del padre* (ESTUPA).
- El poder de estas variables a la hora de clasificar sujetos en *bajo o alto rendimiento académico* es relativamente alto, alrededor del 65%.
- Una primera conclusión de estos resultados es que las variables seleccionadas en primer lugar por la función de discriminación son las que en nuestro estudio hemos denominado de tipo *pedagógico*, es decir, el *Rendimiento anterior al ingreso en la Universidad*, los *Hábitos de estudio* y la *Asistencia a clase*. Sobre todo, la

- primera de éstas, es, además, la primera variable que contribuye siempre en mayor medida a incrementar el poder predictivo en las ecuaciones de regresión.
- En síntesis, podríamos concluir en esta aproximación que el perfil de los sujetos con «mejor rendimiento universitario» y en orden de importancia sería el siguiente:
    - alumnos de alto rendimiento en la Enseñanza Media,
    - con alta valoración en sus hábitos de estudio,
    - que asiste regularmente a las clases que se imparten,
    - con un nivel alto de satisfacción ante la carrera elegida,
    - de cursos inferiores,
    - motivados culturalmente desde el ámbito familiar,
    - con una actitud positiva hacia la Universidad y
    - un concepto de autoeficacia elevado.

## RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS DE COVARIANZA

En la teoría de análisis de covarianza (ANCOVA), entendida como una combinación de las técnicas de análisis de regresión y análisis de varianza, incorporamos alguna variable independiente cuantitativa que llamamos «covariable». El objeto de ésta es controlar su efecto sobre la variable dependiente (V.D.), lo que nos permite estudiar con más precisión el efecto que sobre el *Rendimiento* pueden tener las Variables Independientes (V.I.) que hemos incluido en nuestro estudio. Presentamos un resumen de análisis realizados y resultados obtenidos en la tabla 5.

Conclusiones del ANCOVA controlando el rendimiento anterior a la Universidad:

Cuando consideramos el Rendimiento en la Universidad de Salamanca medido a través del promedio del expediente acumulado desde la entrada del alumno a la Universidad el mayor rendimiento se obtiene en

- Mujeres
- Sólo dedicadas a estudiar

Cuando además hacemos intervenir la ponderación correspondiente según el rendimiento general del centro (Z100) el mayor rendimiento se obtiene en

- Hombres
- Sólo dedicados a estudiar
- En carreras de primer ciclo
- El orden del rendimiento por centros es:

Ciencias > Cien. Sociales=Econ.-Juríd.> Biomédicas > Letras

Explicación posible de resultados: Las mujeres rinden más a nivel global porque muchas eligen carreras de Letras y de ciclo largo donde los promedios son más altos, en tanto que los hombres eligen preferentemente centros de ciencias y de ciclo corto (ingenierías), donde las notas son más bajas en general.

TABLA 5  
RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS DE COVARIANZA

Covariable/s	V. Criterio	V. Independ.	Dif. Sig.	Medias
Trabaja = 0,80 Rendimiento en Bachillerato     Mujer = 52,12 RENDI Trabaja = 47,12	NOTACU92	SEXO	SÍ	Hombre = 1,04 Mujer = 1,16
	NOTACU92	SITLAB	SÍ	No trabaja = 1,22
	NOTACU92	CENTRO2	NO	
	NOTACU92	CENTRO	NO	
	Z100	SEXO	SÍ	Hombre = 52,65
	Z100	SITLAB	SÍ	No trabaja = 52,65
	Z100	CENTRO2	SÍ	Primer ciclo = 53,33 Segundo ciclo = 51,65
	Z100	CENTRO	SÍ	CIENCIAS = 52,83 CC SS = 52,57 ECO. JUR = 52,56 BIOMED = 52,04 LETRAS = 50,92
	NOTACU92	SEXO * SITLAB	NO	
	Z100	SEXO * SITLAB	NO	
RENDI y ESTUMA	NOTACU92	SEXO * SITLAB	NO	
	Z100	SEXO * SITLAB	NO	

## CONCLUSIÓN FINAL

Somos capaces de manejar grandes volúmenes de información de los alumnos (cada vez con mayor facilidad). Recibimos críticas: *Muy bien la investigación empírico-analítica, pero no resuelva problemas prácticos: fracaso académico.... ¿No podríamos los pedagogos sugerir a nuestras universidades la publicación de una guía-orientación, por ejemplo, de resultados de este tipo traducidos al lenguaje común, que sea fácilmente comprendido, para ayudar a reconducir actitudes, hábitos,... etc?*

Hay datos descriptivos (sexo, tipo de centro,...) que estudiamos a nivel descriptivo pero sobre los que no se puede actuar, en cambio convendría hacer hincapié en la explicación de las variables pedagógicas hábitos, actitudes,...

# **Educación Multicultural**

Coordinador:  
M<sup>o</sup> Ángeles Marín Gracia



## **EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

*M<sup>a</sup> Ángeles Marín*

### **GRUPOS DE INVESTIGACIÓN PARTICIPANTES**

El symposium recoge la presentación de las líneas y trabajos de investigación en educación intercultural correspondientes a tres equipos de investigación:

- Universidad de Barcelona. Grupo Gredi. Ponente: Flor Cabrera. Título: Diagnóstico de la realidad socioeducativa multicultural. Diseño y evaluación de programas de intervención.
- UNED Madrid. Ponente: M<sup>a</sup> Teresa Aguado. Título: Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos educativos multiculturales.
- Universidad de Almería. Ponente: Encarna Soriano. Título: Diseño y evaluación de programas de educación multicultural.

### **PRESENTACIÓN**

Los trabajos de investigación que se presentan, responden fundamentalmente a la inquietud de estudiar la realidad educativa que se plantea en las aulas multiculturales y dar respuesta a las necesidades del profesorado.

Los objetivos de las investigaciones realizadas y en curso se pueden agrupar en:

- a) Realizar un diagnóstico de la realidad multicultural y de las respuestas educativas que se están poniendo en práctica en los centros de primaria y secundaria
- b) Diseñar y evaluar programas de educación intercultural para el desarrollo de la identidad étnico-cultural y para la inserción socio-laboral de los inmigrantes
- c) Estudiar las prácticas educativas con la finalidad de identificar modelos educativos y pautas de actuación referidas a la atención a la diversidad cultural en las aulas y centros

Se han elaborado instrumentos diagnósticos diversos para conocer las necesidades del profesorado, sus actitudes hacia la educación intercultural, la integración y valores del alumnado, y las necesidades de las familias.

En las investigaciones se combina la metodología cuantitativa con investigaciones de campo, y la cualitativa con estudios etnográficos y de investigación-acción.

Se exponen también las perspectivas de futuro de los tres grupos participantes y las nuevas líneas de trabajo que se están abriendo como consecuencia de las investigaciones realizadas. Los trabajos en curso giran en torno a la identidad europea y la ciudadanía global como una área importante a considerar dentro de las estrategias educativas interculturales, y a la evaluación de programas de educación intercultural en escuelas de diferentes países europeos.

En ambos casos el objetivo fundamental de los grupos es la formación del profesorado que trabaja en aulas multiculturales y el diseño y evaluación de programas y materiales que sirvan como apoyo educativo a la tarea realizada por el profesorado en distintos niveles de la educación formal y no formal.

## **LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL (GREDI). UNIVERSIDAD DE BARCELONA**

*Investigadores: M. Bartolomé (Coord.); F. Cabrera; J. Del Campo; J.V. Espín; M.A. Marín; M. Rodríguez; M.P. Sandín; M. Sabariego (Becaria)*

### **PRIMERA LÍNEA: DIAGNÓSTICO DE LA REALIDAD SOCIOEDUCATIVA MULTICULTURAL**

#### **A. Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la educación primaria**

**OBJETIVOS:** El estudio presenta dos investigaciones paralelas. La primera pretende caracterizar el medio familiar de las minorías estudiadas; conocer la percepción del profesorado sobre su práctica educativa en aulas con diferentes minorías culturales; diagnosticar los valores del alumnado de las minorías y conocer su nivel de integración en el aula, por último analizar las actitudes hacia la educación multicultural del profesorado en general.

La segunda investigación pretende comprender la diversidad cultural en la escuela; analizar el tratamiento de la realidad multicultural desde la exploración de la vida en el aula: organización del ambiente de aprendizaje; procesos de enseñanza-aprendizaje; estilos de comunicación; relaciones existentes; tipos de disciplina; estimar el nivel de integración de las minorías y descubrir los modelos educativos empleados, dentro y fuera del aula, para abordar la realidad multicultural.

A partir de las dos investigaciones se busca identificar las necesidades formativas de los profesores para llevar a cabo una propuesta educativa multicultural.

**METODOLOGÍA:** En la primera investigación se han elaborado: dos cuestionarios estructurados, uno para conocer la realidad familiar y el otro para recoger la percepción del profesorado; ambos se aplicaron en forma de entrevista. Una escala de actitudes hacia la educación multicultural. Al alumnado se le aplicó un test sociométrico y dos dinámicas para el diagnóstico de los valores. El cuestionario se aplicó a 56 profesores y la escala de actitud a 254. En total se ha entrevistado a 105 familias de las cuatro minorías elegidas. La muestra de niños es de 220. El diagnóstico de los valores se ha realizado mediante la técnica del análisis de contenido.

Para la segunda investigación se han realizado tres etnografías en tres escuelas públicas de Barcelona. El proceso se ha desarrollado en dos fases: descriptiva y focalizada utilizando como estrategia fundamental la observación participante (un total de 129 sesiones) y entrevistas a informantes clave, constituidos por el personal de la Administración, algunos miembros del Programa de Educación Compensatoria y los Directores de los Centros.

**RESULTADOS:** El modelo educativo subyacente en la realidad educativa multicultural estudiada oscila entre un modelo asimilacionista y el modelo compensatorio. Hay una percepción escasa por parte del profesorado de las implicaciones educativas de una realidad multicultural en el aula. Se constata un desconocimiento y falta de participación de las familias del alumnado de las minorías en los centros. El nivel de expectativas educativas y laborales de las familias de las minorías hacia sus hijos e hijas es muy elevado. El profesorado no introduce innovaciones metodológicas por el hecho de tener diferentes minorías culturales en el aula y percibe la diferencia del niño culturalmente diverso como un «déficit», sobre todo lingüístico, que le impide el acceso a la cultura mayoritaria. Los padres señalan también la lengua como el único problema de sus hijos en la escuela. El nivel de integración de los niños en las aulas es distinto para cada uno de los grupos minoritarios estudiados. El menor nivel de integración es el de los magrebíes y el mayor el de los filipinos.

## **B. Diagnóstico del nivel de integración del alumnado magrebí en el primer ciclo de la ESO y los cursos de 7º y 8º de EGB**

### **Subproyecto 1: Diagnóstico del nivel de integración del alumnado magrebí en la educación secundaria obligatoria**

**OBJETIVOS:** Se pretende diagnosticar del nivel de integración del alumnado magrebí en la educación secundaria obligatoria a partir de las respuestas de sus compañeros/as de clase. Se contrasta también este nivel de integración del alumnado con el que percibe su profesor/a.

**METODOLOGÍA:** Se utiliza un test sociométrico y una entrevista con el profesorado, en donde se le pregunta sobre el nivel de integración de este alumnado y sobre su nivel académico. Se elaboró un sistema de categorías sociométricas que recogió cualitativamente las relaciones establecidas entre la minoría magrebí y el grupo clase. La

muestra estaba constituida por un total de 81 alumnos y alumnas pertenecientes a la minoría magrebí, en 15 centros educativos.

**RESULTADOS:** Un 66% del alumnado magrebí tiene un bajo nivel de integración, tanto afectiva como académicamente. Afectivamente: un 43% no está integrado y un 23% tiene un nivel bajo. Sólo un 5% del alumnado magrebí presenta un alto nivel de popularidad dentro del grupo. Cuando se estudia la relación entre el nivel de integración afectivo y de aceptación académica se observa un elevado nivel de asociación entre ambas variables.

Este alumnado es más aceptado para realizar trabajo en grupo que para establecer relaciones afectivas. Es bastante realista en sus apreciaciones de atracción afectivas, sin embargo este realismo disminuye, en ambos criterios, cuando se trata de la percepción de rechazo.

El profesorado en general tiene buena opinión respecto al nivel de integración del alumnado magrebí, lo cual contrasta con el nivel de integración afectiva de este alumnado en el test sociométrico. De las pruebas de contraste realizadas se puede deducir que el profesorado, cuando opina sobre el nivel de integración del alumnado magrebí, tiene en cuenta fundamentalmente el criterio académico.

### **Subproyecto 2: Análisis comparativo de las actitudes del profesorado de educación primaria y secundaria ante la educación multicultural**

**OBJETIVOS:** Diagnosticar las actitudes del profesorado de secundaria ante la educación multicultural. Comparar las actitudes de este profesorado con el profesorado de Educación Primaria.

**METODOLOGÍA:** Se elaboró una escala de Likert para el profesorado de Educación Secundaria. Se aplicó a 226 profesores/as de 33 centros educativos de enseñanza secundaria.

**RESULTADOS:** La actitud global del profesorado de secundaria es favorable a la educación multicultural y es semejante a la obtenida con el profesorado de primaria. Las actitudes del profesorado de secundaria no difieren en cuanto al sexo, la edad, los años de docencia, tipo de centro, tipo de enseñanza, ni por la ubicación del centro. A mayor experiencia docente en aulas con alumnado de minorías, el profesorado tiene una actitud más desfavorable, en cambio, su actitud es más favorable si tiene formación en educación multicultural.

El profesorado de secundaria y el de primaria, coincide en señalar como aspectos más positivos una mayor flexibilidad, tolerancia y mentalidad más abierta.

El profesorado afirma que todos los centros deberían trabajar con currícula multiculturales y dar respuesta a la diversidad cultural porque es un enriquecimiento para todos sus miembros. No están de acuerdo con la segregación del alumnado de las minorías, pero lo manifiesta de forma bastante más clara el profesorado de secundaria.

Los resultados alertan de que el profesorado no debe afrontar experiencias con alumnado de minorías étnicas careciendo de formación en educación multicultural, pues puede ser contraproducente.

## **SEGUNDA LÍNEA: DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM INTERCULTURAL**

### **A. Elaboración de un proyecto alternativo de educación multicultural para la formación de maestros y su introducción sistemática en la escuela**

**OBJETIVOS:** Este proyecto recoge la idea de que hay que contribuir y colaborar conjuntamente con el profesorado en la mejora de los centros desde una perspectiva intercultural. Se plantea introducir dicho cambio a través de la investigación-acción cooperativa, metodología que nos permite unir formación, investigación e innovación.

Este proceso se articuló a lo largo de los cursos (1994-95 y 1995-96) a través de la realización de tres seminarios formativos organizados por el ICE y el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona.

*Primer Seminario:* «Seminario I: Minorías étnicas y educación multicultural: La experiencia en Barcelona en la enseñanza primaria». (Septiembre 1994 a Enero 1995).

*Segundo Seminario:* «Seminario II: Minorías étnicas y educación multicultural: Investigación-acción para el desarrollo de propuestas educativas multiculturales». (Febrero 1995 a Junio 1995).

*Tercer Seminario:* «Seminario III: Minorías étnicas y educación multicultural: Investigación-acción para el desarrollo de propuestas educativas multiculturales». (Curso 1995-96).

## **TERCERA LÍNEA: EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD ÉTNICOCULTURAL EN SECUNDARIA A TRAVÉS DE LA ACCIÓN TUTORIAL EN CENTROS MULTICULTURALES**

### **A. Evaluación de una programa de educación intercultural: desarrollo de la identidad étnica en secundaria a través de la acción tutorial**

**OBJETIVOS:** La investigación se plantea en dos partes diferenciadas que respondan a los dos objetivos generales:

**1. Construcción de un instrumento para el diagnóstico de la identidad étnica y aculturación en adolescentes.** Se ha elaborado un instrumento a partir del modelo de Isajiw (1990) para medir las variables de identidad étnica y aculturación en adolescentes magrebíes.

**METODOLOGÍA:** Estudio de campo. El cuestionario se aplicó a una muestra de 81 alumnos magrebíes de 7º y 8º de clase sociocultural desfavorecida.

**RESULTADOS:** Los análisis estadísticos realizados evidencian una mayor validez y fiabilidad del instrumento para el diagnóstico de la identidad étnica que para el de la aculturación. Su uso permite elaborar perfiles diferenciados para la identidad étnica y aculturación, con interpretación relativa y absoluta. También posibilita categorizar el nivel de integración sociopersonal del joven magrebí, a partir de su situación en ambos constructos.

**2. Evaluación de la incidencia de un programa de acción tutorial, orientado al desarrollo de la identidad étnico cultural del alumnado en secundaria, en tres centros públicos de Barcelona.** Se ha utilizado para esta investigación el programa elaborado por una de las componentes del nuestro equipo, M<sup>a</sup> Paz Sandín (1998). La investigación pretendía valorar la influencia del programa, no solo en el alumnado, sino en la vida de los centros y, muy especialmente, en el profesorado que participaba en el desarrollo y evaluación del mismo.

**METODOLOGÍA:** Investigación evaluativa. Se ha elaborado un modelo que recoge los cuatro momentos fundamentales de una evaluación de proceso: evaluación diagnóstica, evaluación de proceso, evaluación de resultados inmediatos y permanencia o cristalización del cambio. También se ha estudiado la formación del profesorado que acompaña todo el proceso. Los informes evaluativos de cada uno de los centros se han presentado como un estudio de casos.

**RESULTADOS:** La investigación evaluativa evidencia la incidencia del programa en el desarrollo de la identidad étnico-cultural del alumnado y en el logro de un mayor nivel de cohesión en el aula y de integración, especialmente del alumnado magrebí. Pero los mayores logros se han conseguido en el profesorado participante, a pesar de que ha habido diferentes niveles de implicación. Se muestra satisfecho de la experiencia, ha aumentado su sensibilidad hacia la diversidad multicultural y su compromiso con un enfoque intercultural.

## **CUARTA LÍNEA: ENFOQUE INTERCULTURAL EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL E INSERCIÓN SOCIOLABORAL**

### **A. Evaluación del proyecto Epikouros de inserción sociolaboral de inmigrantes**

**OBJETIVOS:** La finalidad del estudio evaluativo se centró en evaluar la eficacia del proyecto sobre las personas inmigrantes atendidas. Se analizó el logro de los objetivos previstos, la utilidad y en qué medida las personas usuarias se incorporaron a la red normalizada de utilización de los servicios de inserción sociolaboral municipales.

Un segundo objetivo fue la evaluación de la efectividad y el impacto del proyecto sobre los servicios de inserción sociolaboral del Ayuntamiento de Barcelona. Se concretó: a) valorar cómo había incidido el proyecto en el estado de opinión y sensibilidad entre los responsables de las asociaciones de los distintos colectivos de inmigrantes y en el personal técnico de los distintos servicios de inserción sociolaboral del Ayunta-

miento de Barcelona; b) analizar los modelos de inserción sociolaboral para personas inmigrantes; y, c) identificar las modificaciones que se deben plantear en los servicios del Ayuntamiento para atender a las necesidades específicas que plantean los distintos colectivos de inmigrantes.

Realizar una propuesta de modelo de inserción sociolaboral que tomara en consideración el aprendizaje y resultados obtenidos en el proyecto Epikouros.

**METODOLOGÍA:** Se trata de un estudio de evaluación externo y de carácter sumativo realizado una vez acabado el proyecto, desde un enfoque descriptivo-interpretativo en el cual era básico la reconstrucción de procesos. La parte descriptiva se obtiene a partir de las opiniones de las personas que participaron en el proyecto, bien como usuarias bien como técnicos o responsables de asociaciones, y la interpretativa a partir de las inferencias que se hacen de los significados atribuidos.

**RESULTADOS:** Los resultados del análisis evaluativo pusieron de manifiesto los aciertos y errores del proyecto Epikouros respecto al diseño y desarrollo del proyecto. Algunos elementos de planificación que debía haberse tenido en cuenta crearon posteriores dificultades. Es muy importante, en estos proyectos, la fase de su operativización y puesta en marcha, la preparación de las personas y contexto en el que va a operar. Si bien la aceptación y las reacciones de los implicados ante el proyecto fueron muy positivas, los problemas de coordinación entre los distintos servicios limitaron considerablemente sus resultados. Un problema importante de su desarrollo fue concentrar los esfuerzos más en uno de sus objetivos que en otros. Los efectos del proyecto han sido mínimos respecto a normalizar la información y uso de los servicios de inserción sociolaboral del Ayuntamiento entre las personas inmigrantes. Un efecto importante del proyecto, valorado muy positivamente, fue su contribución a sensibilizar los distintos servicios del Ayuntamiento de la necesidad de atender las demandas de inserción sociolaboral de las personas inmigrantes.

Como resultado de la experiencia de Epikouros el estudio evaluativo concluye con una propuesta de un Modelo funcional de inserción sociolaboral para la población inmigrante, caracterizado por ser un modelo integrador, facilitador de acceso a los distintos servicios municipales y de actuación sistemática.

## **QUINTA LÍNEA: IDENTIDAD EUROPEA Y CIUDADANÍA GLOBAL: ESTRATEGIAS EDUCATIVAS INTERCULTURALES (EN CURSO)**

Investigadores: Dra. M. Bartolomé (Coord.); Dra. F. Cabrera; Dr. J. Del Campo; Dra. T. Donoso; Dra. J.V. Espín; Dra. M.A. Marín; Dra. M. Rodríguez; Dra. M.P. Sandín; M. Sabariego; I. Massot (Becaria). Colaboradores: A. Aneas y A. Latorre

**OBJETIVOS:** 1. Desarrollar el concepto de ciudadanía e identidad europea a partir de un trabajo conjunto de carácter interdisciplinar.

2. Acercamiento comprensivo a la realidad multicultural europea y necesidades formativas que se desprenden.

— Analizar el grado de sensibilización frente a los diferentes componentes de la ciudadanía (participación, tolerancia, responsabilidad social, solidaridad, respeto a la diversidad, derechos humanos, etc.) en: personas implicadas en procesos formativos, colectivos e instituciones con incidencia socio-formativa (ONG's, AMPA's), instituciones educativas, etc.)

— Diagnosticar el desarrollo de la identidad cultural de los diferentes colectivos, atendiendo de forma especial a los problemáticas de integración.

— Profundizar en las necesidades formativas de los diferentes colectivos estudiados a partir de las relaciones establecidas entre la identidad cultural y el concepto de ciudadanía.

3. Desarrollar, a través de procesos de investigación-acción, un programa de educación básica para la ciudadanía en las sociedades multiculturales europeas, desde el reconocimiento de la propia identidad cultural. Supone: formación de los participantes, innovación e investigación.

— Establecer un programa marco general de formación básica para la ciudadanía dentro de la UNIÓN EUROPEA.

— Desarrollo de algunos programas específicos para dar respuestas a necesidades determinadas.

4. Extender el impacto del programa y de todo el proceso de cambio educativo que ha originado a través de su difusión en los diversos países europeos.

METODOLOGÍA: Investigación por encuesta e investigación-acción cooperativa.



## **DIVERSIDAD CULTURAL E IGUALDAD ESCOLAR. UN MODELO PARA EL DIAGNÓSTICO Y DESARROLLO DE ACTUACIONES EDUCATIVAS EN CONTEXTOS ESCOLARES MULTICULTURALES UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED)**

*Investigadores: Teresa Aguado Odina (directora), Juan Antonio Gil Pascual,  
Rosario A. Jiménez-Frías, Ana Sacristán Lucas  
Colaboradores: Belén Ballesteros Velázquez, Beatriz Malik Liévano,  
M<sup>o</sup> Fe Sánchez García*

### **PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Los cambios sociales y movimientos migratorios de las últimas décadas han modificado profunda y extensamente el tejido social y la población escolar en toda Europa y, más recientemente, en España. La diversidad cultural no es algo nuevo, se ha manifestado en las diferencias de género, clase social, medio rural/urbano, etnias como la gitana y variantes regionales/lingüísticas; sin embargo, ha sido la llegada de emigración extranjera la que ha provocado el auge de la reflexión, las medidas legislativas y las preocupaciones pedagógicas. Es decir, la inmigración ha explicitado dos elementos importantes en la dinámica educativa: la cultura como variable y la heterogeneidad como norma. Es cierto que el concepto de diferencia y lo intercultural como enfoque han entrado a formar parte del discurso educativo al uso, pero más como elementos retóricos que como realizaciones prácticas pues las medidas adoptadas hasta el momento no responden adecuadamente a las exigencias de un alumnado que se reconoce diverso culturalmente. Los sistemas educativos, los agentes e instituciones

que los conforman, no parecen reconocer la necesidad de un cambio que vaya más allá de ciertas medidas superficiales y que afecte a la cultura misma vivida y transmitida por la escuela.

El trabajo realizado se plantea desde la consideración de que la escuela debe atender a las diferencias culturales de los alumnos, tanto por razones axiológicas derivadas de los principios asumidos por sociedades que defienden derechos de igualdad, equidad y participación social, como porque es la garantía que permita alcanzar objetivos educativos esenciales, como son la construcción de la propia identidad cultural y la igualdad de oportunidades en el acceso de todos a los bienes y recursos socioeducativos disponibles. Este planteamiento inicial se asienta en unas premisas previas:

1. La educación formal es la vía principal para lograr el éxito o tener una vida digna y no hay disponible otro camino; es preciso investigar acerca de las razones que explican las diferencias en cuanto a fracaso/éxito escolar entre los grupos de alumnos establecidos en función de características definidas culturalmente, para actuar sobre ellos.

2. El alumnado, sus familias y comunidades de referencia son diferentes culturalmente y desiguales socialmente. Los rasgos culturales que no están en armonía con la cultura escolar ni con las exigencias del mercado de trabajo son erradicados y erosionados. Su mantenimiento actúa como lastre para lograr el éxito en la escuela.

3. La cultura transmitida por la escuela es elaborada desde un determinado patrón sociocultural de referencia, el alumnado perteneciente a dicho grupo «juega con ventaja» en el acceso y el uso de los recursos escolares frente al alumnado más alejado de ese patrón de referencia.

4. Determinadas prácticas escolares mantienen, acentúan y legitiman las desigualdades sociales del alumnado a base de no reconocer y valorar sus diferencias culturales. Frente a esto debería ser posible una escuela igual y eficaz cuya influencia supere las diferencias iniciales del alumnado proveniente de grupos socioculturales diferentes.

5. La igualdad de oportunidades debería entenderse como una cuestión de posibilidad de elección, la cual está determinada por la interacción entre características individuales y condiciones sociales. La forma en que las instituciones manejan estas relaciones, en orden a lograr resultados educativos determina las opciones reales del alumnado y conforma sus carreras académicas. Garantizar la igualdad de oportunidades supone proporcionar fórmulas diferentes para personas diferentes.

En sus líneas generales, la investigación realizada responde a ciertas características que creemos le conceden interés y especificidad:

- a) Se asume una perspectiva intercultural en educación entendida como enfoque que implica a toda la sociedad en su conjunto y a cada uno de sus miembros en particular. Se asume que las diferencias culturales están siempre presentes en los contextos escolares, mas allá de la presencia de grupos explícitamente definidos en función de su origen étnico o nacional. No se trata de formular actuaciones educativas específicas para grupos culturales diversos sino de introducir una nueva perspectiva que afecta a todas las dimensiones y participantes del proceso educativo.

b) Se combinan la reflexión teórica y la comprobación empírica. En su dimensión teórica se analiza el tratamiento educativo dado a la diversidad cultural desde diferentes perspectivas tomando como referente las complejas interacciones entre diferencias culturales y desigualdades sociales. Se delimita conceptualmente el modelo de educación intercultural y se revisa la evidencia acumulada por las investigaciones realizadas en este campo de estudio, preferentemente en relación con contextos escolares multiculturales.

c) En su vertiente empírica, la atención se ha dirigido a lo que sucede en las aulas y centros escolares en orden a constatar las condiciones y procesos reales que describen las prácticas educativas desarrolladas en las escuelas. El esfuerzo en cuanto a recursos y tiempo se ha focalizado en lograr acumular datos «reales» recogidos directamente en los centros y aulas mediante observación continua y recurrente a lo largo de todo un curso escolar.

d) Se recurre a un diseño mixto y complejo que permita abordar la realidad estudiada desde diferentes perspectivas así como realizar aproximaciones más efectivas a los complejos fenómenos que describen las prácticas analizadas. Se han utilizado diversas estrategias metodológicas en función de los objetivos del trabajo, la accesibilidad a los escenarios y los recursos humanos/materiales disponibles.

## **OBJETIVOS**

a) Delimitar el marco teórico desde el que abordar el tratamiento de la diversidad cultural en educación tomando como referente las complejas interacciones entre diferencias culturales y desigualdades sociales. Configurar la perspectiva intercultural como enfoque desde el que analizar y formular modelos de actuación efectivos.

b) Formular y aplicar estrategias y procedimientos para la observación y recogida de información acerca de las prácticas reales desarrolladas en los centros escolares. Esto exige la revisión y elaboración de instrumentos adecuados a los objetivos de la investigación, la accesibilidad a los escenarios, la disponibilidad de los participantes y los recursos humanos/materiales disponibles.

c) Analizar las prácticas educativas observadas con objeto de identificar modelos educativos, pautas de actuación referidos a la atención educativa dada a la diversidad cultural del alumnado y sus familias. Evaluar la efectividad de estas prácticas en el logro de objetivos propios del enfoque intercultural propuesto.

## **METODOLOGÍA**

Dada la complejidad de los fenómenos educativos a estudiar y la falta de teorías potentes que nos proporcionen un marco previo consistente, se ha optado por un enfoque multiparadigmático en el que:

a) Se ha recurrido a un diseño mixto en el que se utilizan de forma combinada el diseño cuasi-experimental y la aproximación etnográfica, la cual es especialmente relevante cuando se trata de esclarecer realidades socioculturales sobre las que intervenir y cuando se aspira a aportar nuevas lecturas a problemas predefinidos.

b) Se ha promovido la participación de todos los alumnos, padres, profesores, equipos directivos y la colaboración de personas pertenecientes a los grupos culturales identificados, las cuales han analizado los instrumentos y han permitido las comunicaciones entre los participantes.

c) La selección de variables se ha realizado atendiendo a su significación en función del enfoque intercultural propuesto y se ha focalizado en variables procesuales que describan las prácticas reales desarrolladas en centros y aulas. La atención a estas variables ha exigido la elaboración de instrumentos «ad hoc».

d) El procedimiento de recogida de datos ha supuesto la observación no participante, la consulta de documentos, la aplicación de entrevistas y cuestionarios. La información obtenida ha permitido análisis de contenido y análisis cuantitativos mediante la aplicación del paquete estadístico SPSS/PC WIN 7.5 y las herramientas auxiliares AMOS 3.6 para análisis causales y Neural Connection 2.0 como apoyo de los análisis discriminante y de cluster.

## RESULTADOS

No parece que hoy por hoy tengamos razones suficientes para pensar que el tratamiento dado a la diversidad cultural en la escolaridad obligatoria sea el más adecuado; en cualquier caso, está bastante alejado de lo que se ha configurado como educación intercultural. Los instrumentos elaborados y el procedimiento de recogida de datos aplicado han mostrado su eficacia en el registro y descripción de lo que sucede en los centros y aulas observados. Se recomienda su utilización a manera de guías que orienten a los profesionales en el diagnóstico del clima intercultural del centro y en la formulación de actuaciones que introduzcan una perspectiva intercultural en la actividad escolar.

Por lo que se refiere al perfil global de los centros, no se han identificado modelos diferenciados de actuación educativa en función del tratamiento dado a la diversidad cultural. Los contextos escolares analizados se caracterizan por ser homogéneos en su escasa o nula referencia a interculturalidad en los objetivos, el plan y la memoria de centro. La mayor distancia entre las prácticas observadas y el enfoque intercultural propuesto se da en dos dimensiones: características y utilización de materiales/recursos y diagnóstico. Las diferencias entre centros en cuanto a su grado de ajuste al modelo intercultural se explican atendiendo fundamentalmente a la dimensiones: actividades/estrategias, estilo de enseñanza, características/utilización del material. Los cambios introducidos en estas áreas parecen asegurar una modificación real del modelo desde el que se da respuesta a las diferencias culturales presentes en el alumnado y sus familias.

Las acciones y programas compensatorios son válidos si se diseñan y aplican tras un adecuado análisis de necesidades y en conjunción con acciones propias del enfoque intercultural que impliquen a todos y cada uno de los participantes en el proceso educativo y emprendiendo acciones sociales más allá del ámbito escolar. Las iniciativas de educación compensatoria desarrolladas en los centros, incluso las etiquetadas de interculturales, responden a fórmulas monolíticas y uniformes que, mayoritaria-

mente, reproducen «en paralelo» las tradicionales estrategias aplicadas con alumnado «con dificultades de aprendizaje», las cuales suponen una ralentización del ritmo de aprendizaje y una disminución de exigencias de rendimiento en áreas fundamentales.

Por lo que se refiere al clima educativo global, los centros que mejor se ajustan al modelo intercultural se caracterizan por utilizar un enfoque multidisciplinar en el diseño y aplicación del programa, servirse de recursos comunitarios locales, practicar fórmulas de enseñanza que incluyan el agrupamiento heterogéneo, la ayuda mutua, el aprendizaje cooperativo, el autoaprendizaje; combatir la discriminación y el racismo poniendo el énfasis en clarificar mitos y estereotipos; desarrollar habilidades sociales, promover normas que reflejen y legitimen la diversidad cultural; aplicar procedimientos de diagnóstico que eviten la discriminación derivada de la aplicación de tests.

Es evidente la implicación del profesorado en su trabajo así como su interés por las necesidades de cada estudiante como individuo antes que como miembro de un determinado grupo cultural. Sin embargo, una mayoría del profesorado se considera escasamente formado para atender a alumnado diverso culturalmente y carente de estrategias didáctico-organizativas que le permitan lograr buenos resultados con este alumnado. Esto provoca que pueda llegar a sentirse no responsable del aprendizaje de todos los alumnos, precisamente de aquéllos a los que se considera incapaz de enseñar.

El análisis de la efectividad de las prácticas escolares en el logro de objetivos propios del enfoque intercultural pone de manifiesto que el éxito académico se asocia preferentemente a tres variables críticas —el rendimiento en lengua, el historial académico y el rendimiento en sociales— y nada tiene que ver con la competencia intercultural entendida como habilidades comunicativas. Esto explica en parte las diferencias constatadas en los resultados académicos logrados por los diversos grupos culturales identificados.

La escuela fracasa alarmantemente en el desarrollo de competencias interculturales entendidas como habilidades comunicativas y sociales de intercambio y como conocimiento e interés por los otros como personas con formas de pensar, vivir y relacionarse diferentes. Por el contrario, se detecta una cierta tendencia a que la escuela penalice la explicitación de las diferencias y la capacidad de comunicarse entre iguales. El alumno de «éxito» suele aprender a ocultar algunas características personales o familiares que no encajan con el patrón de «buen alumno» y deja de ejercer a medida que avanza en la escolaridad las habilidades comunicativas que no le sirven para obtener buenas calificaciones.

La escuela en el nivel obligatorio debería garantizar una educación de calidad para todos, lo cual supone adoptar medidas que permitan a todos llegar a adquirir habilidades y competencias que les capaciten para desenvolverse como ciudadanos y el acceder a otros recursos sociales, laborales y educativos disponibles. El análisis realizado indica que la escuela obligatoria no es eficaz en lograr que todos los alumnos alcancen estos objetivos independientemente de su origen nacional, étnico, geográfico, religioso. Los resultados obtenidos sugieren la necesidad de promover el enfoque intercultural como fórmula adecuada desde la que introducir cambios en profundidad que modifiquen este estado de cosas.



## **EDUCACIÓN MULTICULTURAL EN TIERRA DE MIGRACIONES: EL CASO DE ALMERÍA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA**

*Investigadores: Encarnación Soriano Ayala (Coord.). Yolanda Moreno Martínez.  
Beatriz Collado Fernández. Enriqueta Martín Granados*

### **Iª INVESTIGACIÓN: EL COMIENZO DE UNA NUEVA CONVIVENCIA ESCOLAR**

#### **A. Invernaderos e inmigrantes: el problema de adaptación de un colectivo marginal**

**OBJETIVOS:** Analizar y estudiar la situación de los alumnos inmigrantes y las relaciones con los compañeros, profesorado y el centro educativo en general.

**METODOLOGÍA:** Investigación etnográfica.

#### **RESULTADOS:**

1. En todos los centros se percibía el modelo asimilacionista. Los niños se integraban en los programas que reflejaban la cultura, las costumbres, la forma de vida, etc., del grupo mayoritario.

2. Los niños inmigrantes que se incorporan en los centros educativos eran y son monolingües, por lo que la política educativa que se seguía con todos ellos era de submersión, es decir, la enseñanza de una lengua y de una cultura distantes del entorno social y cultural propio. Ello ha conllevado a desarrollar una competencia limitada en la segunda lengua y a perder la oportunidad de profundizar en sus propios valores culturales. El alumnado inmigrante también procede de clase econó-

mica desfavorecida, lo que ayuda a legitimar aun más las desigualdades con las que llega al centro escolar. Son muchos los alumnos que abandonan el colegio sin terminar los estudios y los otros, los que no desisten, son alumnado con poco grado de éxito.

3. Insuficiente formación del profesorado para enfrentarse a esta nueva situación: alumnado con otras costumbres, religión, lengua, etc., y familias de culturas diferentes.

4. Escasa atención por parte de la Administración educativa. La situación actual ha variado un poco si la comparamos con la del curso 1994/95. La Administración se empieza a preocupar en el curso 97/98 por la educación multicultural y se crea un grupo de trabajo interprofesional (Profesores, directores, equipos de apoyo, representante de la Universidad y representante de la ONG «Almería acoge») que incide en la formación del profesorado y en la creación de dos aulas temporales de adaptación lingüística ubicadas en dos colegios del poniente, una en el colegio «Las Lomas» que recoge a los alumnos de la zona de Roquetas de Mar, y otra en EL Ejido en el colegio «José Salazar». Los alumnos que acceden a estas aulas carecen del mínimo conocimiento de la lengua castellana. Su objetivo prioritario es que el alumno inmigrante aprenda estrategias lingüísticas orales para poder comunicarse, al menos mínimamente, con los compañeros y los profesores. Los alumnos no pueden permanecer más de tres meses en estas aulas. Es una experiencia que ha comenzado en el curso 1998/99, por la ubicación y por la limitación de las aulas no atiende a todo el alumnado extranjero recién llegado, y se encuentran en un periodo de evaluación que permitirá bien suprimirlas o crear otras nuevas.

## **2ª INVESTIGACIÓN: ESCUELA MULTICULTURAL Y NUEVAS NECESIDADES DEL PROFESORADO**

### **OBJETIVOS:**

1. Conocer, desde la perspectiva del profesor, las necesidades que presenta cuando atiende en sus aulas alumnado de diferentes grupos étnicos. Este conocimiento permite ensayar respuestas a estas necesidades a través de la formación en centros.

2. Por lo importante que es la educación en contenidos actitudinales, se realiza un estudio de los valores del alumnado inmigrante y almeriense para establecer estrategias que permitan enseñar y aprender en las aulas, valores positivos evaluados en ambos grupos.

Por razones de espacio expondremos los puntos más significativos hallados en la investigación sobre las necesidades del profesorado, entre otros motivos porque cimenta en parte el proyecto transnacional que desarrollamos en el poniente almeriense.

**METODOLOGÍA:** En los meses de enero y febrero de 1998 se entrevista a profesores que atienden en sus aulas alumnado inmigrante. Las entrevistas giran en torno a determinar las necesidades que presentan las escuelas y el profesorado y ver las expectativas sobre un proceso de formación en educación multicultural. Se graban las entrevistas, se transcriben y se efectúa un análisis de contenido categorizando las respuestas del profesorado.

## RESULTADOS:

1. El principal problema es la dificultad de comunicarse con el alumnado. Los niños inmigrantes acceden a los centros con desconocimiento del español, esta circunstancia imposibilita, según el profesorado, saber los aprendizajes que los niños tienen adquiridos, les impide aprender nuevos conocimientos y participar en las actividades que se llevan a cabo en la clase.

2. El segundo problema proviene de la Administración Educativa. El profesorado se queja de la falta de financiación y previsión por parte de la Administración. En las escuelas hay escasez de recursos materiales y humanos, y la Administración sigue una política de recorte y ahorro. Los centros educativos necesitan dinero para adquirir materiales, necesitan maestros de apoyo a los entornos multiculturales; profesorado que ayude al alumnado dentro de las aulas sin separarlos del resto de su compañeros. Otra función de la Administración es financiar y favorecer estrategias de formación del profesorado que atiende alumnado de otras etnias y del grupo mayoritario.

3. El profesorado admite un desconocimiento de la cultura y las costumbres del alumnado que forma el grupo minoritario, hay temas de clase que no saben como atajarlos. Perciben los choques entre la cultura que vive el alumno en la escuela y la que vive en su familia. También observan que hay alumnos extranjeros que ante la necesidad de ser aceptados por sus compañeros se expresan y se comportan a veces de manera extraña, manifestando unos valores y conductas opuestas a sus formas de ser y a sus costumbres, pero por las cuales se sienten integrados en el nuevo grupo.

4. Distanciamiento entre las familias inmigrantes y la escuela. Los alumnos inmigrantes, muchas veces, llegan al centro de la mano de «Almería Acoge», se incorporan en el colegio y en la mayoría de los casos no existe relación de los padres inmigrantes con los profesores de sus hijos.

5. Otro de los problemas presentado por el profesorado es la falta de tiempo para atender al alumnado inmigrante, sobre todo, por las particularidades que presentan las aulas. Los centros educativos están ubicados en pueblos que han crecido mucho en los últimos años, por lo que el alumnado que conforma las aulas es diverso: inmigrantes, gitanos, hijos de temporeros, niños que sufren condiciones socioeconómicas bajas, etc.

6. Al aumentar en las aulas el número de alumnos inmigrantes, los niños se agrupan, hablan, se relacionan entre ellos y no necesitan aprender el español porque el grupo satisface las necesidades que puedan presentar. Cuando los niños inmigrantes llegan pequeños a la escuela, los profesores no perciben dificultades, ni en la integración en el aula, ni en el aprendizaje del español ya que se incorporan en los primeros niveles y se suman al ritmo de trabajo del resto de la clase.

7. Se produce entre los maestros un gran desconocimiento del nivel curricular con el que accede el alumnado inmigrante al centro, ello se debe a que algunos alumnos vienen sin documentación escolar, otros los documentos los traen en árabe o bien es «Almería Acoge» quien conduce a los alumnos por primera vez a la escuela de tal forma que la mayoría de las veces el colegio no mantiene contacto con los padres.

8. Un problema que plantea el profesorado es la carencia de «metodología» específica para acercarse a esta nueva situación, por ello señalan la necesidad de que se

realice y se les apoye con actuaciones que ellos adaptarán y extrapolarán de otros contextos similares.

9. Por último, los maestros apuntan otros problemas y necesidades. Parece percibirse entre el profesorado cierto miedo a que estos centros se conviertan, bien por el comedor, bien por el transporte, en colegios de inmigrantes y que la Administración decida recoger a todos los niños en este tipo de centros favoreciendo no la multiculturalidad sino el segregacionismo.

En síntesis, en las respuestas del profesorado hemos percibido inquietud por atender al alumnado adecuadamente, procurando no favorecer en las escuelas el asimilacionismo; también advertimos que no conocen como hacerlo, y ante la diversidad, las características del entorno, la pasividad en cierta medida de la Administración, se angustian y piden recetas que les solucionen «milagrosamente» la situación problemática que desde su óptica viven.

### **3ª INVESTIGACIÓN: DISEÑO Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN MULTICULTURAL: UN TRABAJO DESDE LA ESCUELA**

Motivados por proseguir la investigación en el campo de la educación intercultural y por conocer las situaciones que se dan en las escuelas de otros países, que reciben alumnado inmigrante de otras nacionalidades, con otras culturas, lenguas, religiones, costumbres, etc., diferentes a las del país de acogida, y nuestra inquietud por compartir las respuestas políticas y escolares que se están dando a estas situaciones, ha favorecido que presentemos el proyecto transnacional «Diseño y evaluación de programas de educación multicultural», en el programa Sócrates, Comenius acción 2. La realización de este proyecto nos va a permitir intercambiar experiencias; formas de trabajo con el profesorado, padres y alumnado; estrategias para desarrollar los contenidos en las escuelas, etc.

Durante el curso 1997/98 se prepara el proyecto Comenius, acción 2, a través de diferentes contactos y de una visita preparatoria entre el área de MIDE de la Universidad de Almería, el Institut Universitaire de Formation des Maitres de l'Academie de Montpellier (centre de Nimes), el IRRSAE del Valle de Aosta y la Associazione Euro-regionale di Formazione Interculturale de Nápoles. Participan también en el proyecto cinco centros educativos españoles y dos franceses. El proyecto se aprueba para ser desarrollado en los cursos académico 1998/99, 1999/2000, 2000/01.

#### **OBJETIVOS:**

Con el desarrollo de este proyecto se pretende crear «con» y «para» el profesorado, recursos pedagógicos, metodológicos y didácticos que sean un medio para aprender y para generar la multiculturalidad. Se aspira a desarrollar en las clases y en los grupos de alumnos, mayoritarios y minoritarios, una conciencia multicultural fundamentada sobre: 1) el conocimiento y la comprensión mutua de culturas; 2) la autoestima, la autoestima recíproca, la responsabilidad individual y social; y 3) la percepción de la ciudadanía.

Es prioritario de este tipo de proyecto la elaboración de materiales, entre ellos, programas de formación continua, manuales, documentos audiovisuales e informáticos, actas de congresos y periódicos. A medida que se lleva a cabo el proyecto se facilitará la comprensión intercultural por el conocimiento recíproco de las culturas de origen, y el aprendizaje de conceptos fundamentales sobre los que reposan los derechos y deberes incluidos en toda la ciudadanía, tales como la dignidad humana, la democracia, y el razonamiento científico. Se aportará también una ayuda a la gestión de conflictos y se fomentará el empleo de nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

Está previsto que el proyecto se lleve a cabo en tres cursos académicos.

El primer año se dedica a la formación del profesorado. Las actividades realizadas en este curso son las siguientes:

1. Estudio de la población escolar que forma parte del proyecto, grupo mayoritario y minoritario. Para ello se elabora una ficha de recogida de información sobre el contexto y se adaptan otros instrumentos (cuestionarios, escalas, etc.) que nos facilitan información sobre el profesorado y el alumnado.

2. Se solicita permiso a la Delegación Provincial de Educación para que los miembros del proyecto, no profesores de los colegios públicos implicados, puedan acceder a los centros y llevar a cabo el proyecto tal como esta planificado.

3. Reuniones con el profesorado implicado para negociar la manera de desarrollar los objetivos propuestos en el proyecto y las estrategias de trabajo. Se acuerda trabajar por centros en grupos de trabajo y con el apoyo, en cada una de las reuniones, de expertos, que se incorporan al grupo como un miembro más y que ayudan a dinamizar las reuniones. Se trabaja en los grupos siguiendo la metodología de la investigación-acción. A partir de un diagnóstico de las necesidades, se planifica (para ello se necesita formación del profesorado, que bien se apoyan en expertos en el tema o bien se les ayuda con múltiples materiales), se actúa en el aula y se va reflexionando y evaluando, para volver a diagnosticar la situación. El profesorado se reúne una vez en semana.

4. Se contempla para el primer año la realización de un pequeño curso intensivo con expertos de prestigio en el campo de la educación intercultural.

5. Reuniones de evaluación de los responsables del proyecto en Nápoles.

Para el segundo curso se prevé el diseño y la evaluación de los programas de educación multicultural. Se elaborarán y evaluarán atendiendo al contexto y características de cada centro. Se mantendrán reuniones de formación, discusión sobre los programas elaborados y evaluación entre los miembros del proyecto, y reuniones de evaluación del proyecto entre los representantes de los tres países.

Finalmente, para el tercer año está previsto la recogida y selección de materiales entre los tres países, la elaboración y publicación de un manual y material audiovisual de apoyo, en tres idiomas: español, italiano y francés, y la evaluación final del proyecto.

## **CONCLUSIONES DE LOS TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN PRESENTADOS**

El interés principal de los tres grupos se centra en caracterizar la situación educativa de los centros multiculturales y analizar las necesidades formativas del profesora-

do, para, a partir de esta situación elaborar programas de intervención que faciliten la educación en los centros desde una perspectiva intercultural.

Los resultados de los trabajos de investigación de los tres grupos presentan notables coincidencias tanto en las propuestas de objetivos como en la metodología y resultados obtenidos. Al ser investigaciones realizadas en diferentes autonomías del estado español, y obtener unos resultados tan similares en cuanto a, caracterización de los centros, actitudes del profesorado, actuación del profesorado en las aulas, integración del alumnado minoritario, de relación del centro con las familias del alumnado inmigrante, parece que estamos ante una panorámica similar en nuestro país en relación a la educación intercultural. Las investigaciones etnográficas amplían y concretan los resultados obtenidos en los estudios de campo, y todos apuntan en la misma dirección.

La conclusión más evidente es que estamos ante una nueva situación de diversidad cultural a la que no se han encontrado todavía las respuestas educativas adecuadas. En los centros se trabaja desde un modelo asimilacionista con un enfoque compensatorio centrado en los déficits del alumnado minoritario principalmente los lingüísticos. Hay una cierta miopía por parte del profesorado para reconocer la que la diversidad cultural en las aulas requiere un tratamiento diferenciado del alumnado y que este tratamiento se ha de recoger en el diseño curricular de centro. Esta miopía parece enmascarar el verdadero problema que es la incapacidad, por parte del profesorado, de dar respuesta a las necesidades educativas que plantea la diversidad cultural en el aula, por falta de recursos metodológicos y materiales.

Es urgente el abordar esta situación ya que nos encontramos en una sociedad multicultural que cada vez más reclama una competencia para moverse en un mundo complejo conformado por realidades culturales diversas. En este sentido se han dado pasos significativos en la formación del profesorado, en los diversos contextos analizados, mediante la realización de seminarios y cursos de formación. Un punto común en el planteamiento de la formación del profesorado es su implicación en la misma. Se trata de trabajar conjuntamente con el profesorado para elaborar y aplicar materiales de educación intercultural válidos para todo el alumnado presente en las aulas: mayoritario y minoritario. Los enfoques metodológicos adoptados están en consonancia con esta propuesta ya que se priorizan la investigación-acción, y la investigación-acción cooperativa.

Para hacer frente a la diversidad cultural del alumnado en las aulas es preciso reconocer y potenciar las identidades étnico-culturales de todos los alumnos y alumnas que conviven en un mismo centro. Sólo desde el conocimiento y el reconocimiento de la propia identidad se puede fomentar la autoestima y el autoconcepto del alumnado y posibilitar la adquisición de competencias para convivir en una sociedad multicultural. Desde esta perspectiva es significativo que dos de los grupos han propuesto en su línea actual de trabajo la educación para la ciudadanía, teniendo como marco el contexto de los países europeos. Estos futuros trabajos pretenden aportar programas de intervención concretos así como materiales y recursos elaborados en colaboración con el profesorado.

# **Internet e investigación educativa**

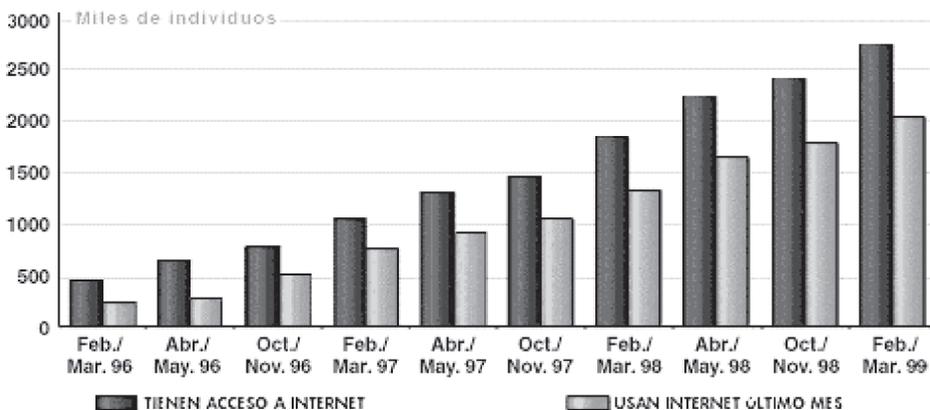
Coordinador:  
**Francisco M. Aliaga Abad**



## INTERNET E INVESTIGACIÓN EDUCATIVAS POSIBILIDADES Y NECESIDADES EN UN ÁREA EMERGENTE

Francisco M. Aliaga Abad<sup>1</sup>

Las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación van implantándose paulatinamente en nuestra sociedad en un entorno de actitudes que oscilan entre el entusiasmo, la apatía, el desconocimiento o la desconfianza. Según las últimas encuestas ya hay más de un 10% de la población española que puede considerarse *internauta*,



Fuente: Estudio General de Medios (Primera oleada, Feb-Marzo 1999)

<sup>1</sup> Dpto. MIDE-Universidad de Valencia. Avda. Blasco Ibañez, 21. 46010-Valencia. Francisco.Aliaga@uv.es

con la particularidad de que el mayor índice de implantación se encuentra entre los jóvenes con formación universitaria, produciéndose asimismo un acelerado crecimiento entre las capas de población en edad escolar (Primaria y Secundaria).

Se trata, por tanto, de un fenómeno de creciente importancia y que ya está empezando a tener efectos sobre los estudiantes, con un impacto previsiblemente mucho mayor en un corto espacio de tiempo. Ante esta realidad emergente nos encontramos escasamente preparados:

- A los administradores educativos se les plantean problemas nuevos: algunos alumnos han sido expulsados de universidades españolas por acceder a los ordenadores en los que figuran los expedientes académicos. La implantación de «Secretarías virtuales» para matricularse en muchos centros también plantea nuevos retos.
- A los profesores les llegan sucesivas promociones de alumnos cada vez mejor preparados para buscar información: en algunas universidades se ha detectado un aumento del fraude (copia) en los trabajos presentados por los alumnos de un 250% (Pisani, 1998).
- Los investigadores educativos aún conocen poco sobre cuales son las potenciales utilidades o eventuales inconvenientes de utilizar Internet para enseñar. Tampoco aprovechan de una manera eficiente las posibilidades que estas nuevas tecnologías les ofrecen (Aliaga, González Such y Bo, 1999).
- Los responsables políticos están decidiendo sobre inversiones multimillonarias para empezar a implantar Internet en las escuelas sin información suficiente ni planes claros sobre qué es lo conveniente y qué resulta innecesario, atendiendo más a circunstancias de *marketing político* que a mejoras educativas reales.

Desde la perspectiva de los investigadores educativos la creciente implantación de estas Nueva Tecnologías plantea una serie de tareas y retos que la sociedad nos demanda que afrontemos. En este caso la investigación educativa tiene la oportunidad de ir por delante de las necesidades sociales, y no por detrás como suele hacer con demasiada frecuencia. Debemos dar respuestas a unas circunstancias novedosas:

## **LA «EDUCACIÓN A TRAVÉS DE INTERNET» COMO OBJETO DE ESTUDIO**

Asumir que la tecnología es buena para la enseñanza parece constituir un *zeitgeist*, un espíritu de los tiempos que vivimos. Sin embargo, los resultados de recientes investigaciones (*cf.* Wenglinsky, 1998) revelan una visión mucho menos clara: puede ser incluso contraproducente a determinadas edades y para determinadas tareas. Incluso en ocasiones se pueden obtener mejores resultados (mayor rendimiento académico) si se invierte en nuevos tutores que si se hace en tecnología, y ello con gastos menores. Si estos resultados se encuentran con la utilización de la enseñanza mediante ordenador (CAI), cabe plantearse, cuando menos, algunas dudas sobre las presuntas ventajas de otros procedimientos menos experimentados, como son los que se basan en Internet.

La utilización de Internet en la educación y formación en diversos niveles está teniendo un crecimiento acelerado. Algunos estudios (como los de la Consultora Gartner Group, citado por Pisani, 1999) pronostican que a finales del presente año el 92% de las grandes empresas estadounidenses habrán implantado sistemas de formación *on-line*, y que este tipo de cursos cubrirá el 50% de sus demandas, en lugar del poco más del 25% actual. Respecto a la educación formal, la Encuesta Nacional sobre Tecnología de la Información en Educación Superior norteamericana revelan que las asignaturas que utilizan correo electrónico en la Universidad alcanzaban el 44,4% en 1998 (desde un 32,8% en 1997 y un 25% en 1996) y que casi un cuarto (22,5%) de las materias universitarias utilizan actualmente páginas Web como método de apoyo a la docencia (ofreciendo materiales, recursos, etc). Aunque estos resultados son referidos a Estados Unidos (debido a la falta de datos sobre España), muestran una tendencia que, sin duda, afectará a nuestro país a corto o medio plazo.

La necesidad de aclarar diferentes aspectos sobre la eficacia diferencial de las diversas metodologías formativas en Internet hace imperiosa la creación de líneas de investigación que permitan resolver las dudas planteadas. Sin embargo, resulta asombrosa la escasez de investigación relevante que se esté realizando sobre el tema. Un reciente editorial del *Journal of Technology Education* (Hayne, 1998) ha revelado que la inmensa mayoría de literatura sobre las Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación (45% de los artículos de JTE) son teóricas (filosofía, historia, posibles direcciones futuras, etc.), un 25% son estudios descriptivos (encuestas, observaciones, etc), fundamentalmente sobre las percepciones de los profesores o los alumnos de tecnología, otro 13% fueron estudios de caso, a o análisis post-hoc. En total, sólo un 12% de los artículos se referían a estudios controlados (experimentales o cuasi-experimentales) sobre procedimientos formativos. Hayne se sorprende de que más del 75% de los artículos en una revista tan especializada estén planteados de modo que «haya poca posibilidad de aprender o descubrir algo nuevo o diferente». La conclusión es que se necesita, y cuanto antes, la creación de líneas de investigaciones bien controladas que nos permitan ir articulando un cuerpo de conocimiento eficaz para el futuro. Entre los factores pueden resultar de interés en estas nuevas líneas de investigación podrían considerarse las diferencias sexuales o sociales en la utilización y aprovechamiento de estas Nuevas Tecnologías y su relación con el rendimiento académico o el autoconcepto, con el mundo laboral, la relación coste/beneficio, las posibilidades de interacción para los alumnos de Teleformación, etc.

## **HERRAMIENTAS PARA EL INVESTIGADOR EDUCATIVO**

Aunque Internet tuvo un origen militar, su primer gran desarrollo se realizó en el ámbito de la investigación. De hecho, fue la vinculación con los centros de investigación y con las universidades la que permitió el desarrollo de las tecnologías más versátiles y potentes (como el WWW, creado en el CERN, o el *gopher*, creado en la Universidad de Minnesota. Por tanto, la vocación investigadora de Internet es una de las que tradicionalmente ha sido más importante, aunque últimamente se vea desbor-

dada por la vertiente comercial. Hay dos características que hacen de Internet un medio de extraordinario interés para los investigadores en general:

- **La comunicación:** Internet posibilita cambios drásticos en los métodos de investigación en Internet. Aparecen procedimientos muy rápidos, seguros y baratos de intercambiar información, como las revistas electrónicas o los grupos de distribución (que desarrollaremos en detalle), o como la multiconferencia, el *chat*, los grupos de *news*, las videoconferencias, etc.
- **El almacenamiento de información:** La enorme cantidad de información a la que se puede acceder en Internet supera, con mucho, las posibilidades de las bibliotecas disponibles en las universidades mejor dotadas, lo que pone al alcance de cualquiera este material. Esta circunstancia supone cambios muy interesantes, que pueden afectar tanto a la sociología del conocimiento como a un aumento en cantidad y calidad de la investigación, al menos en cuanto a documentación, fase previa fundamental en cualquier investigación.

## NECESIDADES FUTURAS: FORMACIÓN Y COLABORACIÓN

Ante la consolidación de estas nuevas realidades, que tanto afectan a la investigación y a la educación, hemos de plantear respuestas eficaces que permitan a los investigadores educativos estar preparados y dar las respuestas pertinentes. A nuestro entender esto se ha de plasmar básicamente en la planificación e impulso de dos tipos de acciones:

- **Formación:** en un entorno en cambio vertiginoso, la necesidad de adaptación y de aprendizaje se convierte en una necesidad, so pena de utilizar mecanismos anticuados y poco eficientes, lo que es sinónimo de menor calidad en las producciones que se realicen. Esta formación puede ser individualizada, pero la colaboración parece una vía más adecuada. Sería conveniente que organismos e instituciones (por ejemplo las asociaciones profesionales o el CIDE) se planteasen cómo dar respuesta a estas demandas.
- **Colaboración:** la superación de las distancias que posibilitan las Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información posibilitan la creación de equipos interinstitucionales que favorezcan investigaciones de mayores dimensiones y mayor calidad. El establecimiento de equipos de colaboración por temáticas específicas, sin importar la universidad de procedencia, sin duda podría contribuir a ese objetivo. Un ejemplo de los posibles resultados los tenemos en los servicios de Red que ha ido desarrollando AIDIPE: la página central se mantiene desde la Universidad de Valencia, la revista RELIEVE desde la Universidad de Cádiz.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Haynie, W.J. III (1998). Experimental Research in Technology Education: Where is it? *Journal of Technology Education*, Vol 9 (2) (documento electrónico disponible en <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/jte-v9n2/haynie.html>).
- Pisani, F. (1998). Internet también sirve para hacer trampa. *El País*, 25-septiembre (documento electrónico disponible en <http://www.elpais.es/p/d/temas/pisani/9pisan25.htm>).
- Pisani, F. (1999). De la pizarra a la pantalla. *El País*, 14 de Abril (documento electrónico disponible en <http://www.elpais.es/p/d/temas/pisani/4pisan14.htm>).
- Wenglinsky, H. (1998). *Does It Compute?* Princeton (NJ): Educational Testing Service.



## **REVISTAS ELECTRÓNICAS: CYBERNAUTAS Y/O PAPIRÓFILOS. CAMBIOS EN LA COMUNICACIÓN CIENTÍFICA**

*Gregorio Rodríguez*  
Universidad de Cádiz

El desarrollo de Internet está produciendo en los últimos años profundos cambios en las formas que tiene de comunicarse de la comunidad científica, como podemos ver en este symposium. Estos cambios ofrecen posibilidades todavía inexploradas, y que en buena medida se ven coartadas por la enorme inercia de los antiguos métodos.

Las revistas han sido tradicionalmente uno de los principales medios de comunicación entre los especialistas académicos (aunque en Ciencias Humanas ha compartido ese predominio con los libros: López Piñero y Terrada, 1992). Sin embargo, la enorme inflación de nuevos títulos y los aumentos en los costos de producción tienen como consecuencia directa que se consumen cada vez más recursos económicos para adquirir una parte cada vez menor del material en el que pueden estar interesados los investigadores. En 1997 la Asociación Americana de Bibliotecas de Investigación (ARL) gastó la astronómica cifra de 60.000 millones de pesetas en adquirir revistas, lo que suponía un coste de más de 170.000 pesetas por investigador. En nuestro país, con unos recursos económicos mucho menores, la doble tendencia expresada (más títulos, mayores costes por título) suelen traducirse en hemerotecas peor abastecidas y por tanto investigadores peor informados (aunque el acceso a organismos de búsqueda de publicaciones y una mayor coordinación entre centros palián en alguna medida estas consecuencias).

Ante este panorama, cualquier planteamiento novedoso debería de encontrar un campo abonado. Las novedades más significativas en el sector provienen, en nuestra

opinión, de las revistas electrónicas, cuyas posibilidades y aportaciones pretendemos revisar en este escrito.

Hace ahora un lustro, lo que en términos informáticos y de Internet podríamos considerar casi historia antigua, Gene Glass, (1994) uno de los investigadores educativos más reputados, publicó un artículo sobre el futuro papel de las revistas electrónicas en el mundo de la comunicación académica. Se trataba a la vez de un texto a la vez provocador y documentado, muchas de cuyas afirmaciones siguen siendo ciertas en la actualidad. De hecho, algunas de nuestras reflexiones siguen y complementan sus principales aportaciones.

### **PRINCIPALES VENTAJAS DE LAS REVISTAS ELECTRÓNICAS:**

Son muchas las ventajas de las revistas electrónicas, algunas evidentes y otras no tanto. Revisemos algunas de las principales:

- Más barato de producir: La AERA gastaba en 1994 dos tercios de su enorme presupuesto en publicar (imprimir, distribuir, etc.) unas pocas revistas, detrayendo así recursos para otro tipo de actividades, tales como formación, encuentros entre especialistas, fomento de la investigación, presencia social, etc. Muchas otras organizaciones académicas también dedica una parte sustancial de sus respectivos presupuestos a la misma tarea. Sin embargo, la publicación de revistas electrónicas tiene un coste si no nulo, sí incomparablemente menor a sus equivalentes impresas
- Más rápido de distribuir: Debido a los distintos trámites que han de cubrirse, son frecuentes las demoras de varios meses desde que se envía un artículo a una revista hasta que el mismo llega a las manos de los suscriptores. Como contrapartida, el primer artículo publicado en *Educational Policy Analysis Archives*, la primera y más prestigiosa Revista Electrónica educativa, tardó 14 días desde que fue enviado (desde Australia) hasta que fue publicado y recibido en los respectivos buzones electrónicos por los suscriptores, después de haber sido revisado y corregido convenientemente.
- Mayor difusión: El principal objetivo de las editoriales comerciales (las que controlan las cabeceras más prestigiosas) es ganar dinero. En el caso de las organizaciones académicas, la prioridad está, al menos, en cubrir los cuantiosos gastos generados por publicación de sus revistas. Ambas cosas repercuten muy notablemente sobre el precio de las revistas. Sin embargo, desde el punto de vista académico, el principal objetivo de una investigación es su mayor difusión posible, algo que con frecuencia choca con los criterios económicos expresados. Por eso, menores costes y difusión más rápida propician una mayor difusión de las investigaciones, ya que en caso contrario corren el riesgo de sucumbir a un cierto «efecto estantería» (Bisquerra, 1989), es decir, que llegue sólo a unas cuantas bibliotecas especializadas y no surta los efectos sociales deseables. Buena prueba de la mayor difusión que se alcanza por la difusión electrónica es que buena parte de las revistas impre-

sas, incluidas las más prestigiosas, ya publican al menos sus índices y resúmenes en Internet.

- Más exacta y mejor escrito: al contrario que las revistas impresas, las revistas electrónicas tienen posibilidad de corregir los errores que se puedan detectar con posterioridad a la publicación de la misma. Se evita así que algunas erratas puedan crear equívocos o hacer ininteligibles unos resultados, unas tablas o unas conclusiones.
- Más fácil de leer: La utilización de procedimientos informáticos permite localizar párrafos concretos y poder citarlos con mayor facilidad («recorto y pego»). Permite también recoger los datos principales y someterlos análisis confirmatorios o complementarios.
- Más cómodo de almacenar: Los enormes avances producidos en el ámbito de las memorias de los ordenadores (mayores capacidades, menores precios, etc.), permiten guardar la información de interés en formato electrónico, con reducido coste y en poco espacio. Muchas bibliotecas universitarias y no pocas personales saben de las implicaciones de guardar grandes cantidades de material impreso y su coste en espacio, estanterías, creación de índices. La combinación con bases de datos de la información guardada favorece, por el contrario su localización y un procedimiento de cita mucho más eficiente.
- Más fáciles de controlar: podemos conocer, muy fácilmente, cuantas personas han accedido a un determinado artículo para leerlo o copiarlo (y cuando, y desde donde, etc.), por lo que las medidas de impacto de cada artículo concreto pueden ser mucho más exactas. Pueden identificarse los temas de mayor interés para cada comunidad, lo que en su caso permitiría orientar las publicaciones futuras.

Algunas de las ventajas que nos ofrecen las Revistas Electrónicas apenas son explotadas, por lo que nos permitimos plantearlas bajo el epígrafe de *posibilidades*. La principal razón podría ser la inercia arrastrada de muchos años de hábitos adquiridos por la comunidad científica.

Entre esas posibilidades planteadas está la de continuar un tema. La publicación impresa nos ha imbuido la idea de que un artículo es un *producto* acabado, más que una parte de un *proceso* más amplio de adquisición del conocimiento. Por eso, un artículo nos puede influir, pero rara vez se establece (y menos en nuestro país) un debate a partir de él. Con las revistas electrónicas es posible crear un foro abierto o un «libro de visitas» en el que cada lector añada su propio punto de vista o sus comentarios sobre lo que acaba de leer. Se propicia así una cierta *relación abierta* con el texto, con el autor y con los otros lectores del mismo, que está mucho más cercano a un modelo de comunicación eficaz.

Otra interesante posibilidad (ya utilizada por revistas como *Psycoloquy*) es la posposamente denominada *publicación interactiva* (Harnad, 1992), que permite publicar no sólo el artículo en cuestión, sino también los comentarios realizados por el revisor y la respuesta de los mismos, pudiendo así ser testigos del propio proceso de evolución del trabajo de nuestro interés.

Todas estas posibilidades, y muchas otras que la imaginación y la tecnología pongan en marcha, sólo tendrán sentido si son adecuadamente aprovechadas por los interesados, algo que todavía está por ver.

Cuando nació la primera revista electrónica española (RELIEVE) de la mano de AIDIPE, hace apenas cuatro años, el número de revistas electrónicas en el mundo apenas alcanzaba los dos centenares. El *Institute for Scientific Informatio* (ISI), la organización de mayor prestigio que mide el impacto de las revistas científicas, y cuyos índices suelen tomarse habitualmente como criterios de calidad, acababa de incluir la primera revista electrónica en sus bases de datos. Actualmente ya hay más de 7.000 Revistas electrónicas, buena parte de ellas nacidas en el último año, lo que augura un prometedor futuro de este medio de publicación.

Creemos que AIDIPE, que ha sido una institución pionera en la utilización de Internet para los investigadores educativos, debe de dar un impulso decisivo a este medio, y hacer los esfuerzos necesarios para que esta acción pionera obtenga el mayor reconocimiento posible. Para ello es necesario, tan sólo, asegurarse de que se cumplen algunos de los requisitos básicos exigidos para poder figurar en las bases de datos del ISI, tales como evitar retrasos en la publicación, presentar traducciones de los artículos o, al menos, de sus resúmenes, y, quizás, aumentar la periodicidad a tres números al año.

Creemos que estamos aún a tiempo de aprovechar los retos que se nos avecinan y de seguir manteniendo, desde AIDIPE, el impulso a la innovación y a la calidad que le ha venido caracterizando.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Butler, D. y Fleaux, R. (1999). *Las revistas científicas, amenazadas por Internet*. El País, 27 de Enero. (Documento electrónico disponible en <http://www.elpais.es/p/d/19990127/sociedad/revistas.htm>)
- Glass, G.V. (1994). *Papyrophiles vs Cybnauts: The Future of Scholarly Publication*. Comunicación presentada al Annual Meeting of Mid-Western Educational Resarch Association. Chicago, 13 de Octubre.
- Harnad, S. (1992). *Implementing peer review on the net: scientific quality control in scholarly electronic journals*. Laboratoire Cognition et Mouvement, URA CNRS 1166 IBHOP. Marsella: Université d'Aix Marseille II.
- López Piñero, J.M. y Terrada, M.L. (1992). Los indicadores bibliométricos y la evaluación de la actividad médico científica (II). La comunicación científica en las distintas áreas de las ciencias médicas. *Medicina Clínica*, vol. 98, 101-106.

## **INTERNET: NUEVAS HERRAMIENTAS PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

*F. Javier Murillo Torrecilla<sup>1</sup>*

Estamos viviendo una segunda revolución en la investigación empírica en Ciencias Sociales. A partir de los años 60 comenzaron a aparecer grandes aparatos electrónicos que convulsionaron la investigación experimental en todas las disciplinas. Aunque todavía tenían que pasar 20 años para que esos monstruos encogieran de tamaño, crecieran en potencia y entraran en nuestros despachos, comenzaba entonces un cambio radical que, inicialmente, favoreció el desarrollo de nuevas técnicas de análisis y que acabó siendo imprescindible para cualquiera de las fases del trabajo del investigador. Era la primera gran revolución en la investigación.

La segunda revolución se está produciendo en estos momentos con la aparición, el desarrollo y, sobre todo, con la generalización de la Red de redes. El mundo virtual que discurre por nuestro monitor al navegar por Internet, no sólo nos acerca los centros de documentación o nos facilita la comunicación con otros investigadores, sino que nos abre un amplio abanico de posibilidades que, sin duda, modificará nuestro ritual investigador.

Frente a la alternativa de ofrecer un conjunto de proposiciones futuras que, con el tiempo, más se parecieran a la *orwelliana* «1984» que a la realidad, hemos optado por analizar los cambios que la Red está generando en nuestros ritos como investigadores mediante el estudio de las posibilidades que ya están al alcance de cualquiera de nosotros. De esta forma, comenzamos analizando las posibilidades que nos ofrecen dos *websites* centrados en aspectos metodológicos de la investigación en Ciencias

---

1 Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). [Http://www.mec.es/CIDE/](http://www.mec.es/CIDE/)  
E-mail: Javier.Murillo@EDUC.MEC.ES

Sociales: los ofrecidos por el *Multilevel Models Project* y por el *Qualitative Inquiry Project*.

### A. MULTILEVEL MODELS PROJECT<sup>2</sup>

El Proyecto de Modelos Multinivel tiene como objetivo desarrollar modelos estadísticos para el análisis de datos estructurados jerárquicamente y los programas informáticos adecuados. Su sede está en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, junto con las universidades de Montreal y Melbourne, y colabora con investigadores en geografía, epidemiología, economía y demografía, además, por supuesto, del campo de la educación.

Su página es un buen ejemplo de las posibilidades que, en estos momentos, tiene Internet para el desarrollo de la investigación. Recordemos que los Modelos Multinivel suponen el mayor avance estadístico aplicado en Ciencias Sociales y que, sin que sirva de precedente, nacen en el campo educativo, y están extendiéndose a otros ámbitos científicos. Brevemente, la información que ofrece es:

1. Una información introductoria sobre los Modelos Multinivel, tanto en lo que se refiere a una presentación textual sobre los mismos y sus aplicaciones (eficacia escolar, estudios de muestreos, datos de medidas repetidas, datos de estudios longitudinales, clasificaciones cruzadas, modelos de ecuaciones estructurales), como una selección bibliográfica básica.
2. Una relación de cursos y encuentros que se desarrollan en todo el mundo sobre este tema, incluyendo, por supuesto, los *links* pertinentes.
3. Los datos brutos de una serie de investigaciones con los que poder aplicar los modelos multinivel.
4. Una lista de correo dirigida exclusivamente a la cooperación y la ayuda mutua en problemas surgidos de la aplicación de los modelos. Quizá por lo específico del tema y la implicación real de los investigadores punteros, es una lista muy activa y realmente útil.
5. Otros servicios relacionados con el proyecto (por ejemplo, documentos elaborados en él), con el software que impulsan, el MlwiN, (manuales, actualizaciones on-line...), una clínica de datos multinivel...

### B. QUALITATIVE INQUIRY PROJECT<sup>3</sup>

Otra perspectiva de apoyo a la investigación es la página dependiente del Proyecto llamada *Recursos de Investigación Cualitativa en Internet*. Coincide con la anterior en formar parte de un proyecto más amplio, en este caso el *Qualitative Inquiry Project*, y en no centrarse exclusivamente en métodos de investigación para la educación, sino, en general, para las Ciencias Sociales.

Esta página ofrece diversos recursos, tales como:

---

2 [Http://www.ioe.ac.uk/multilevel/](http://www.ioe.ac.uk/multilevel/)

3 [Http://www.nova.edu/ssss/qualinq.html](http://www.nova.edu/ssss/qualinq.html)

- *Links* con otras páginas centradas en la investigación de carácter cualitativo.
- Amplia relación de artículos sobre esta aproximación metodológica.
- Una revista electrónica: «*The qualitative report*».
- Información acerca de los programas que sobre investigación cualitativa se dan en diferentes centros universitarios.

De esta forma, la página del Proyecto de Modelos Multinivel se ha centrado en la **labor de apoyo** a los investigadores que utilizan esta nueva metodología. El Proyecto «*Qualitative Inquiry*», por su parte, ha asumido una **labor más informativa**: su tarea consiste, básicamente, en prestar información completa y útil.

A partir de estos dos ejemplos podemos extraer algunas ideas de las posibilidades de crecimiento. Posibilidades que, necesariamente, tienen que modificar nuestra forma de trabajar. Siguiendo las fases del ritual del investigador:

El primer momento del ritual consiste en la selección del problema de investigación. Es ésta una tarea de radical importancia, pero sujeta a diferente atención según el grado de iniciación del investigador. Si nos encontramos ante un profano, posiblemente dedicará un gran esfuerzo a encontrar el problema. La utilidad de la Red en estos momentos iniciáticos puede ser fundamental. En este caso, no podemos resistir la tentación de citar la magnífica información proporcionada por ERIC a través de sus *Digests*<sup>4</sup>, breves «*state-of-the-art*» sobre diferentes temáticas. Si, por el contrario, estamos ante un verdadero iniciado, con una clara línea de trabajo, Internet ofrece la posibilidad de estar puntualmente informado de lo que se va publicando al respecto. Esa perspectiva «activa» de la Red es especialmente interesante. La biblioteca del CIDE<sup>5</sup> envía información semanal con los sumarios de las revistas recibidas (entre un fondo de 1.500, básicamente de educación). Si se consigue que la investigación española, por modesta que sea, se apoye en los trabajos ya realizados, su aportación supondrá un avance en el conocimiento sobre el campo educativo.

La revisión bibliográfica que fundamente el trabajo de investigación es una clara continuación de la búsqueda del problema. Internet, básicamente, acerca. Nos acerca a los centros donde se generan los conocimientos, acerca a la información... Sin movernos podemos acceder a la práctica totalidad de las bibliotecas y centros de documentación del mundo, a grandes bases de datos de tesis e investigaciones... pero eso no es suficiente si después no conseguimos el documento. La biblioteca del CIDE envía por correo fotocopias de artículos y, a través del préstamo interbibliotecario, proporciona el volumen a la biblioteca más cercana. Poco a poco, con muchas dificultades, se están desarrollando las revistas electrónicas<sup>6</sup> y los libros *on-line*, cuyo uso será muy habitual en el futuro. Quizá de esta forma cambie la distribución del tiempo del investigador. Si se nos facilita el arduo trabajo de localizar o conseguir las obras para la fundamentación teórica, tal vez ganemos tiempo para dedicarlo a hacer buenas investigaciones, a generar desafiantes ideas.

---

4 <http://www.accesseric.org:81/>

5 <Http://www.mec.es/cide/biblioteca/biblioteca.htm>

6 <http://gort.ucsd.edu/ejournal/jdir.html>

Antes hemos explorado en dos páginas de carácter metodológico. La Red también va a cambiar el desarrollo metodológico de nuestras investigaciones. Algunas consecuencias son inmediatas: conocimiento de nuevas herramientas, apoyo externo a la utilización de las mismas a través de las listas de correo... Pero también es útil en otras fases, por ejemplo en la recogida de información. Un grupo de profesores de la Universidad de Alicante ha establecido una red entre centros destinada a recoger informaciones de todos ellos para la investigación, por ejemplo para validar pruebas.

También dentro del apartado metodológico hemos de incluir la comunicación entre los diferentes miembros del equipo. Si los investigadores se encuentran en edificios, localidades o países distintos, la comunicación vía *e-mail* resulta francamente útil, tanto para las discusiones como para el intercambio de documentos. En otros países es frecuente la utilización de listas de correo<sup>7</sup> cerradas.

Internet acerca, hemos dicho. Acerca los «consumidores de conocimiento» a los generadores del mismo, pero también los generadores a los consumidores. Hay una regla en investigación que con frecuencia se nos olvida: «lo que no se conoce no existe». Ciertamente es que el mercado editorial español no es capaz de asumir las memorias de investigación que generamos: la alternativa es ofrecerlo a la comunidad científica en Internet. ¿Cuánto trabajo se desperdicia en unas magníficas tesis que son absolutamente desconocidas por la imposibilidad de su publicación? Los estudiosos españoles debemos asumir una labor de liderazgo en la investigación en castellano. La distancia que nos separa de América Latina se acorta sensiblemente con la Red. A través de ella, podemos y debemos llegar mucho más allá de nuestras pequeñas fronteras.

Para recibir hay que dar. Nuestra cultura de investigación debe cambiar, y la Red puede ayudarnos. Hoy por hoy es imprescindible la creación de grupos estables de investigación que trabajen en temas concretos. Y son esos equipos quienes deberían liderar las diferentes líneas de investigación en España e Iberoamérica mediante la incorporación de su trabajo a la Red. Es decir, creando páginas con:

1. Una bibliografía básica comentada para los que se quieran acercar a esa temática por vez primera.
2. Textos introductorios donde se ofrezca el estado de la cuestión de ese tema.
3. *Links* con páginas análogas.
4. Texto completo de los artículos, comunicaciones y, si es posible, memorias y libros publicados en el marco del trabajo de investigación del equipo.
5. Los datos brutos de las investigaciones ya finalizadas para que otros investigadores puedan reanalizarlos.
6. Una dirección de correo para asesorar a otros investigadores e intercambiar informaciones y opiniones.

El cambio de cultura debe ser pasar de una cultura bancaria, de acumulación personal, a otra de solidaridad, de ofrecer lo que tenemos a los demás. Esa cultura de oferta desinteresada de información impregna muchos sectores de la Red, y en ello

---

7 Aliaga, F. y Suárez, J. (1995). Las redes de ordenadores: nuevas herramientas para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1(2).

[Http://www.uca.es/RELIEVE/v1n2.htm](http://www.uca.es/RELIEVE/v1n2.htm)

debemos introducirnos para beneficio general de la investigación, su difusión y aplicación práctica.

Al analizar las posibilidades de esta segunda revolución vuelven a aparecer, como un espíritu, las palabras del profesor de Estadística de la Universidad de Yale Robert P. Abelson<sup>8</sup>, que afirmaba que los ordenadores no sólo no han evitado la estupidez en la investigación sino que, en ocasiones, han llegado a estimularla. Sin ser tan pesimistas, sí queda claro que Internet ofrece unas posibilidades inimaginables hace apenas diez años. El reto ahora se encuentra en que los recursos que nos ofrece se conviertan en un incremento de la calidad de la investigación y con ello en una mayor calidad de la educación.

---

8 Abelson, R.P. (1995). *Statistics as a principal argument*. London: Lawrence Erlbaum Ass.



## **LAS LISTAS DE DISTRIBUCIÓN**

*Javier Vidal*

Programa Institucional de Calidad

Universidad de León. Campus de Vegazana, s/n. 24071 León (España). [dfcjvg@unileon.es](mailto:dfcjvg@unileon.es)

### **QUÉ SON LAS LISTAS DE DISTRIBUCIÓN**

El uso generalizado de nuevas formas de comunicación basadas en las nuevas tecnologías, como es el caso del correo electrónico, ha generado la aparición de nuevas formas de comunicación que no sólo han reemplazado las formas anteriores sino que han dado nuevas posibilidades que todavía están por explorar. En el ámbito académico, se ha extendido rápidamente el uso del correo electrónico, en particular, y de Internet, en general. Con sencillos programas e instrucciones es posible comunicar una nueva idea, pedir información o dar una opinión sobre un tema de actualidad en cuestión de segundos no sólo a cualquier parte del mundo sino también a un número altísimo de personas relacionadas con ese tema. Y cada vez son más las personas a las que se puede acceder y cada vez es más fácil localizar a personas con intereses comunes a los nuestros.

El primer recurso que se utilizó en Internet para que varias personas interesadas en un tema pudiesen estar en contacto fueron las listas de distribución o listas de debate. Estas listas son básicamente conjuntos de direcciones de correo electrónico gestionadas por programas específicos que reciben cualquier mensaje enviado a una dirección que identifica al grupo. Un mensaje enviado a una de estas direcciones es recibido por todos aquellos que están suscritos a la lista. Las listas tienen uno o varios propietarios, coordinadores o moderadores y éstos ponen algunas de las normas para poder participar en ellas. Algunas de estas listas son totalmente abiertas, de forma que cualquier persona puede suscribirse y enviar mensajes. En otras, los propietarios han de dar el

permiso para que alguien pueda suscribirse e, incluso, en algunas listas los mensajes son revisados por el propietario antes de ser enviados al resto de los miembros de la lista.

No existen directrices claras sobre cuál es la mejor forma de organizar o gestionar una lista. Todo depende de los usuarios, el tema, la probabilidad de que sea utilizada inadecuadamente, etc. Lo cierto es que una lista abierta es lo más parecido a un estado anárquico en el que no hay propiedades ni normas. Sin embargo, el sentido común y la cortesía son rasgos deseables para sus usuarios, rasgos que, siendo implícitos, se están explicitando poco a poco en sugerencias e incluso normas de obligado cumplimiento para los que quieran pertenecer a una de estas listas. Por ejemplo, en una lista de distribución académica, no está bien visto que alguien entre para distribuir mensajes comerciales y el hacer eso puede suponer la expulsión o recriminación de quién utilice la lista para esos fines.

Esta cuasi-anarquía que domina Internet hace que la velocidad de crecimiento y cambio sea tan grande que, sin temor a equivocarse, se puede afirmar que es absolutamente imposible recopilar o estar al día de todas las posibilidades a las que se puede acceder, por muy específico que sea el campo de especialización. Esto, lejos de ser un inconveniente, es una gran virtud. Diferentes iniciativas surgen de los lugares más insospechados. Cualquier persona conectada a Internet puede ser el impulsor de un nuevo foro de debate sobre, desde lo más intelectual a lo más esotérico. Y entre todas estas iniciativas, siempre hay alguna de verdadero interés para algún colectivo por pequeño o grande que sea.

Aunque Internet nació por una iniciativa militar, el ámbito universitario fue uno de los primeros beneficiados. Pero en este momento no existe un tema, por raro que sea, que no tenga una lista de distribución en el mundo (y los hay realmente raros). El impacto de estas listas es alto. Sólo en España, REDIRIS (la red académica española), tiene unos 60.000 suscriptores y, por ejemplo, en abril de este año se han enviado más de 176.000 mensajes (por cierto, estas cifras parecerán ridículas dentro de 1 año). En educación existen decenas de listas de distribución. Por ejemplo, REDIRIS acoge a 25 con diversos temas sobre educación y 13 más orientadas a la psicología. Quizás la más conocida por los lectores de este trabajo sea AIDIPE-L que es la lista de la *Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía Experimental*. Yo mismo coordino la lista EVALUNIV sobre evaluación de universidades, nacida al amparo del *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Otros temas en estas listas españolas son la economía de la educación, educación a distancia, televisión educativa, psicología de la educación, filosofía para niños, etc.

Fuera de España existen muchas más. Utilizando buscadores especializados, se pueden encontrar más de 300 en pocos segundos. Quizás las más conocidas en nuestro ámbito son todas las asociadas a AERA (*American Educational Research Association*), entre las que se pueden encontrar listas sobre métodos de investigación (AERA-D) o sobre educación superior (AERA-J).

Todas estas listas se utilizan con el fin de comunicarse más rápidamente con más personas interesadas en un mismo tema. Ahora bien, los motivos para comunicarse son diversos. Por una parte, todo lo que tiene que ver con peticiones o envíos de

información: las últimas novedades sobre un congreso, libros nuevos, preguntas concretas, búsqueda de contactos o incluso localización de colegas a los que le ha perdido la pista. Por otra parte, se promueve en ocasiones algunos debates. Aunque esta dimensión es la que les da el nombre de *listas de debate*, en mi experiencia, especialmente en el ámbito español y en la educación, no es muy habitual que se generen grandes debates a través de este medio. No obstante, ahí está la posibilidad y en ocasiones se utiliza.

Los motivos para usar este medio son claros y se pueden resumir en tres: comodidad, coste y rapidez. No existe comparación posible entre el envío de la información sobre un congreso a través de una lista (instantáneo y acceso selectivo a los interesados) y un envío con correo ordinario para el que se necesita sobres, sellos, etiquetas, direcciones y mucho tiempo. Las listas actúan a modo de bases de datos de direcciones de correo electrónico de personas interesadas en un tema con la gran ventaja de que son las propias personas las que se incluyen o borran de esa base de datos.

## PROBLEMAS DE FUNCIONAMIENTO Y POSIBLES SOLUCIONES

Muchos coordinadores han coincidido en señalar que las listas tienen una dinámica especial con distintas fases (Feliú, 1998). Normalmente la primera fase es de euforia gran expansión: se consiguen los primeros subscriptores y el principal tema de debate es cómo hacer que la lista llegue a todos. Poco a poco la lista va creciendo y empiezan a aparecer mensajes interesantes y centrados en el tema específico del foro. Con el tiempo, se empieza a generar cierta conciencia de grupo en donde la paciencia y la generosidad son rasgos comunes. Cuando aumenta el volumen de peticiones, empiezan a dejar de contestarse o incluso a aparecer quejas. Aunque esto pueda parecer descortés, lo cierto es que en una lista sobre métodos de investigación a alguien se le puede ocurrir hacer una pregunta como *¿cuál es el porcentaje necesario de respuestas en una encuesta postal?* A preguntas de este tipo, algún paciente colega contesta amablemente la primera vez y la segunda le da, sin más, la referencia de un buen manual. También puede suceder que en una lista de evaluación de universidades se transforme en un centro de orientación para estudiantes que están a punto de entrar en la universidad. Si este tipo de intervenciones supera en número a las verdaderamente esperadas, la lista morirá inevitablemente.

Así que considero los grandes riesgos para el buen uso y salud de una lista de distribución pueden agruparse en dos: falta de mensajes interesantes y exceso de mensajes no pertinentes (o *impertinentes*). Si esto es así, existen dos soluciones al problema: disminuir los mensajes no deseados o aumentar los deseados. Algo se puede hacer para reducir los no deseados, pero es imposible eliminarlos del todo. Por lo tanto, lo único que se puede hacer es aumentar los mensajes de interés. Y, ¿cómo hacerlo?

En mi experiencia como usuario y coordinador he comprobado cómo casi siempre recae sobre una persona el peso darle interés y ritmo a los mensajes y esto sucede tanto en España como en otros países. Los trabajos escritos sobre este tema indican lo mismo. Esta función dinamizadora la adquiere el coordinador. De hecho, existen

instrucciones que indican que debe ser así. Sin embargo, es muy difícil que una sola persona mantenga el interés de 200 durante un periodo largo de tiempo. Por ello, utilizando ese grado de anarquía que nos permite Internet, cualquier otro usuario debería poder colaborar en el mantenimiento del interés de las listas en las que participe, adquiriendo, por el mero hecho de participar, cierto grado de compromiso. Esto no se le puede pedir a un usuario reciente, que todavía está intentando averiguar si la lista le interesa o no. Por lo tanto, es necesario que exista un grupo mínimo de personas (pongamos 10) dispuestas a dar información y contestar a las demandas. Este grupo de personas es imprescindible para la supervivencia de una lista y desde mi punto de vista es el elemento clave. Esto no es necesario cuando una gran parte de los componentes de la lista tienen cierta costumbre de participar y colaborar, y esta es la situación deseable. Si embargo, cuando no se da, es necesario un compromiso activo de un grupo, aunque sea reducido, de participantes. Otras amenazas son menos graves y fácilmente superables si existe este grupo de *activistas comprometidos*.

### ALGUNAS SUGERENCIAS

Muchos usuarios son conscientes de la utilidad de medios de comunicación como estos. Parece que ya hemos superado la primera fase en la que todos puedan tener acceso al correo electrónico y, por lo tanto, a las listas. Ahora nos encontramos ocupados en conseguir que las listas tengan más calidad. Sin ir más lejos, la propia Junta Directiva de AIDIPE encargo un proyecto en el que se incluía la necesidad de potenciar su lista de distribución. Existen más iniciativas de este tipo. En general, se trata de utilizar todos los nuevos recursos disponibles. Frente a estas iniciativas cabría hacerse la pregunta de ¿cómo vamos a utilizar nuevos recursos si no conseguimos que se usen bien los que ya tenemos? La respuesta a esta pregunta es, sin embargo, positiva. Los nuevos recursos nos dan más posibilidades, lo que aumenta el interés de los usuarios, y son más fáciles de utilizar, lo que aumenta el número de usuarios. Se han hecho algunas propuestas concretas al respecto (Molini, 1998):

1. Hacer una revista electrónica con las aportaciones a la lista, especialmente con los debates más interesantes y elaborados a posteriori por el promotor del mismo. Esto debería hacerse prestando atención a la autoría de cada aportación. El *gancho* de la publicación podría permitir la selección de las aportaciones y la invitación a participar personas de alto interés.
2. Si estas aportaciones se tradujesen al inglés, aumentaría el número de usuarios potenciales y de especialistas interesados.
3. Disminuir el número de mensajes no deseados con una mayor orientación en la información de la lista y el mensaje de bienvenida. Distinguir entre participantes y oyentes.

Estas recomendaciones (y otras que no señalo) pueden ser útiles, pero sólo para listas con un alto grado de uso. Desgraciadamente, este no es el caso de las listas en educación en España. Por ello, el control o las restricciones pueden tener un efecto contrario al esperado y provocar la huida de la lista de personas interesadas a las que, sin embargo, no les guste estar sometidas a ese control. Existen otras formas y medios

por explorar, como son los congresos virtuales, las *news* o *chats*, pero estas posibilidades tampoco son de interés en listas con un volumen de mensajes bajo.

Una última reflexión. Aunque los propietarios de listas nos desanimamos con cierta periodicidad por la falta de participación, debemos recordar que la audiencia que tenemos es mucho mayor que el volumen de respuestas y que los *oyentes pasivos* agradecen mucho los mensajes que reciben, al menos, así lo he constatado así en mi experiencia como coordinador. Por ello, es importante seguir haciendo el esfuerzo por mantener vivas las listas. Poco a poco serán de más utilidad. Lo cierto es que ya tenemos todos los medios para comunicarnos más y mejor; lo importante ahora es tener algo que decir.

## REFERENCIAS

- Feliú, V. (1998). *Evolución y dinámica de las listas* en [www.rediris.es/list/propi/arti/nv98/evolistas/evolución-listas.html](http://www.rediris.es/list/propi/arti/nv98/evolistas/evolución-listas.html)
- Molini, F. (1998). *Propuesta para mejorar la calidad académica y científica de las listas* en [www.rediris.es/list/propi/calidad.es.html](http://www.rediris.es/list/propi/calidad.es.html)



## **AIDIPE EN INTERNET: BALANCE DE SU IMPLANTACIÓN Y UTILIDAD PARA LOS INVESTIGADORES EDUCATIVOS**

*Francisco M. Aliaga Abad, José González Such, Rosa Bo\**

Acaba de cumplirse un lustro desde que AIDIPE empezó a poner en marcha sus primeros servicios en Internet al servicio de la comunidad educativa y, más específicamente, de los investigadores educativos. En el prodigioso mundo de las nuevas tecnologías éste es un plazo más que suficiente para realizar un balance de lo realizado y, a partir de ello, un posible replanteamiento para el futuro.

### **UN POCO DE HISTORIA**

Los servicios de red de AIDIPE comenzaron a gestarse en el VI Seminario de Investigación Educativa que la asociación desarrolló en Madrid. Los organizadores organizaron como actividad complementaria, una Conferencia con expertos de la Universidad Complutense, en el tema de redes y que sirvió, por un lado, para mostrar las posibilidades que se abrían a los investigadores educativos con estas nuevas tecnologías, y por otro para poner en contacto a algunos socios que ya estaba explorando en ese nuevo medio.

Durante el año 1994 se realizaron los primeros avances prácticos, por un lado con la creación, gracias al impulso de Gregorio Rodríguez, de la revista RELIEVE (Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa), la primera revista electrónica que se creó en España. Simultáneamente desde la Universidad de Valencia se desarro-

---

\* Profesores del Departamento MIDE de la Universidad de Valencia. Avda. Blasco Ibáñez, 21, 46010-Valencia. [Francisco.Aliaga@uv.es](mailto:Francisco.Aliaga@uv.es), [Jose.Gonzalez@uv.es](mailto:Jose.Gonzalez@uv.es), [Rosa.M.Bo@uv.es](mailto:Rosa.M.Bo@uv.es)

llaron otros servicios de red: una lista de distribución de correo electrónico, un grupo de *News*, y un servidor *gopher*. Al año siguiente, durante la celebración del VII Seminario en Valencia se presentó (Tejedor et al, 1995) la página Web de la asociación, con múltiples servicios de interés tanto para los socios como para otras personas interesadas en el mundo educativo. Desde entonces se han producido algunos cambios menores: básicamente, desaparición del servidor *gopher* al quedar obsoleta esa tecnología, desaparición del grupo de *news* y reubicación de la lista bajo los auspicios de RedIris para dotarla de mayor difusión y posibilidades (Aliaga, 1997a).

### LA LISTA DE DISTRIBUCIÓN DE CORREO ELECTRÓNICO AIDIPE-L

Una lista de distribución no es más que un pequeño programa informático que remite copias de todos los mensajes recibidos a cada uno de los suscriptores. Con ello se crea una especie de «mesa redonda» o fórum permanente en la que cualquier mensaje que envíe un suscriptor es recibido en su buzón electrónico por el resto de los inscritos, que a su vez tienen posibilidad de contestarlo.

A pesar de que se han establecido fuertes controles para evitar la permanencia en la lista de personas no interesadas o direcciones incorrectas, y por tanto el tráfico

#### Análisis de suscriptores de AIDIPE-L por dominios (≈países) a fecha 26 de Abril de 1998

Dominio	País	Nº de suscriptores
.es	España	169
.ar	Argentina	9
.br	Brasil	8
mx	México	8
.pe	Perú	7
.edu	Educativos (USA)	2
.ca	Canadá	1
.net	gestión de la red	10
.cl	Chile	3
.gt	Guatemala	1
.pa	Panamá	1
.cu	Cuba	2
.pt	Portugal	4
.au	Australia	1
.co	Colombia	3
.ad	Andorra	1
.uy	Uruguay	1
.ve	Venezuela	2
.com	Comerciales	28

innecesario de mensajes (que incluyen solicitud periódica de confirmación de las suscripciones), el número de miembros de la lista *aidipe-l* está prácticamente estabilizado en los últimos meses en torno a los 250-300 integrantes, lo que supone un incremento de casi un 100% con respecto al de hace dos años (Aliaga, 1997a).

*Aidipe-l* se ha convertido en un potente nexo de comunicación permanente entre una buena parte de los socios de AIDIPE, a los que se han añadido un buen número de profesionales de la educación, incluso desde fuera de nuestras fronteras. Un análisis del origen de los suscriptores puede verse en la tabla anterior.

Como podemos comprobar, en torno a una cuarta parte de los suscriptores de la lista promovida por AIDIPE son extranjeros (probablemente algo más, ya que los dominios *com* y los *net* son mayoritariamente norteamericanos), casi todos hispanoamericanos (un 20% del total), aunque también los hay de otras procedencias. Este hecho ha permitido dar una cierta repercusión internacional a las actividades de AIDIPE, junto con una perspectiva más amplia, ya que muchos de estos participantes (hispanoamericanos, pero también canadienses, por ejemplo) participan activamente en la lista.

Entre los suscriptores con direcciones de universidades españolas encontramos participación de 27 universidades diferentes, casi el doble que hace dos años, aunque en muchas de ellas cuentan con muy pocos participantes (apenas uno o dos participantes en 16 de las universidades). A pesar del notable incremento producido, sigue llamando poderosamente la atención la ausencia de algunas universidades en las que el número de investigadores educativos es muy grande o que están especializadas en las nuevas tecnologías de la comunicación y la enseñanza a distancia.

Respecto a los contenidos también se van produciendo una paulatina mejora, tanto cualitativa como cuantitativa. Si en el año 1997 se enviaron 148 mensajes a la lista, en 1998 la cantidad fue de 160, mientras que en los cuatro primeros meses de 1999 ya se han producido 82 mensajes. Si bien estamos lejos todavía de poder considerar a *aidipe-l* como una lista muy activa, el número de mensajes ya alcanza un número que, sin ser agobiante, permite una comunicación fluida. Por lo que se refiere a los contenidos, casi un 40% de los mensajes son de difusión de información (convocatorias de Congresos, becas, curso, etc.), cerca del 30% se refieren a intercambio de información o debates (datos de investigación, bibliografía, opiniones...), un 15% son mensajes sobre temáticas ajenas a la lista y algo más del 10% son mensajes sobre forma o estilo de los mensajes. Estos dos últimos apartados son algo abultados, aunque comprensibles en toda comunidad numerosas, en la que constantemente se añaden nuevos miembros que no conocen bien las normas establecidas. Podrían evitarse con un control previo de los mensajes por parte de los administradores, pero además del trabajo que acarrea, pueden producirse retrasos y falta de fluidez en las comunicaciones, además de las implicaciones éticas que tendrían esa censura previa. Resulta también de interés que 20 de los mensajes enviados durante esos primeros meses o hayan sido por alguno de los administradores, bien para responder alguna cuestión a la que no se le había dado respuesta bien para iniciar algún debate o bien para remitir alguna información que hubiesen obtenido por otros medios. Este tipo de iniciativas tienen como objetivo dinamizar la lista, y su número (probablemente excesivo) nos

indica que aún no se ha establecido una plena consolidación en la dinámica de la lista, que necesita con frecuencia ser apoyada por ese tipo de intervenciones. La participación activa de un mayor número de participantes, especialmente para que no quedaran preguntas sin contestar, permitiría mejorar la citada dinámica de la lista. No obstante, los debates establecidos han sido variados y de interés, sobresaliendo especialmente temas como el de la evaluación de la investigación (que generó hasta ocho mensajes en el periodo analizado), o la iniciación a la lectura o la radio escolar. También hubo un número importante de mensajes (fundamentalmente informativos) referidos a las actividades propias de AIDIPE: fechas, convocatorias, etc.

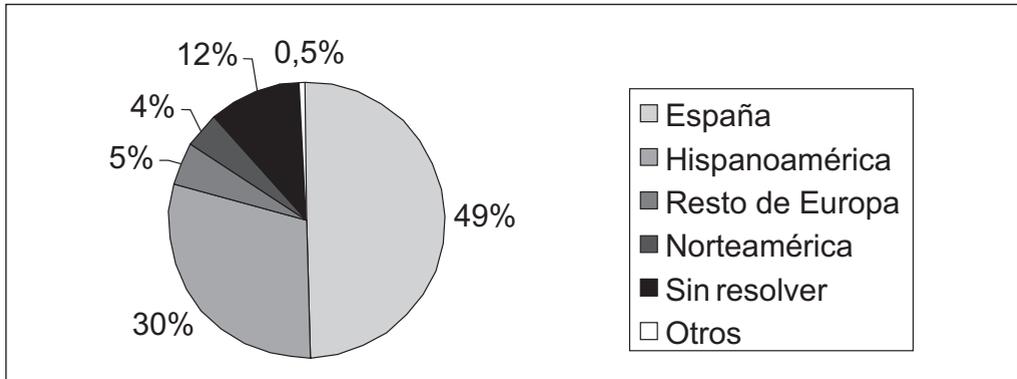
## LA PÁGINA WEB DE AIDIPE

La página Web de AIDIPE se diseñó con un doble objetivo. Por un lado, la de ser un escaparate de la asociación y sus actividades ante el resto de la comunidad investigadora y/o educativa. Por otros, constituir un lugar de referencia útil para los socios y para cualquier otra persona con intereses en la investigación educativa.

Para comprobar hasta qué punto se cumplía el primero de los objetivos planteados hemos realizado un análisis de los accesos realizados a la página Web de AIDIPE, que ya eran más de 12.000 en el momento de redactar estas líneas, finales de Abril de 1999. Se trata de un número bastante notable para una asociación tan especializada como pueda ser AIDIPE. Para evitar ser confundidos por tendencias más antiguas, que por otro lado ya han sido analizadas (Aliaga, 1997b), nos hemos centrado en los accesos que se han realizado en los cuatro primeros meses de este año, tal y como aparecen en el siguiente gráfico. Como podemos comprobar, sólo la mitad de los accesos se han realizado desde España (ámbito de actuación de AIDIPE), existiendo también una proporción muy notable de utilización desde Hispanoamérica, favorecidas por el idioma, e incluso desde otros orígenes no hispanoparlantes, como otros países europeos o Norteamérica, todo ello a pesar de que no existe versión inglesa (la auténtica *lingua franca*) de las páginas Web de AIDIPE. Podemos por tanto considerar que los datos muestran que se está produciendo una amplia difusión internacional de las actividades de AIDIPE que se han plasmado, por ejemplo, en la adquisición de numerosos ejemplares de las actas de los Seminarios realizados. A medio plazo esto redundará en un mayor prestigio e impacto de los trabajos presentados en las publicaciones de la Asociación.

Resulta interesante hacer notar que se producen más de 200 visitas semanales a las páginas de AIDIPE, y que estas se reparten a lo largo de todos los días (incluidos los fines de semana) y de todas las horas (incluidas las de madrugada, probablemente debido al desfase horario con América).

El segundo objetivo planteado es más difícil de analizar. Como se ha comprobado anteriormente (Aliaga, 1997b) son numerosas las visitas que se realizan a las páginas Web de AIDIPE desde distintos centros de investigación educativa, particularmente desde las universidades. A ello habría que añadir que el carácter descentralizado de las páginas Web de AIDIPE permite incorporar regularmente nueva información que es inmediatamente asequible. Así, desde la Universidad de Valencia se actualiza las



páginas principales, desde la Universidad de Cádiz se actualiza la Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE), desde la Universidad de Murcia los índices y resúmenes de la Revista de Investigación Educativa (RIE), desde RedIris (del CSIC, en Madrid) las bases de datos de mensajes enviados a la lista de distribución AIDIPE-L y desde la Universidad de Barcelona las direcciones seleccionadas sobre Orientación. Esta descentralización y colaboración interuniversitaria se ajusta perfectamente al espíritu de AIDIPE y permite, con facilidad y sin una carga excesiva de trabajo para nadie en particular, compartir esfuerzos y resultados. Es de desear que futuras colaboraciones desde otros centros contribuyan no sólo a incrementar la información disponible, sino también a adaptar los contenidos actualmente existentes a los intereses y necesidades de los investigadores educativos.

En resumen, creemos que los servicios de Internet que ofrece AIDIPE pueden considerarse plenamente consolidados tras un lustro de actividad. Igualmente, se hace necesario continuar adaptando y mejorando los contenidos ofrecidos, para lo cual sería conveniente la colaboración de más personas e instituciones, tanto para desarrollar contenidos como para hacer que éstos se adapten mejor a los intereses y necesidades de los investigadores educativos en general y los socios de AIDIPE en particular.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aliaga, F. (1997a). Los servicios de red de AIDIPE (I): La lista de distribución AIDIPE-L. En AIDIPE, *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, pp. 386-389. Sevilla: AIDIPE/ICE de la Universidad de Sevilla.
- Aliaga, F. (1997b). Los servicios de red de AIDIPE (II): El servidor World Wide Web. En AIDIPE, *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, pp. 390-394. Sevilla: AIDIPE/ICE de la Universidad de Sevilla.
- Tejedor, F.J., Aliaga, F. González Such, J., López González, E., Rodríguez, G. y Salvador, L. (1995). Las redes de información. *Revista de Investigación Educativa*, nº 26, pp. 287-314.

# **Cognición, emoción y conducta**

Coordinadora:  
Carmen Timoneda Gallart



# **UNA PROPUESTA DE DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA BASADA EN Y DESDE LA PRÁCTICA**

*Carmen Timoneda Gallart*

Profesora Titular de Diagnóstico en Educación. MIDE. Fac. CCEE. Universidad de Girona

## **INTRODUCCIÓN**

El *Modelo Humanista-Estratégico* es un modelo propio, desarrollado en la *Unidad de neuropsicopedagogía*, iniciado en 1993, en colaboración *multidisciplinar*, con *psicopedagogos/as, psicólogos/as, médicos y técnicos/as*, utilizando como *marco legal*, un *convenio* entre *Pedagogía, Hospital Trueta y Politécnica*. El *Aula Hospitalaria* es parte de la *Unidad* cumpliendo una función más allá de lo curricular. La producción científica del mismo está en la bibliografía referenciada. Es un modelo de *diagnóstico-intervención* para ser aplicado en todo tipo de *conductas o comportamientos*. Estas *conductas* incluyen: *aprendizaje, lecto-escritura, fracaso escolar, conductas antisociales, hiperquinéticos, anorexia-bulimia, psicopatismos*. El modelo se basa, en lo *cognitivo*, en la utilización de la *teoría PASS de la inteligencia* y, en lo *emocional*, en la *teoría del procesamiento de las emociones-teoría de los comportamientos enmascaradores*. La *teoría PASS* entiende la *inteligencia* como un *fenómeno mental* consistente en el *procesamiento cerebral* de la *información* que entra por *vía visual, auditiva o cinestésica* y sale por *vía verbal o no verbal*. La *inteligencia* es un *perfil cognitivo* en términos de *planificación, atención, simultáneo y secuencial* y, de ahí, el acrónimo *PASS*. Demuestra la *inexactitud del C.I.* Permite, mediante *intervención*, mejorar el *perfil cognitivo* convirtiendo la *inteligencia* en algo *dinámico, modificable*. La *teoría de los comportamientos enmascaradores* entiende que las *conductas* están determinadas por la *vivencia emocional*. Lo *emocional*, durante el

periodo de *maduración*, configura el *autoconcepto*, *autoestima* y *autovaloración*. Las *vivencias emocionales dolorosas* sucesivas son *factores causales precipitantes* de *conductas de defensa protectoras analgésicas* que tienen la propiedad de ser *originadas por el inconsciente emocional* y la *finalidad* de provocar *atención* lo que, inconscientemente, es interpretado como *estima-cariño*. La llamada de *atención* exige la puesta en acción de una *conducta*. Esta *conducta*, que no es *conscientemente voluntaria* en su origen ha de resultar *lógica y comprensible* y, por tanto, no sorprendente a la luz de la *conciencia* para que pueda ser puesta en acción, resultando una *conducta disfrazada* ante uno mismo y los demás. Para ello, tal *conducta* se explica o justifica en *creencias aprendidas*. La *intervención* consistirá en técnicas de *comunicación indirecta* al objeto de no provocar *conductas enmascaradoras de defensa*. En esencia, el modelo plantea una nueva manera de entender la *comunicación interpersonal* con *atención preferente al lenguaje corporal*.

## COGNICIÓN

El *modelo* que presentamos entiende la *cognición* según el concepto de la *teoría PASS de la inteligencia*. Esta teoría es una concepción reciente de entender la forma de *aprender*, la *inteligencia* en definitiva. Lo más relevante de esta teoría es que demuestra la *inexactitud del Cociente Intelectual* como medida de la capacidad inteligente con lo que quedan en entredicho las *pruebas psicométricas tradicionales*. La novedad radica en que la *inteligencia* no es considerada algo estático reducible a un cociente, a un número. La *inteligencia* queda definida como *cuatro formas de operar mentalmente* que son *identificables y valorables* mediante una prueba creada a tal efecto, el DN: CAS. Estas cuatro maneras de operar mentalmente se denominan *procesos cognitivos*, concretamente, *Planificación*, *Atención*, *Simultáneo* y *Secuencial*. La inicial de cada proceso contribuye a la formación del acrónimo PASS. Cada uno de nosotros tiene un *patrón o perfil* característico según su manera peculiar y particular de utilizar los procesamientos. Lo más importante de todo es que podemos *intervenir* para *mejorar* los *procesamientos*, es decir, la *inteligencia* lo que comporta un concepto *dinámico del acto inteligente*. Podemos *intervenir* para *mejorar* un *procesamiento deficiente* y, también, para *mejorar el rendimiento* haciendo que cada cual utilice su(s) *procesamiento(s)* más eficaces.

## EMOCIÓN

Cualquier *acto humano* implica un *acto cognitivo*, pero, ineludiblemente, también un *acto emocional*. En el convencimiento de que lo *cognitivo* y lo *emocional* van de la mano de forma inseparable como la sombra acompaña al cuerpo, la *teoría del procesamiento cerebral de las emociones* para explicar los *comportamientos* de los seres humanos establece que las *emociones* son *procesadas mentalmente* de forma que de producirse *emociones negativas*, esto es, *dolorosas*, entonces, se ponen en acción *conductas, inconscientes en su origen, de protección o defensa* ante el *dolor psíquico*. Estas *conductas* se ajustan a *explicaciones lógicas* con el objeto de que funcionen como un *disfraz o engaño* para que la

*conciencia* no las vea ilógicas y cumplan su misión de protección, de paliar el dolor psíquico. Nuestra tesis es que existen *comportamientos o conductas* de las que, evidentemente nos percatamos, somos *conscientes*, pero cuyos *móviles* son de *origen inconsciente* a partir de la *vivencia emocional dolorosa* acumulada que configura una *identidad personal infravalorada e insegura*. En este sentido, estas *conductas* son *programas automáticos* que tienen como finalidad *proteger del dolor, del malestar emocional*. Ya veremos que tanto el *dolor físico* como *psíquico* está *probado* que ponen en acción *mecanismos biológicos* para, precisamente, conseguir lo mismo, *proteger del dolor, del sufrimiento*. Como estas *conductas* se ajustan a *explicaciones, argumentos, racionales* porque se sirven de *saberes aprendidos* aparecen como *perfectamente lógicas* funcionando, por tanto, como un *disfraz enmascarador* que «*engaña involuntariamente a los demás y a uno/a misma/a*». Este *engaño* no es un *fenómeno voluntario o deliberado* porque es *inconsciente en su origen*. El *dolor* activa el *consciente* y el *inconsciente* pero el *inconsciente* que es, además, *memoria a largo plazo* puede más porque ya está *diseñado, filogenéticamente* desde el principio de la existencia de la vida, para garantizar una *función primordial y prioritaria, la supervivencia*. La *evolución del ser humano* no ha conseguido, hasta la fecha presente, que la *conciencia* sea capaz de anular esta *acción preponderante del inconsciente salvador*. Es una *función* tan importante que no podía ser asignada a un *consciente bastante limitado en la precisión y rapidez de su funcionamiento*. Recuérdese que el *inconsciente* actúa en *programas automáticos* mucho más *eficaces* por su *precisión y rapidez*. El *inconsciente* funciona con *memoria a largo plazo* en tanto que el *consciente* depende, bastante, de la *memoria a corto plazo* con una *limitación de procesamiento a la vez de sólo siete unidades de información*.

En tanto que estas *conductas* aparecen cargadas de *lógica racional consciente* ante uno mismo, ello determina un *convencimiento personal de estar en lo cierto* lo que, a su vez, determina una *resistencia o defensa racional consciente* a cualquier *argumento contrario a esa creencia*. Es por esta razón que un intento de hacer desaparecer un *comportamiento enmascarador* mediante *argumentos racionales lógicos directos*, expresados en un *diálogo comunicador directo* como parte del proceso de *diagnóstico-intervención*, resulta *totalmente infructuoso*. Por tanto, la *desactivación* de tales *comportamientos* requiere un *diagnóstico-intervención* basado en la *comunicación indirecta* que tiene la *propiedad de sortear los mecanismos de defensa o resistencia*. Es, entonces, cuando podemos establecer un *diálogo comunicador* sin que los *razonamientos* sean *deformados* por el *estado emocional o afectivo*. Este *diálogo* está orientado a efectuar un *cambio de creencias* porque tenemos como *principio* que las *conductas o comportamientos* son consecuencia de nuestras *convicciones o creencias*. Muchas de las *vivencias* que provocan *sufrimiento y dolor* son consecuencia de *creencias o convencimientos* susceptibles de ser cambiadas.

## CONDUCTA

Nuestro *modelo* entiende como *conducta* cualquier *acto humano* en tanto que ello es expresión de la *personalidad*. La *conducta* puede ser *verbal* o *no verbal* o, dicho en otros términos, *corporal* o *gestual* o *no*. La *verbal* es el *lenguaje* y tiene un componente *gestual*, es decir, la *manera de hablar, el tono de voz, los gestos acompañantes, etc.* La *comuni-*

*cación interpersonal* se basa en *conductas o comportamientos*. Un *principio fundamental* de nuestro *modelo* es el que establece que el factor *motivador* último o primero, si se quiere, de las *conductas* es el *estado emocional*, básicamente, en lo referente a *autoestima*. Nuestro *autoconcepto* —acto cognitivo— conlleva una *autovaloración* —acto cognitivo—, muy dependiente de nuestro *código de valores*, e, indefectiblemente, una *autoestima* —acto emocional—. De ello se sigue una *autoconfianza* y *autoseguridad*. En definitiva, estamos hablando de *identidad personal*. Cuando la *identidad* está *infravalorada*, entonces, cualquier *experiencia vivencial dolorosa* actuará como *factor desencadenante* o *precipitante* de una *conducta enmascaradora*.

Otro *principio* de nuestro *modelo* establece que la *comunicación corporal* o *gestual* es la forma de expresión del *mundo emocional*. En una *comunicación interpersonal* se produce una *comunicación lingüística* que es la forma de expresión del *neocórtex cerebral* más evolucionado, pero, también, una *comunicación gestual* que es propia de las *estructuras cerebrales menos evolucionadas* pero que continua existiendo en la actualidad, en los humanos, porque la evolución no ha logrado, hasta la fecha, una forma mejor de garantizar los mecanismos de defensa. Ahora bien, la *comunicación lingüística* es fruto de un *acto consciente* pero la *comunicación gestual*, cuando es consecuencia de una *vivencia emocional dolorosa*, puede ocurrir sin que nos percatemos, de forma *automática* o *inconsciente* pero, eso sí, es *veraz* y *coherente* con el *estado emocional*. Además, la *comunicación gestual* puede ser captada de forma *inconsciente* lo que quiere decir que podemos estar recibiendo *información* mediante *lenguaje gestual* que transmita *sentimientos dolorosos* sin que nos percatemos conscientemente. Ahora bien, si recibimos ese tipo de *información* desfavorable nuestro cerebro responderá poniendo en acción una *respuesta de defensa* que será una *conducta de protección*. Si nuestra *identidad* es «suficiente», la respuesta será «razonable» o «proporcionada», pero si nuestra *identidad* es «insuficiente», entonces, pondremos en acción *conductas de protección enmascaradoras*. Por las razones expresadas, nuestro *modelo* basa la *comunicación* en la *comunicación gestual* de forma que otro *principio básico* es que hemos de saber interpretar como receptores la *comunicación gestual* y hemos de transmitir en *comunicación gestual* de forma que no hagamos disparar *conductas enmascaradoras*.

La *Unidad de NeuroPsicoPedagogía* en que practicamos este *modelo* cuenta con una *casuística* amplia que nos ha permitido desarrollar varias *líneas de investigación*, contando con varias *becas* concedidas por la *Universidad de Girona*: Una línea trata de las *conductas* expresión de *problemas cognitivos* con referencia, por tanto, a *dificultades de lectoescritura*, *disfasias* y *dislexias*, *comportamiento hiperactivo*, etc. Otra línea trata de las *conductas* expresión de *problemas emocionales* con referencia a cualquier *conducta* cuya *motivación* pueda ser de esta índole. En este capítulo incluimos *conductas antisociales*, *conducta agresiva*, *violencia escolar*, *conductas conflictivas*, *maltrato físico y psicológico*, *conductas psicósomáticas* en general, con inclusión de *trastornos de la conducta alimentaria* como *anorexia* y *bulimia*. A modo de ejemplo, hemos atendido, en el periodo 1994-1997, un 10% de los niños/as que acuden a la *consulta médica* de *neuropediatría* del hospital, concretamente 83 casos, con *diagnósticos psicósomáticos* de: *cefaleas*, *falsas epilepsias*, *temblores*, *tics*, *pérdida de visión*, *parálisis*, etc.

## CONCLUSIONES

- El *diagnóstico-intervención psicopedagógico* se basa en el análisis de los *comportamientos o conductas* para lo que se requiere el dominio de la *comunicación interpersonal*.
- El mejor análisis posible de las *conductas* es el basado en *explicaciones* cuyo fundamento se sustente en *mecanismos de producción neurológicos*.
- La *teoría PASS* de la *inteligencia*, en lo *cognitivo*, y la *teoría del procesamiento emocional*, en lo *emocional*, son *explicaciones* de base *neurológica*.
- La *comunicación interpersonal* hay que entenderla como *comunicación lingüística*, pero, fundamentalmente, como *comunicación corporal* porque el determinante *motivador* de las *conductas* es el *mundo emocional* y el «*lenguaje*» *emocional* es el *lenguaje del cuerpo*.
- El mejor *conocimiento* posible es el *conocimiento científico* sujeto al *método científico* para no albergar *creencias* basadas en suposiciones o conjeturas. Las mayores posibilidades, en este sentido, están en el *trabajo multidisciplinar* que permite aunar esfuerzos e integrar distintas *especialidades del saber* con el *menor coste* posible logrando optimizar la relación *coste/ beneficio*.
- Nuestro modelo cumple, en definitiva, un objetivo *deseable* consistente en *aproximar* la *Universidad* a la *vida real* en tanto la *ciudadanía* y el *mundo científico* obtienen *beneficios mutuos* de forma instantánea y simultánea.

## BIBLIOGRAFÍA

1. Das J.P., Naglieri J.A., Kirby J.R. (1994). Assessment of cognitive processes. The PASS theory of intelligence. Massachusetts: Allyn & Bacon, Inc.
2. Das J.P., Kar R., Parrila R.K. (1996). Cognitive planning. The psychological basis of intelligent behavior. London: Sage Publications Ltd.
3. Das J.P., Naglieri J.A. (1997). Cognitive Assessment System. Illinois: Riverside Publishing.
4. Timoneda C., Pérez-Álvarez F. (1997). Neuropsicopedagogía. Aprender: ¿Qué y cómo? Girona: Editorial Anorien.
5. Pérez-Álvarez F., Timoneda C. (1998). Neuropsicopedagogía. ¿Es como parece? Barcelona: Editorial Textos Universitarios Sant Jordi.
6. Timoneda C., Pérez-Álvarez F. (1995). Valoración de la aptitud escolar con el K-ABC: Una nueva perspectiva. Rev Esp Pediatr; 51: 125-30.
7. Timoneda C., Pérez-Álvarez F. (1995). Capacidad intelectual y el K-ABC. Rev Esp Pediatr; 51: 425-9.
8. Timoneda C., Pérez-Álvarez F. (1996). Las dificultades de lenguaje a la luz del K-ABC. An Esp Pediatr; 45: 471-4.
9. Pérez-Álvarez F., Timoneda C. (1996). Epilepsia y aprendizaje. Rev Neurol; 24: 1128-9.
10. Pérez-Álvarez F., Timoneda C. (1998). Inteligencia PASS y síndrome de Williams. Rev Neurol; 28: (Supl): 201.

11. Pérez-Álvarez F., Timoneda Gallart C. (1999). El hiperquinético a la luz del PASS. *Rev Neurol*; 28: 472-475.
12. Pérez-Álvarez F., Timoneda Gallart C. (1999). La disfasia y la dislexia a la luz del PASS. *Rev Neurol*; 28: 1-6.

## UN MODELO CON FUNDAMENTACIÓN NEUROLÓGICA

Federico Pérez Álvarez

Neuropediatra-Coordinador Unidad NeuroPsicoPedagogía/Hospital Universitario ICS Dr. J. Trueta Girona

### INTRODUCCIÓN

Son innumerables las *concepciones* que han sido elaboradas a lo largo de la historia para explicar los *comportamientos o conductas* tanto en lo *cognitivo* como en lo *emocional*. La *conducta* es la expresión de la *personalidad*. Sin embargo, sólo en los últimos años, gracias al avance importante que han permitido las nuevas tecnologías, se han elaborado *hipótesis* convertidas en *teorías* bien *fundamentadas* que explican los *comportamientos* por su *mecanismo de producción* en forma de *mecanismos neurológicos*. Esto supone un paso importante porque permite pasar de la *clasificación* de las *conductas* por sí mismas, es decir, por sus diversas *maneras de expresarse* a una *clasificación neuropsicogenética* mucho más precisa y exacta, en definitiva, más científica.

### COGNICIÓN Y CONDUCTA

En lo *cognitivo* aplicamos la *teoría PASS* de la *inteligencia* que dice que los *humanos* cuando *aprendemos* lo hacemos según *cuatro operaciones mentales*, como *programas de ordenador*, que, aunque *interactúan* continuamente, pueden ser *independizados* y *valorados por separado* para lo que se ha elaborado una *prueba*, el *DN: CAS*, en proceso de *validación* a la población española. La prueba *K-ABC*, existente con anterioridad, ya *validada* en población española, es útil para la valoración de sólo *dos procesamientos*.

Esta teoría cuenta con *demonstraciones* utilizando *pruebas cognitivas* pero, también, utilizando *pruebas neurológicas*. También, ha sido demostrada la eficacia de la *intervención*, consistente en la *práctica de ejercicios* diseñados para *mejorar un procesamiento deficiente* o para *sustituir un procesamiento deficiente por un procesamiento eficiente* para desarrollar la misma tarea.

Para entender la diferencia entre la *concepción tradicional* y la *concepción PASS* podemos recurrir a analizar lo que ocurre, en *concepción PASS*, cuando valoramos la *memoria a corto plazo de tipo verbal* para lo que recurrimos a una *prueba* consistente en «*repetir verbalmente una serie de dígitos que son dichos por el explorador de forma verbal*». A esto se le denomina *memoria auditiva*. Es decir, se trata de *recordar un nuevo conocimiento o saber* que obliga a la utilización de la *memoria a corto plazo o memoria de trabajo* sin intervención de la *memoria a largo plazo*. En este caso, la *vía de acceso* es la *vía auditiva* y la *información* que accede por esta vía obliga, en ausencia de referencias espaciales propias de la *vía visual*, a hacer trabajar al *procesamiento secuencial*. Esto es, *aprender y memorizar* utilizando simplemente la *relación lineal de la serie o secuencia*. La situación sería diferente en el supuesto de que la *información*, una *serie de dígitos*, accediera por *vía visual*, por ejemplo a partir de «*un papel con la secuencia impresa*». En este caso se suele hablar de *memoria visual espacial*. La *información visual* es *espacial* y lo *espacial* tiende a *procesarse* de forma *simultánea* aunque no todo lo *auditivo* se procesa *secuencialmente* ni todo lo *visual* se procesa *simultáneamente*. Es decir, «*la secuencia impresa*» puede ser *aprendida y memorizada* grabando la *imagen o figura* de la *secuencia impresa*. Por ejemplo, la *visualización* de una *película* será *procesada* con utilización del *simultáneo* en lo referente a una «*escena contemplada como un cuadro, como un todo, como una superficie con contenido interrelacionado, conjunto de asociaciones*» pero una «*secuencia de escenas*» será, probablemente al menos en parte, *procesada* utilizando el *procesamiento secuencial*, consistente en *aprender y memorizar la secuencia*, como tal, sin otra *relación o asociación* que la *secuencia misma*. Una vez llegada la *información* al *sistema nervioso central*, tiene lugar el *procesamiento* propiamente dicho lo que constituye la *esencia del aprendizaje y memorización*.

Volvamos a la *secuencia de dígitos* que sirve como *prueba*. Sea la *secuencia*: «522324». Si la persona explorada *aprende y memoriza* la *secuencia pura* sin más está utilizando el *procesamiento secuencial*. Esta capacidad de *memorización* está limitada, en la mayoría de los mortales, a *siete, máximo, nueve dígitos o unidades de información*. Ahora bien, si el explorado *aprende y memoriza*, haciendo *paquetes o bloques*, por ejemplo «52 23 24», entonces está utilizando el *procesamiento simultáneo* para *memorizar* cada *bloque*. Cada *paquete o bloque* es un *todo y*, como tal, queda grabado en nuestra mente como un *conjunto de relaciones o asociaciones*. Esta forma de hacer ha permitido que la *secuencia de seis dígitos* se convierta en una *demand* de tan sólo *tres dígitos o unidades secuenciales* con lo que ganamos en *capacidad de memoria* porque en tres unidades hemos metido el contenido de seis unidades. Para hacer lo anterior, el explorado puede haber utilizado una *estrategia* como la siguiente: «52 es 25 al revés y 25 es el consecutivo de 23 y 24». La *estrategia* por la que una *secuencia de seis* la hemos convertido en una *secuencia de tres* es consecuencia de la utilización de la *planificación*. Toda esta operación mental

ocurre con el concurso del cuarto procesamiento, la *atención* que permite mantener un estado de *conciencia focalizada y selectiva*.

Veamos, en fin, que la *vía de salida de la información* tiene su importancia también. El *procesamiento* es *independiente* de la *vía de acceso* y de la *vía de salida de la información*, pero una y otra *vía* tiene su importancia para entender cómo ocurrieron los *procesamientos*. En este caso de los *dígitos*, la *vía* es la *verbal*, el *lenguaje* y ello quiere decir que la utilización del mismo obliga a nuestra mente a operar *procesando los códigos de la lengua oral* lo que es diferente de haber de utilizar como respuesta, por ejemplo, «una serie de cartones cada uno de ellos con un dígito, de cero a nueve, habiendo de seleccionar los dígitos correctos en el orden correcto». En este último supuesto, interviene el *procesamiento de números impresos* lo que es diferente del *lenguaje verbal* porque, ahora, hay una operación mental de *reconocimiento visual* de unos dígitos.

Con la finalidad de esclarecer, todavía más, estos conceptos vamos a explicar cómo la *definición* de una *operación mental* en base a la *vía de entrada de la información* o en base a la *vía de salida* es extraordinariamente equívoca a la luz de la *concepción PASS*. Analicemos el caso, por ejemplo, de la denominada *memoria verbal*, que se pone de manifiesto, por ejemplo, «*expresando verbalmente el recuerdo de un anuncio televisivo*». En este caso, el término *verbal* hace referencia a la *vía de salida de la información*, simplemente. La *operación mental de recuerdo* implica, en este caso, recuperar una *información* que se *aprendió y memorizó* accediendo a la unidad central de procesamiento, SNC, por *vía visual*, pero, también, *auditiva* y, puede que, *cinestésica*. La *información visual*, las escenas, es *espacial* y tiende a ser *procesada* de forma *simultánea*, es decir, estableciendo «*un todo interrelacionado*» que queda grabado como una huella. Ahora bien, parte de la *información*, accediendo por *vía visual*, puede ser una secuencia, por ejemplo, el *orden de varias escenas* lo que puede ser *procesado*, sin establecer ningún tipo de *asociación o relación* que no sea la *relación lineal de la serie*, mediante el *procesamiento secuencial*. El *procesamiento secuencial* tiene como límite *memorizar* una secuencia o serie de *siete a nueve unidades*. Si cada una de estas unidades es un *bloque o paquete de información*, entonces, la *cantidad de información procesada y memorizada* secuencialmente se *multiplica* porque *siete o nueve unidades de información simultánea* suman un mayor contenido. La *operación mental* que permite establecer *estrategias* para, por ejemplo, llevar a cabo *paquetes o bloques de información* es la *planificación*. Y toda esta *operativa mental* tiene lugar interviniendo la *atención consciente* como *procesamiento*. La recuperación de esa *información* implica una *operación mental inversa* a la *memorización* pero con la intervención de los mismos *procesamientos o programas* que se emplearon para la *memorización*.

Pero como *memoria verbal* también se entiende, por ejemplo, «*repetir verbalmente, de memoria, el DNI*», un *conocimiento o saber ya largo tiempo memorizado*. En este caso si la secuencia se *aprendió y memorizó* como una *secuencia pura sin más*, entonces, intervino el *procesamiento secuencial*, pero si se *aprendió y memorizó* mediante alguna *estrategia*, proporcionada por la *planificación*, entonces, se habrá utilizado el *procesamiento simultáneo*.

Llegados a este punto, creemos haber ilustrado la inexactitud de la terminología, al uso, cuando hablamos de *memoria auditiva*, *memoria verbal* o *memoria visual espacial*. Son términos puramente *descriptivos* del *acto exploratorio* en que consiste cada una de las pruebas. Los *procesamientos*, en cambio, son maneras de operar mentalmente para

*aprender*. Estos programas o procesamientos han podido ser demostrados con pruebas neurológicas diversas basadas en la interpretación de lesiones cerebrales en humanos y en el empleo de técnicas de neuroimagen que permiten ver la actividad neuronal coincidiendo con determinadas actividades. Es decir, la planificación reside en el neocórtex prefrontal, la atención reside en las estructuras subcorticales y córtex prefrontal medio inferior, la secuencial reside en el córtex prefrontal medio inferior y en el cerebro posterior y el simultáneo reside en el cerebro posterior. Estos centros mencionados son centros no exclusivos sino nudos vitales en la red soportadora de cada uno de los procesamientos o programas.

## EMOCIÓN Y CONDUCTA

En lo emocional, entendemos los comportamientos según la teoría del procesamiento cerebral de las emociones que sustenta la teoría de los comportamientos enmascaradores. La teoría dice que la emoción, esto es, el «sentirse bien o mal», es procesado a nivel neurológico como sigue: La información en forma de experiencia externa (vista, oído, tacto, etc.) o interna (memoria) accede al sistema nervioso central y alcanza los centros subcorticales para, después ser derivada a centros superiores corticales pero alcanza antes el paleocórtex temporal, que el neocórtex. Si el paleocórtex detecta dolor psíquico, entonces, se pone en acción una respuesta de protección o defensa ante el peligro porque estas estructuras cerebrales no saben discriminar entre dolor físico y dolor psíquico. Esta respuesta es desencadenada inconscientemente y es una conducta enmascaradora porque es un disfraz porque las razones argumentadas no son reales. Lo que pasa es que, puesta la conducta en acción, es detectada por la conciencia soportada por el neocórtex y para que no resulte sorprendente por inexplicable ocurre un proceso según el cual la conducta se ajusta a actos explicables por el neocórtex consciente utilizando creencias aprendidas a partir de vivencias experienciales.

Existen experiencias en experimentación animal que demuestran la existencia del mecanismo neurológico, de los circuitos neurológicos responsables del procesamiento descrito. No se conoce, exactamente, cómo el neocórtex cerebral en un acto de subordinación al territorio subneocortical, filogenéticamente más antiguo, llega a fabricar unas explicaciones razonadas que se corresponden con la conducta puesta en acción por las estructuras subneocorticales por motivación inconsciente. Esta motivación es la causa real de la misma. Esta causa es el malestar emocional pero aparece, ante nosotros y los demás, de forma oculta siendo la causa aparentemente «real» aquella que se invoca para justificar la conducta.

Existen evidencias experimentales múltiples como fundamentos. Así, la existencia de un procesamiento neuronal inconsciente de la sensibilidad somática y visceral. No concienciamos continuamente la presión de la silla en que nos sentamos También, un procesamiento neuronal reflejo, automático, inconsciente de origen en estructuras procesadoras de lo emocional y lo cognitivo. También, una actividad procesadora entre córtex y subcórtex y, más importante, una actividad procesadora de filtrado de información a nivel del tálamo subcortical de forma que hay información que no llega a concienciarse. Además el córtex puede inhibir la función de estructuras inferiores y puede, por otra parte, ejercer una función controladora en el sentido de filtrar la información, en cada

momento, por razones de utilidad. También, las *emociones* y las funciones somáticas y viscerales *primarias* como la supervivencia, la alimentación, la procreación comparten territorio anatómico. Si comparten *anatomía* pueden compartir forma de *funcionar*. Las funciones primarias actúan por *génesis inconsciente* conociéndose ello como *necesidad instintiva*. Por último aunque fundamental para nuestra tesis, también, está demostrado que el *dolor físico* y el *dolor psíquico* no son discriminados y son procesados de igual manera como *peligro* provocando *respuestas idénticas* de tipo *automático* o *reflejo*. Ante una situación de peligro es más seguro, más eficaz para garantizar la supervivencia, responder en conductas automáticas o reflejas. El *procesamiento* del *dolor*, sea *físico* o *psíquico*, además de ser *idéntico* es tal que implica un *bloqueo del procesamiento consciente*.

Determinadas *regiones anatómicas del encéfalo* responden a la estimulación provocando *dolor* y otras regiones provocando anestesia al dolor. Existen *neurotransmisores* que conocidos como *endorfinas* por similitud en *estructura molecular* con la  *morfina*. Se sabe que la *tensión psicológica* puede hacer liberar *endorfinas*. Ante una situación de *estrés* se libera a la sangre desde el *hipotálamo*, una hormona, la ACTH (adrenocorticotropina). Así pues, *ACTH* y *endorfinas* se liberan en los mismos territorios neurológicos, depositarios del *procesamiento emocional*. Las *endorfinas* calman el *dolor* —incluso son euforizantes; de ahí, lo de «*estar colocado*»— y disminuyen la *atención selectiva consciente*, facilitando el *efecto analgésico*, efecto contrario al *efecto* de la *ACTH*. Ambas sustancias, las *endorfinas* y la *ACTH*, derivan de la misma molécula química. Ante un *estrés*, en los primeros treinta segundos, predomina la *ACTH*, pero después al cabo de unos dos minutos, predominan las *endorfinas*. Esto es garantía de *supervivencia*, porque, de inmediato, interesa *máxima atención focalizada* y *sensibilidad dolorosa*, esto es, *alerta máxima*, pero, posteriormente, de no resolverse la situación, interesa menos *focalización* —atención al entorno— y *menos dolor* para poder *tomar decisiones* para salir con vida. La *conclusión* importante es que el *dolor* y la *atención consciente* comparten *neurotransmisores, estructuras anatómicas y procesamiento de la información*. Y, por otra parte, que el *sufrimiento mental* bloquea la *cognición* o *atención consciente*.

En consecuencia, queremos decir que, en la práctica, un *problema de lectoescritura* puede ser consecuencia de un problema de *procesamiento cerebral de la información*, esto es, del *programa del «ordenador central»*, entiéndase sistema nervioso central. Ahora bien, el *mismo problema* puede ser la consecuencia de un *trastorno emocional*. Dicho en forma didáctica y simple, el niño/a puede *sentir la necesidad* de haber de *comportarse* cometiendo *errores en lectoescritura* porque de esa forma se sentirá mejor.

## CONDUCTAS: ¿ES LO QUE PARECE?

Lo característico de la *conducta enmascaradora* es que es una *conducta analgésica*, esto es, el/la protagonista de la misma *se siente* mejor. Una *conducta* es *sospechosa de enmascaramiento* cuando hay *incongruencia* entre lo *verbal* y *gestual* o *desproporcionalidad* entre la *magnitud* de la *conducta* y las *razones argumentadas*. Las *conductas enmascaradoras* pueden reducirse a tres tipos elementales que corresponden a los tres tipos de *conducta* como *respuesta ante el peligro*, a saber, *conducta de huida*, *conducta de lucha* o *conducta de inmovilidad* o *camuflaje*. Son *conductas enmascaradoras*: *conducta de dependencia*, *sobrepro-*

*tección, agobiante, maternalista, paternalista, perfeccionista, negativista, opositorista, insomne, tímida, mutista, aislacionista, apática, hipocondriaca, inquieta o nerviosa, pasiva, egoísta, obsesiva, compulsiva, ansiosa, depresiva, suicida, temerosa, fóbica, victimista, autoinculpatória, autoexculpatoria, inculpatória o exculpatoria ajena, radical, irascible, irritable, desafiante, antisocial, agresiva, coactiva, conflictiva.*

Veamos como interpretamos, por ejemplo, una *conducta enmascaradora de sobreprotección*, en este caso, de «unos padres que tienen un hijo/a afecto/a de cáncer». Se dice, según, concepción tradicional, que tal *sobreprotección* es una *conducta como reacción adaptativa*, esto es, la *adaptación* es un «cambio para mejor» soportar la situación. Esto es cierto, pero decir esto no es sino describir simplemente la conducta que está sucediendo. No explica el por qué real de la misma. Se dice, entonces, que la *consecuencia problemática*, el *efecto negativo*, de esta conducta es que «dificulta la autonomía y favorece su dependencia de los padres y proporciona inseguridad lo que es desfavorable para el desarrollo de su personalidad». Nuevamente, esto es cierto pero no explica lo que ocurre en profundidad. La *conducta sobreprotectora* será una *conducta enmascaradora* si ocurre lo siguiente: la *enfermedad del hijo/a* provoca dolor y actúa como *factor desencadenante*, es decir, *condición necesaria pero no suficiente*. Si los padres no están seguros de sí mismo, esto es, de que están obrando *correctamente*, lo que tiene que ver con el *autoconcepto*, *autovalorción* y *autoestima*, entonces, esta *identidad personal* deficiente determinará que como respuesta a la experiencia *dolorosa* se ponga en acción una *conducta de defensa* para *sentirse mejor* que es la *conducta sobreprotectora* de forma que el *motivo real* queda opaco, disfrazado, fuera del control consciente y, por contra se *entenderá* a la luz de la *conciencia* como de lógica aplastante que ante una enfermedad de tal entidad se tenga una *conducta sobreprotectora*. Es esclarecedor que quien sobreprotege afirma que «siente la necesidad» de hacerlo, lo que no tiene nada que ver con un *acto racional cognitivo*. Pero, veamos qué pasa con el/la sobreprotegido/a. La *sobreprotección* significa que el/la sobreprotegido/a no tiene la posibilidad de *experimentar* la *toma de decisiones* que es el *acto experiencial* que configura la *maduración* en tanto permite el *aprendizaje* de una *creencia de identidad* tan fundamental como el «yo soy capaz», «yo soy yo», es decir, «yo soy alguien». Si el/ la sobreprotegido/a ha podido desarrollar una *identidad segura*, entonces su *conducta* será *coherente*, es decir, *proporcionada* o *razonable* o *ajustada* a las *razones argumentadas*. Pero, si no es así, entonces, su *conducta* será, a su vez, *enmascaradora* como respuesta a la *experiencia dolorosa* de ser sobreprotegido/a. Tal conducta puede ser, por ejemplo, de tipo *victimista* lo que quiere decir que aparentará estar más enfermo de lo que está, incluso, en casos de remisión y curación porque ello le reporta *sentirse mejor* al ser objeto de más *atención*. De esta forma se cierra un *circulo vicioso de reforzamiento mutuo* en que la *conducta sobreprotectora* refuerza la *conducta victimista* y viceversa. La *conclusión práctica* es que la *intervención* ha de basarse en el *cambio de la identidad personal*, básicamente, porque es la *condición necesaria y suficiente*. Recuérdese que la *identidad* es la *suma integral* de *experiencias* acumuladas de *tomas de decisión*, razón por la que la *intervención* consistirá en promover este tipo de experiencias. En esencia, huimos del concepto tradicional de *educación* como «educare», esto es, conducir hacia el fin correcto a un sujeto que no es capaz de conducirse a sí mismo y que tiende a la desviación, para quedarnos con el concepto de «educere», esto es, sacar del

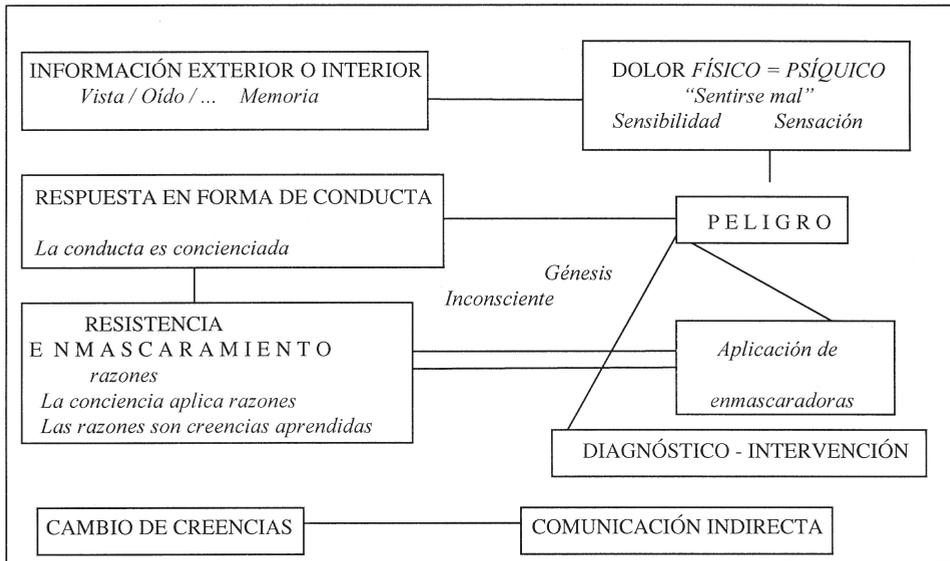
interior de uno mismo lo mejor que éste lleva dentro de sí. Por otra parte, la *intervención* orientada, exclusivamente, a *instruir directamente* con *pautas de modificación de conducta* en base a «*hacer comprender*» mediante *argumentos verbales* resulta insuficiente e infructuosa porque «*la razón real*» de la *conducta* no es la *conducta misma* sino el *estado emocional de la identidad personal*. Una forma de *intervención sobre la conducta en sí misma* es el *principio conductista de enseñar una conducta a base del refuerzo con la entrega de un premio o la omisión de un castigo*. Tiene el *efecto adverso* simultáneo de que este *principio enseña*, hace que, la *razón o porqué, motivación* en definitiva, de una *conducta* sea un *valor* «*de tan poco valor*» como el *premio o castigo*. Por consiguiente, *enseña un valor cuestionable* dependiendo de dónde se sitúe por cada cual en el *código de valores personal*.

Otro ejemplo de *conducta enmascaradora* es la *conducta compasiva*. En una *conducta compasiva* puede ocurrir lo siguiente: tengo la *idea* de enfermedad terminal y el *sentimiento* simultáneo de dolor que me supone el sólo pensar que yo tuviera tal enfermedad y ello me *obliga inconscientemente* a —siento la *necesidad* de— defenderme con una *conducta enmascaradora* que me *protege* haciendo que *me sienta mejor*, esto es, *compadeciendo*. Pero, el *lenguaje verbal* compasivo, como es el argumento que utiliza el consciente para que resulte el engaño, esto es, para que la *conducta de génesis inconsciente* funcione, no es congruente con el estado emocional sentido sino con el estado racional consciente. El *lenguaje gestual* es coherente con el estado emocional y comunicará una *idea y sentimiento* de fatalidad o desesperanza con lo que comunicaremos de forma *desagradable*. El *lenguaje gestual* es *captado inconscientemente* y procesado con mayor rapidez de forma que al ser detectado un sentimiento desagradable quien recibe tal información sentirá lo que dice el *lenguaje corporal* y no lo que dice el *lenguaje verbal*.

Un tercer ejemplo de *conducta enmascaradora* puede ser la *conducta anoréxica*. Entendemos esta *conducta* como una *conducta de defensa* para promoviendo la *atención poder sentirse mejor*, lo que ocurre por un *mecanismo inconsciente*, esto es, la *anoréxica siente la necesidad* «*casi instintiva*» de comportarse de esta forma. La *anorexia*, por tanto, es un *síntoma* de que la *identidad personal* está, gravemente, «*tocada*». Por qué una *anoréxica* escoge la *anorexia* como *conducta síntoma* poco importa a efectos prácticos, aunque tenemos nuestra hipótesis. Una vez la *anoréxica siente la necesidad* de comportarse así, lo hace y puesta en acción la *conducta* que, insistimos, es de *origen inconsciente*, entonces, la *conciencia* aplica el *juicio racional* y ha de encontrar *razones justificadoras* para que la *conducta parezca razonable* y así se lleve a término al efecto de que cumpla su finalidad, esto es, proteger de forma *analgésica, sentirse mejor* de como se sentiría sin la *conducta*. Cuando el *juicio racional* ha de *explicar las razones* de la *conducta anoréxica* lo hace, como siempre, aplicando *aprendizajes o creencias aprendidas* que no pueden provenir sino del *entorno cultural*. Es entonces cuando se consume el perfecto *engaño involuntario* para uno mismo y los demás. Una *razón* de «*lógica aplastante*» es la *moda*. Dicho en otros términos, la *moda*, a nuestro entender y con *fundamentos neurobiológicos*, es, como mucho, un *factor favorecedor* pero no un *factor determinante*. En este sentido es esclarecedor el hecho constatado de que el gran problema de una *anoréxica*, cuando supera el *síntoma anorexia*, es otro *síntoma* la *depresión*. Es decir, cambian una *conducta enmascaradora* por otra *conducta enmascaradora* porque la *causa real* no suele ser resuelta, según el tipo de *diagnóstico-intervención* practicado. Es un hecho, asimismo, constatado la co-

existencia de una *conducta anoréxica* con una *conducta sobreprotectora* de un progenitor, generalmente, la madre. Este binomio de conductas representa, también, un ejemplo del *circulo vicioso de reforzamiento* mutuo de dos o más *conductas enmascaradoras* «enfrentadas». En la *conducta anoréxica*, el *terreno biológico* puede ser una *condición necesaria* pero *no suficiente*. La *moda*, por contra, no es condición necesaria ni suficiente.

Según nuestro *modelo*, el *diagnóstico-intervención* de las conductas de los seres humanos se ajusta al esquema que presentamos.



## CONCLUSIONES

- La *inteligencia* como C.I. es *inexacto* y *erróneo*.
- La *inteligencia* como *procesamiento PASS* es una concepción *psicogenética* o de *forma mental de operar*.
- Las *pruebas psicométricas* no *PASS* son *equivocas* porque no están ideadas a partir de una concepción de *psicogénesis* o *mecanismo de producción* sino que se concibe la prueba y se mide su resultado, sin más.
- La *inteligencia PASS* supone un concepto de *inteligencia dinámica*, cambiable, frente al concepto tradicional de *inteligencia estática*. Se puede mejorar la *inteligencia* mediante *intervención*, logrando la *transferencia e internalización* del *principio general* para ser aplicado en diferentes contextos. La *interiorización* es *conocer y saber como comprensión*.
- El *elemento motivador*, en última instancia, de nuestras *conductas* no es el *acto mental cognitivo* fruto de las estructuras *neocorticales* más evolucionadas sino el *acto emocional* fruto de las estructuras *cerebrales* menos evolucionadas.
- Conocer cómo tiene lugar el *acto emocional* en nuestros *cerebros* es fundamental para *entender* el *acto o proceso de comunicación interpersonal*.

## UNA NUEVA MANERA DE ENTENDER LA COMUNICACIÓN

Ramón Casadevall Busquets

Profesor Departamento de Pedagogía-UdG Girona

### INTRODUCCIÓN

La *comunicación interpersonal* es la esencia del procedimiento que permite el *diagnóstico-intervención*. El acto comunicador implica, prácticamente siempre, una *comunicación corporal o gestual* que está presente incluso en la *comunicación lingüística*. La *comunicación interpersonal* como parte del *diagnóstico-intervención* tiene por objeto establecer una *discusión argumental* para resolver *conflictos* de muy diversa índole. La resolución consistirá en el *cambio de creencias o convicciones* porque son éstas las que soportan nuestras *conductas*. Para que esta *discusión argumental* pueda llevarse a efecto sin la *deformación del raciocinio lógico* como consecuencia del *efecto emocional* negativo que pueda generarse, es fundamental entender el *procesamiento de las emociones*. Se trata, por consiguiente, de que nuestro/a interlocutor/a lleve a cabo un *acto mental cognitivo*, un *aprendizaje*, aplicando el *razonamiento sin deformación* del mismo.

### EL LENGUAJE CORPORAL ES LA COMUNICACIÓN POR EXCELENCIA

El *pulso*, la *presión arterial*, la *respiración*, el *tono muscular*, la *voz*, la *piel*, la *cara*, la *sonrisa*, el *llanto*, los *ojos* se expresan en un *lenguaje automático, no controlado por la conciencia*. Puede decirse que el *lenguaje inconsciente* es un *lenguaje analógico, simbólico*, a diferencia del *lenguaje verbal literal* que es un *lenguaje digital*, conforme a las leyes de la gramática, sintaxis y semántica. Por ejemplo, si tenemos frente a nosotros una persona

«hundida en un sillón, cabizbaja, sin deseos de moverse, con la mirada perdida, mirada triste, entrecejo fruncido, comisura de labios descendente» es evidente que nos está comunicando un mensaje claro, sin pronunciar una sola palabra.

Existe el lenguaje gestual de la voz. La voz plantea muchas posibilidades, tanto desde el punto de vista *emisor* como *receptor* en el acto de la comunicación. En el modelo de diagnóstico-intervención que practicamos, la congruencia entre *lo que* se dice (lenguaje verbal, literal, digital) y el *cómo* se dice (lenguaje gestual, analógico) es fundamental, porque la incongruencia, incoherencia, en este sentido, determina que nuestro lenguaje transmita significados contradictorios, no creíbles, comprometiendo la comprensión, la inteligibilidad. Por ejemplo, si decimos «yo no soy autoritario» con «voz amenazante y dando un golpe en la mesa», realmente, estamos diciendo en lenguaje verbal *lo contrario* que decimos en lenguaje gestual. Y si decimos «gracias por la visita», pero con «tono de disgusto», realmente, estamos diciendo gestualmente algo opuesto a lo expresado en lenguaje verbal. Y si preguntamos ¿cómo te encuentras? y respondemos «muy bien» con un «rictus facial de sufrimiento», queda clara la incongruencia. O decimos que «estamos deprimidos» y nuestro cuerpo muestra postura erguida, con pecho saliente, mirada alta y luminosa, sonrisa en la boca, respiración amplia denotando un estado de ánimo satisfactorio.

De vital relevancia, es la importancia de saber apreciar la congruencia entre lo verbal y lo gestual, porque lo gestual, al ser inconsciente y no controlado en el transcurso de la comunicación, es veraz en el sentido de que es coherente con el estado emocional de nuestro interlocutor. El lenguaje corporal está continuamente comunicando en ambas direcciones o sentidos entre dos o más interlocutores con la particularidad de que emite mensajes de forma inconsciente que son captados de forma inconsciente. Esto, entre muchas cosas implica que para ganar empatía o comunicabilidad («rapport») es necesario que nuestro lenguaje corporal sea congruente con nuestro lenguaje lingüístico. De no ser así, existirá un doble mensaje contradictorio con la salvedad de que el mensaje que tendrá más crédito será el mensaje transmitido corporalmente porque éste es procesado por el mecanismo neurológico de defensa ante el peligro. Un mensaje contradictorio es interpretado como peligro. Por ejemplo, si tenemos ante nosotros una persona que dice estar deprimida, deberá, congruentemente, comunicar un lenguaje gestual caracterizado por un volumen de voz bajo, un timbre grave y un ritmo lento al tiempo que sus facciones, su gesto y su cuerpo en general denotarán tal estado.

El lenguaje corporal es un excelente retroalimentador en el discurrir de una comunicación porque nos va poniendo al corriente de los efectos emocionales que tienen nuestros mensajes en nuestro/a interlocutor/a. De hecho, nos va «diciendo»: si o no, cierto o falso, agradable o desagradable, colaboración o resistencia.

El lenguaje corporal es rico en formas de expresión. Existe el lenguaje de los ojos con patrones característicos. De este lenguaje, es interesante y útil conocer un movimiento conjugado ocular característico con adopción de una posición característica, indicadora del tipo de procesamiento de la información: visual, auditivo o cinestésico. El procesamiento visual corresponde a la posición de los ojos en la posición horaria de las 10 h o 2 h del reloj. El procesamiento auditivo a las 9 h o 3 h o 4 h de reloj. El procesamiento cinestésico a las 8 h de reloj. El comportamiento de los ojos denota, fielmente, el lenguaje corporal y es una

excelente *respuesta no verbal*, siendo característico el *patrón de evitación de la mirada*, denotando *resistencia*. O el *tipo de mirada*, cuando se dice «*se le iluminaron los ojos*», denotando *agrado, satisfacción*. La llamada «*mirada vacía*» o «*mirada perdida*» es un *patrón gestual* típico de los *estados de atención consciente focalizada*. En situación típica de *trance hipnótico*, el *patrón* consiste en *ojos cerrados, sensación soñolienta y visión de túnel*, acompañado, todo ello, de *sensación de relajación y descanso*. Existe el *patrón de resistencia o defensa o no-colaboración* que es *polimórfico* en su *expresión*. Es importante poner de relieve que la *resistencia* se expresa, fielmente, en *lenguaje inconsciente*. Recordar que la *resistencia* es una *conducta enmascaradora*. Determinados *síntomas*, como el *carraspear* o la *tos* son una *respuesta inconsciente* que suele denotar *incomodidad, desagrado o resistencia*, en definitiva. Obsérvese que estas *respuestas corporales, gestuales*, no son otra cosa que *conductas enmascaradoras de motivación inconsciente* que tienen como objetivo crear una situación *más placentera y confortable* que la situación en ausencia de tal conducta. Otras expresiones *corporales* que pueden denotar *resistencia* son: *cabeza gacha, un movimiento nervioso de las piernas, no parar quieto en la silla, etc.* Para terminar este apartado, haremos referencia al *lenguaje «gestual»* inherente a la *formulación sintáctica del lenguaje verbal*. Lo que queremos decir es que la *construcción de una frase, por sí misma*, lleva implícita un *efecto emocional ineludible*. Por ejemplo, una *oración interrogativa directa* es una *formulación lingüística* que *comunica, fácilmente, efectos emocionales desfavorables* porque *transmite obligación* de contestar sin opción de alternativa. Cualquier «*haber de*» en lugar de «*querer libremente*» es *vivenciado, sentido*, de forma «*dolorosa*» y pone en acción *conductas de defensa*. Ello no ocurre con la *formulación en forma de oración interrogativa indirecta*.

## LA COMUNICACIÓN INDIRECTA ES «PARADÓJICAMENTE» MÁS DIRECTA

Entendemos por *comunicación indirecta* aquella *comunicación, sea verbal o gestual*, que *no comunica, no transmite*, generando *efectos emocionales dolorosos* con lo que se consigue que no se pongan en acción *conductas enmascaradoras* que tienen como consecuencia la imposibilidad de establecer un *diálogo razonado* basado en *razones o argumentos reales* y no *enmascaradoras/es*. Es en este sentido que podemos afirmar que la *comunicación indirecta* es *más directa* porque va a la raíz del problema. Un aspecto muy importante inherente a la misma es que el *diálogo razonado* mediante el cual «*enseñamos*» otras *creencias* pretende que nuestro interlocutor/a acabe *tomando decisiones* en tanto que la *toma de decisión* es el ejercicio de la *libre voluntad*. Este *decidir libremente* es el acto supremo que supone la *experimentación* que lleva a la *creencia de identidad* que puede formularse, lingüísticamente, como «*yo soy capaz*».

El ejemplo, prototipo, de *comunicación indirecta* es la *metáfora* que, a la vez, es un ejemplo de *hipnosis ericksoniana* que, también, practicamos como *recurso técnico*.

Recogemos, a continuación, una enumeración de *recursos comunicativos* que empleamos.

Acompasamiento Ambigüedad Amnesia postrance Anclaje Anécdotas Anticipación Atrapamiento Compromiso Conducción Doble compromiso Ejemplos Hipnosis ericksoniana Historietas Incorporación Interrupción de patrón Metáfora Opción de alternativa Polaridad Prescripción Presuposición Refuerzo Subrayado analógico Términos de posibilidad Verbalización de sentimientos	Pregunta abierta Pregunta enmascara Pregunta gestual Pregunta informativa Pregunta respuesta enmascarada Pregunta respuesta incorporada enmascarada Pregunta semántica Formulación hipotética Formulación introductoria Formulación sugerente Oración adversativa con «pero» Oración interrogativa indirecta Respuesta con pregunta Respuesta incorporada en posposición Respuesta con silencio Respuesta al silencio con silencio
--	---

## CONCLUSIONES

- La *comunicación* es la *esencia* del *procedimiento de diagnóstico-intervención*.
- La *comunicación corporal o gestual* es más efectiva que la *comunicación lingüística*.
- La *comunicación indirecta* es más efectiva que la *comunicación directa*.
- La *comunicación* es una *transmisión de conocimientos o saberes* lo que implica una *operación mental cognitiva*, pero el *raciocinio cognitivo* está supeditado al *sentimiento* hasta el punto de que sólo entendiendo el *proceso mental neurológico de las emociones* es posible «llegar a entenderse» sin caer en un diálogo de sordos.

## UN MODELO MULTIDISCIPLINAR

Martí Fàbregas Alcaire  
Departamento EIA UdG-Girona

### INTRODUCCIÓN

El mundo del saber se expande continuamente de forma que el estudio de nuevos conocimientos requiere una parcelación de los esfuerzos que viene impuesta por las propias limitaciones que nos son propias. Por otra parte, el conocimiento o saber es «uno» y no una división parcelaria por lo que el mejor conocimiento posible con la mejor relación coste / beneficio vendrá dado por el trabajo integrado de cuantos profesionales sean competentes en un tema.

### LA TECNOLOGÍA Y LAS CIENCIAS HUMANAS

El modelo que practicamos tiene, entre sus principios, el de la «multidisciplinaridad» en la convicción de que hay que sumar o multiplicar pero no dividir. Un hecho que consideramos importante es que nuestro modelo, pensamos, representa un ejemplo de cómo la tecnología se sirve de las ciencias humanas para desarrollar sus propios conocimientos y las ciencias humanas, a su vez, se sirven de la tecnología para obtener beneficios para la ciudadanía en una simbiosis funcional que permite una aplicación inmediata de los resultados obtenidos.

Este apoyo tecnológico nos ha permitido contar con un programa informático de intervención que denominamos PIP como acrónimo de Programa de Intervención Psicopedagógico, basado en la teoría PASS de la inteligencia. Se hallan en curso otros proyectos como un programa informático de intervención denominado PREP como acrónimo de Problems Reading Enhancement Program —Programa Facilitación Problemas Lectura— ela-

borado por JP Das, el autor principal de la *teoría PASS*. El programa original no existe en formato para ordenador, ha sido traducido por nosotros y está siendo informatizado. Otro proyecto es la *informatización* de la *batería de diagnóstico* denominada *DN: CAS*, acrónimo de *Das, Naglieri, Cognitive, Assessment, System*. También, ha sido elaborada una *página* en *Internet* cuya dirección es *http://www.Unpp.udg.es*.

### **BIBLIOGRAFÍA:**

1. Das J.P., Naglieri J.A., Kirby J.R. (1994). *Assessment of cognitive processes. The PASS theory of intelligence*. Massachussets: Allyn & Bacon, Inc.
2. Das J.P., Kar R., Parrila R.K. (1996). *Cognitive planning. The psychological basis of intelligent behavior*. London: Sage Publications Ltd.
3. Das J.P., Naglieri J.A. (1997). *Cognitive Assessment System*. Illinois: Riverside Publishing.
4. Das J.P. (1997). *PASS Reading Enhancement Programm*. University of Alberta. Canada.
5. Giralt L. (1996). *Programa d'Intervenció Psicoedagògica basat en la Toeria PASS dels Processos Cognitius*. Universitat de Girona.

## **DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN EN UN NIÑO CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE Y COMPORTAMIENTO**

*Alabau Bofill J., Font Amores X., Mayoral Rodríguez S., Baus Rosset J., García-Consuegra González M.A., Hernández Figuerola J., Torroella Cuenca J., Falgueras Vilà A., Timoneda Gallart C.*

Departamento de Pedagogía. Universidad de Girona. Unidad de Neuropsicopedagogía del Hospital Universitario Dr. J. Trueta de Girona.

### **CONTEXTUALIZACIÓN DEL CASO:**

NOMBRE: Francesc. EDAD: 9 años. ESTRUCTURA FAMILIAR: Padre, madre y Francesc. ESCUELA: Pública (Girona). MOTIVO DEMANDA: Dificultades de aprendizaje y problemas de comportamiento en casa. QUIEN HACE LA DEMANDA: La madre de Francesc. Nº DE SESIONES: 8 (1ª entrevista con la madre, dos sesiones para pasar el DN: CAS, una entrevista con los padres para dar los resultados del DN: CAS y intervenir y cuatro sesiones de intervención con Francesc.

### **PROCESO DE DIAGNÓSTICO-INTERVENCIÓN:**

- *La atención es voluntaria y depende de la decisión de aceptar nuestra ayuda del propio niño/a y de su familia.*
- *El primer objetivo es crear un clima de empatía entre el niño/a y el asistente. Hacer sentir seguro y cómodo al niño/a es primordial para que no se sienta amenazado.*
- *No usamos ningún tipo de medicamento, en todo momento está garantizada la supervisión y colaboración médica dentro del propio equipo.*
- *Previamente a la atención psicopedagógica se garantiza mediante exploraciones neurológicas o de otra tipología que no exista ninguna lesión orgánica que argumente el problema.*

- *No nos interesa el comportamiento problemático como objetivo de la intervención sino que el niño/a sea capaz de conocerse, aceptarse y ser feliz. Es decir, no actuamos sobre el comportamiento sino que lo hacemos sobre las creencias que lo sustentan mediante técnicas de comunicación indirecta como la metáfora, hipnosis ericksoniana, etc. (Font y Mayoral, 1999).*
- *La atención se realiza bajo la tutela de un responsable del equipo formado por pedagogos, psicólogos, psicopedagogos y neuropediatras, es decir, en equipo interdisciplinar.*

El aula hospitalaria atiende:

- *hospitalizados / as de menos de tres semanas cumpliendo, en este caso, un soporte básicamente emocional.*
- *hospitalizados / as de más de tres semanas cumpliendo, en este caso, en lo educacional curricular de puente entre el niño / a y la escuela.*
- *en todos los casos, la atención que se practica se ajusta al Modelo Humanista-Estratégico.*

## **PRIMERA ENTREVISTA CON LA MADRE:**

La madre llega muy angustiada (nerviosa y llorando) y nos explica como está Francesc. Nos dice que cuando está delante de un examen de matemáticas se pone muy nervioso y queda en blanco; por lo tanto suspende. Además, él no se siente muy bien con el profesor que le imparte esta asignatura. Según ella, este maestro no sabe motivar a Francesc y lo ridiculiza delante de la clase. Sin embargo, la madre no sabe hasta que punto lo que le está pasando a Francesc es debido al maestro, o a que tiene algún «problema cerebral».

En casa, igual que en la escuela, Francesc es muy impulsivo. No ve las consecuencias de sus actos. Además, se pelea con facilidad con los otros niños de clase. Sin embargo, realiza la función de líder.

Francesc juega al fútbol, como actividad extraescolar, y es el mejor del equipo. En cada partido marca varios goles. Es el «pichichi» de la liga. Nos explica varias anécdotas donde intuimos que Francesc debe presentar un nivel de exigencia muy elevado.

## **HIPÓTESIS:**

El bajo rendimiento académico de Francesc está producido por un problema en el ámbito emocional. El mal comportamiento que muestra Francesc es el síntoma. El problema de fondo puede ser una baja autoestima y no sentirse querido.

Para la valoración cognitiva disponemos de dos instrumentos, el K-ABC y el DN: CAS. Aunque el DN: CAS es mucho más completo ya que nos permite la valoración de todos los procesamientos, sin embargo su utilización es posible a partir de los 5 años de edad. Por el contrario, el K-ABC, aunque sólo valora los procesamientos secuencial y simultáneo, sin embargo su utilización es posible por debajo de esta edad.

## I. MODELO DE ACTUACIÓN:

Nos basamos en el modelo Humanista-Estratégico para poder hacer un análisis de las creencias (Pérez y Timoneda, 1998). Consideramos que las creencias son las que sustentan los comportamientos. Es decir, un aprendizaje convertido en creencia da soporte y justifica o explica un cierto comportamiento.

## 2. DIAGNÓSTICO DE LAS CREENCIAS E INTERVENCIÓN:

### Creencias Francesc:

«*No soy bueno en matemáticas*» es una creencia de identidad que comporta a otra creencia del mismo tipo, pero que se encuentra en un nivel de profundidad mayor: «*no soy inteligente*». Por lo tanto para Francesc «*sacar malas notas en matemáticas quiere decir que no soy inteligente*». Esta creencia empezó a tambalearse cuando le explicamos los resultados obtenidos en el DN: CAS (Planning 106, Simultaneo 112, Atención 102 y secuencial 113 → Perfil cognitivo dentro de la normalidad pero por encima de la media). (Alabau & Torroella, 1999). También, para cambiar esta creencia, realizamos la metáfora de los monos y la del extraterrestre con el fin de que Francesc se diese cuenta que lo importante no era ser más o menos inteligente; sino el hecho de encontrar la mejor estrategia posible para hacer las cosas: el cómo.

Junto a estas dos creencias, encontramos otra muy relacionada «*para ser un buen alumno y un buen hijo no me puedo equivocar*». Esta creencia se sostenía mediante el comportamiento de los padres y el nivel de exigencia interna de Francesc. Obtuvimos el cambio de esta creencia de identidad mediante la intervención con los padres y con pequeñas situaciones donde Francesc pudo comprobar que aunque nos equivocásemos no pasaba nada.

«*Soy un bruto*» esta creencia de identidad se mantenía porque sus amigos, padres, maestros... (evaluación externa) se lo decían continuamente. Cambiamos esta creencia haciendo hincapié en la diferencia entre el ser y el hacer (Font & Mayoral, 1999). Además, realizamos la metáfora de la lluvia para que Francesc vea que hay cosas que no podemos cambiar porque no dependen de nosotros, pero, sí podemos decidir que hacer para que no nos afecten. (Font & Mayoral, 1999).

Para que Francesc cambie esta creencia, también tratamos la importancia del anticipar. Cuando hemos hecho algo de lo que nos arrepentimos, no podemos hacer nada para cambiar el pasado, pero sí para cambiar el futuro → pensando que haremos la próxima vez para que aquello no nos vuelva a ocurrir. (Font & Mayoral, 1999).

«*Para ser un buen hijo he de hacer lo que me digan mis padres y maestros*», esta es una creencia de identidad. A lo largo de las sesiones vamos observando que el nivel de exigencia interno y externo de Francesc es muy elevado. Para desmontar esta creencia le explicamos la metáfora del pararrayos para que concientice que hay cosas que no puede controlar. Es para desangustiar y actúa sobre el sentimiento de culpa. También, realizamos la metáfora de los cajones conjuntamente con la del ahora por el después y la del monstruo. La finalidad de todas ellas, es la importancia del escoger lo

que queremos hacer nosotros, no los demás. Esto implica un grado de madurez y motivación considerable.

También, hablamos de la metáfora de la mochila. Se lo explicamos con el fin de que él vaya desviando todo lo que le afecte y se pregunte si realmente lo quiere o no lo quiere hacer. Finalmente, le explicamos la metáfora del burro. Esta la utilizamos para mostrar que siempre al tomar una decisión ganamos y perdemos cosas. Por eso, al decidir, es importante valorar los pros y contras. Esta valoración la podemos hacer mediante la utilización de la balanza. (Font & Mayoral, 1999).

En el fondo de todos estos comportamientos se encontraba la creencia «*no me siento querido*». A partir de la intervención en las creencias anteriores y en el comportamiento de los padres, hubo un cambio en esta última gran creencia de identidad personal en forma de autoestima y autovaloración.

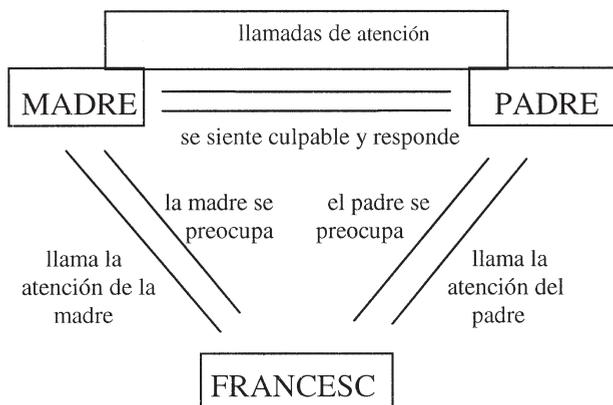
### CREENCIA PADRES:

*«Para ser un buen padre y una buena madre, Francesc ha de ser un buen estudiante y se ha de portar bien. Un buen padre y una buena madre no pueden tener un hijo tonto».*

Una vez les explicamos los resultados obtenidos por Francesc en el DN: CAS se tranquilizan considerablemente. Estos creían que Francesc tenía algún tipo de problema cognitivo que no le dejaba trabajar. Por lo tanto, una vez tranquilizados, pasamos a la intervención con los padres (dentro de la misma sesión). Les explicamos la importancia de anticipar (da seguridad), de la toma de decisiones, de las responsabilidades y de los pactos.

Intentamos que los padres cambien el trato hacia el niño para que Francesc esté más seguro de sí mismo, con una mejor autoestima, más autónomo y se sienta querido (desde su punto de vista).

Tipo de **relación que se establecía** en casa antes de la intervención psicopedagógica:



### 3. DESENLACE DEL CASO:

Francesc mejora considerablemente su rendimiento académico, sobre todo en las matemáticas. Además, su nivel de exigencia ha disminuido y su autoestima ha mejorado (se conoce más a si mismo).

El cambio en el comportamiento de los padres produjo un cambio en el comportamiento de Francesc, y viceversa.

### BIBLIOGRAFÍA:

- ALABAU, J.; TORROELLA, J. (1999). «Los procesos cognitivos: Un nuevo enfoque en la evaluación de la inteligencia. Intervención psicopedagógica a la luz de la teoría PASS». I Jornadas interdepartamentales de psicopedagogía. Facultad CCEE. Granada.
- BAUS, J.; HERNÁNDEZ, J. (1999). «Modelo de diagnóstico humanista-estratégico en el departamento de orientación y psicopedagogía de la escuela Paula Montal». Facultad CCEE. Granada.
- FALGUERAS, A.M.; GARCÍA, M.A. (1999). «Intervención psicopedagógica en el aula hospitalaria integrada en la unidad de neuropsicopedagogía» y Jornadas interdepartamentales de psicopedagogía. Facultad CCEE. Granada.
- FALGUERAS, A.M. (1998). «Funcionamiento del aula hospitalaria integrada dentro del modelo de Neuropsicopedagogía». Revista de Educación. HOPE (Hospital Organisation Pedagogy European), núm. 4/98, 22-23
- FONT, X.; MAYORAL, S. (1999). «Diagnóstico-intervención de los procesos emocionales mediante el modelo humanístico-estratégico». I Jornadas interdepartamentales de psicopedagogía. Facultad CCEE. Granada.
- PÉREZ, F.; TIMONEDA, C. (1998). Neuropsicopedagogía: ¿Es lo que parece? Barcelona. Textos universitarios Sant Jordi.
- TIMONEDA, C.; PÉREZ, F. (1997). Neuropsicopedagogía. Aprender: qué y cómo. 2ª ed. Girona. Editorial Unidiversitat.
- TIMONEDA, C. y PÉREZ, F. (1999). «Nuevos conceptos de aprendizaje». I Jornadas Interdepartamentales de Psicopedagogía. Facultad CCEE. Granada.

# **El trabajo alternativo dentro del aula**

Coordinador:  
**Patricio Fuentes Pérez**



## **TRABAJO ALTERNATIVO EN EL AULA Y EN LA COMUNIDAD ESCOLAR. ¿POR QUÉ?**

*Patricio Fuentes Pérez*  
Universidad de Murcia

En este symposium vamos a tratar sobre cuales son, a nuestro parecer, las formas más enriquecedoras de llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje dentro del grupo. Para ello trabajaremos en el ámbito individual, en grupo pequeño y en gran grupo.

Nuestra intención consiste en crear técnicas que respondan a las necesidades que nuestra sociedad actual presenta hoy por hoy.

Hasta ahora han habido técnicas que se han utilizado casi con exclusividad en determinados niveles de la enseñanza, nuestra finalidad es que se apliquen indistintamente en aquellos sectores en que se compruebe que su uso pueda ser positivo y enriquecedor. Un ejemplo que pude ilustrar lo dicho lo tenemos en la aplicación de talleres o rincones hasta ahora casi exclusivos de la educación infantil. Nosotros hemos trabajado con ellos y pensamos que se pueden adaptar a cualquier nivel educativo, formal o no formal, cualquier edad y cualquier nivel profesional como lo demuestra las evaluaciones realizadas en 2 cursos de Promoción Educativa de la Universidad de Murcia durante los años 1997 y 1998 y cuyos resultados fueron:

Valora las siguientes cuestiones de 0 a 5	Curso 97-98	Curso 98-99
Programa	4,16	4,15
Metodología utilizada	4,38	4,08
Profesorado	4,11	4,15
Diálogo con el profesorado	4,08	3,87
Actitud de tus compañeros durante el curso	4,36	4,80
Tu actitud durante el curso	4,03	4,15

Normalmente, al hablar del trabajo en el aula, se dicen, oyen o leen términos como «trabajo cooperativo, trabajo participativo, colaborativo, en equipo, en grupo ... » y se crean teorías sobre cada término, se comparan con el trabajo individual; Se entra en controversias: clase tradicional respecto a... Nosotros no queremos eliminar nada, no queremos imponer algo novedoso, sino todo lo contrario: Basándonos en el trabajo individual, grupal, ..., y sus distintas modalidades buscamos o intentamos buscar soluciones alternativas y adecuadas a nuestra realidad, a nuestra sociedad, buscamos o intentamos buscar LA ORIGINALIDAD DEL DÍA A DÍA utilizando técnicas o formas de trabajo que rompen con la tradición y con los usos originales de algunas técnicas de trabajo grupal.

En el fondo lo que pretendemos con este simposium es invitar a los profesionales del mundo educativo a «ser originales» en sus tareas cotidianas y a formar personas íntegras y adaptadas a la sociedad actual.

No cabe duda de que docentes y discentes cuando estamos en un proceso enseñanza-aprendizaje siempre buscamos el bienestar tanto físico como psíquico, pues ambos forman parte de un todo que configura a la persona como ser creativo que participa y coopera, por ello propugnamos una forma de trabajar en la que todos los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje sean «participantes» y no competidores al aspirar a una finalidad común, donde se trabajará unas veces de forma individual, otras en pequeño grupo y otras en gran grupo, donde combinarán sus distintas habilidades para conseguir esa finalidad común, si es así todos ganamos, sino todos perdemos (Pallares, 1993).

Con nuestra filosofía, en la que no hay vencedores ni vencidos, buscamos que todos ganemos, es decir que todos aprendamos, y consigamos los objetivos propuestos o que en su defecto «todos perdamos». Para ello trabajaremos a dos niveles, uno formativo y otro personal.

Para llevar a cabo nuestra labor intentaremos, a **nivel personal** (Jares, 1992):

- **La construcción de una relación social positiva** que favorezca unas actitudes de aprecio recíproco tanto en el aprendizaje intelectual como en el actitudinal, generando a su vez actitudes solidarias, afectivas y positivas.
- **La empatía.** Capacidad de situarse en la posición del otro para comprender su punto de vista, sus preocupaciones, sus expectativas, sus necesidades y su realidad, excluyendo toda norma autoritaria de comunicación.
- **La cooperación** para resolver tareas y problemas juntos a través de unas relaciones basadas en la reciprocidad y no en el poder o en el control. Buscamos aprender a compartir, a socializarse y a preocuparse por los demás. Así al colaborar todos en un fin común las posibles actitudes negativas se convierten en positivas.
- **La comunicación,** como capacidad para expresar, deliberada y auténticamente, nuestro estado de ánimo, nuestras percepciones, nuestros conocimientos, nuestras emociones, nuestras perspectivas, nuestros sentimientos.
- **La participación** en la ejecución y búsqueda de posibles soluciones, genera un clima de confianza y mutua implicación, necesario para que exista una auténtica comunicación humana.

- **El aprecio y autoconcepto positivo.** Desarrollar una imagen positiva de sí mismo y reconocer, apreciar y expresar la importancia del otro. La autoestima, confianza y seguridad en sí mismo, es un elemento de identidad vital, que juega un importante papel en la determinación de nuestra conducta comunicativa.
- **La alegría** tanto en cuanto queremos formar personas felices, donde el miedo al fracaso y al rechazo no existe si tenemos en cuenta todos los aspectos mencionados anteriormente.

A modo de conclusión podríamos afirmar que «el hombre como ser social tiene en el grupo su unidad básica de asociación, unidad que surge de la necesidad y que tiene como objetivo una meta común. Influencias externas e internas modulan la vida del grupo, siendo la comunicación en sus distintas vertientes un factor de especial relevancia como constitutiva de las relaciones existentes en el seno del mismo.

En el funcionamiento de cualquier grupo de resolución de problemas puede verse facilitada por el seguimiento de una secuencia de pasos en los que la definición del problema, la aportación, selección y evaluación de soluciones, la ejecución de tareas y, finalmente, la retroalimentación o evaluación continua contribuyen a la consecución del objetivo o meta común». (Fuentes, Ayala, de Arce y Galán, 1998: 30).

Estando en la línea de Garzón y Martínez (1989) y en un **nivel de formación**, podríamos decir que lo que pretendemos:

1. **Es un aprendizaje global** que se desarrolla a través de **actividades**, y por **descubrimiento**, donde están presentes los **intereses, necesidades y la afectividad** del alumno, sin olvidar que **cada miembro** del grupo es un **ser independiente y autónomo**, queramos o no **cada uno** de nosotros tiene una **estructura mental diferente**.
2. El **trabajo en grupo** facilita la **comunicación**, no olvidemos que en este proceso como mínimo siempre existe un emisor, un mensaje y un receptor.
3. Es una **actividad creadora** que desarrolla un sentimiento de **independencia, autonomía y seguridad** en sí mismo.
4. Esta forma de trabajar permite **realizar una elección** que supone un **estímulo** y una **responsabilidad** aceptada y compartida.
5. Se crea un **ambiente de trabajo distinto y favorecedor del aprendizaje** al ser aceptado por el grupo donde el **respeto, la espontaneidad y la libertad** de las personas consiguen dar a los medios vida propia.
6. Implica una forma de **trabajar** donde continuamente se están **tomando decisiones** que afectan a los **intereses comunes** del grupo, se procura tomar la **decisión más adecuada** para el grupo **aunque no sea la mejor** (Ej. La mejor decisión es A, pero no consiguen el objetivo 8 miembros del grupo, después es D y la consiguen todos; luego ¿Qué preferimos?, ¡jojo con la elección!

En el fondo buscamos la «ORIGINALIDAD» del día a día en nuestra actividad laboral.

**BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:**

- Bartolomé, M. y Anguera, M.T. (1990). *La investigación cooperativa: vía para la innovación en la Universidad*. Barcelona: PPU
- Fuentes, P. Ayala, A., De Arce, J.F. y Galán, J.I. (1998). *Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula*. Madrid: Pirámide.
- Garzón, M. y Martínez, S. (1989). *La práctica de los rincones con niños de dos a seis años*. Madrid: MEC (Dirección general de renovación pedagógica).
- Jares, X.R. (1992). *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos*. Madrid: CCS
- Johnson, D., Johnson, F., Holubec, E. y Roy, P. (1988). *Circles of learning*. Michigan: UMI
- López de Ceballos, P. (1989). *Un método para la investigación acción participativa*. Madrid: Editorial Popular.
- Pallarés, M. (1993). *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid. ICCE

**DESARROLLO DE LA SESIÓN:**

1. Breve introducción (10-15 minutos). Se explicarán las experiencias brevemente, para pasar en un siguiente momento a vivenciarlas en tres grupos.
2. Trabajo en grupo (durante 50-60 minutos se trabajará en rincones y/o talleres. La tarea se desarrollará en grupo, diferenciando claramente entre trabajar en grupo y trabajar agrupados. Se desarrollarán, a nivel práctico, los siguientes temas:
  - **La entrevista en la función tutorial y orientadora.**
  - Potenciar la autoestima de los alumnos y profesores del Área MIDE de la Univ. de A Coruña en el proceso enseñanza-aprendizaje.
  - Trabajo en grupo/agrupado y ruptura de tensiones.
3. Puesta en común (20 minutos, del trabajo realizado en los grupos).

# **POTENCIAR LA AUTOESTIMA DE LOS ALUMNOS Y PROFESORES DEL ÁREA MIDE DE LA UNIV. DE A CORUÑA EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

*Arias Rodríguez, M<sup>o</sup> A. y Muñoz Cantero, J.M.*  
Universidad de A Coruña<sup>1</sup>

## **I. INTRODUCCIÓN**

Todas las personas tienen una doble visión de su yo, de su entidad propia: por un lado, se contempla desde el autoconcepto o idea de sí mismos; por otro, desde el conjunto de sentimientos de estima de sí mismos (aprecio, afirmación, aceptación, etc.).

El autoconcepto responde a una idea más general, ya que incluye cualquier tipo de identificación de las características del individuo, mientras que la autoestima se concreta en la evaluación o valoración que cada uno hace de las características que en sí mismo percibe. La autoestima es, por tanto, un constructo relacionado con el autoconcepto en el sentido de que parte de las percepciones del sujeto mediante las que identifica sus propias cualidades o características para llegar a valorarlas.

Pero la autoestima añade, a dicha valoración, un sentimiento de satisfacción personal tanto por lo que uno mismo es como por lo que hace; en otras palabras, la autoestima genera un estado de satisfacción personal por que el individuo reconoce y valora su identidad personal y a la eficacia de su funcionamiento.

---

<sup>1</sup> Departamento de Filosofía y Métodos de Investigación en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Elviña, s/n. 15071- A Coruña. E-mail: munoz@udc.es

Dicho grado de autoestima puede variar desde la insatisfacción producida por la valoración negativa de sí mismo y de su eficacia, hasta la satisfacción plena que nace de la valoración positiva de la persona y de la eficacia de su funcionamiento.

## **2. DIFERENTES FORMAS DE ENTENDER LA AUTOESTIMA**

### **a) como actitud hacia sí mismo**

Burns (1990) señala que la autoestima es el conjunto de actitudes del individuo hacia sí mismo. Esto quiere decir que el primer objeto de atención de cada sujeto debe de ser él mismo. El objeto social es, habitualmente, una realidad ajena al individuo. Pero también puede ser el propio sujeto el «objeto social» hacia el que se dirigen sus actitudes. Por eso la autoestima es una actitud hacia sí mismo como objeto social y mantiene el mismo funcionamiento que el resto de las actitudes, pero con respecto a sí mismo.

Dicha conceptualización es más comprensible a través de un ejemplo. Una de las secuencias de la película *El Jinete Pálido*, se ve cómo una mujer trata con recelo al protagonista porque le parece un pistolero en cuya presencia se siente incómoda y a quien, por tanto, rechaza; en la siguiente secuencia se da cuenta de que en realidad es un predicador, y su actitud cambia; empieza a sentir confianza hacia él, y se produce un acercamiento entre ambos. Es un ejemplo claro de cómo nuestra percepción y evaluación de otra persona conforma nuestra actitud hacia ella. Circunstancia que se produce al igual en nuestra reacción recíproca con los alumnos.

### **b) como evaluación personal**

La autoestima no es algo pasivo, como quedarse contento consigo mismo contemplándose como el centro del mundo; al contrario, es una disposición activa que se basa en la valoración de sí mismo y el reconocimiento de la propia valía como persona y como sujeto perteneciente a un grupo social y a una cultura.

Por eso la autoestima conlleva a una evaluación, una calificación de sí mismo. De ahí que se defina como el conjunto de percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos y conductas dirigidas hacia nosotros mismos. Esto lleva a que se entienda este concepto como el sentido que el individuo tiene de su propia valía personal (Ellison, 1993). Dicha valía personal se enraíza en su «ser», y no en el «tener» o en él «aparentar».

Pero esta evaluación debe de ser realista. Se trata de valorarse a sí mismo realísticamente, no desde el punto de vista del ideal que todos tenemos derecho a llevar dentro. Evaluarse desde el ideal puede conducir a posturas y/o conductas autodestructivas. La persona que sé autoestima no funciona según su «yo ideal», que en muchas ocasiones se convierte en un «personaje» alejado de la realidad, sino según su «yo real», imagen de lo que cada uno honestamente cree y acepta ser.

### **c) como posición central en un continuum**

La autoestima es el punto central entre la autodestructiva vergüenza de sí mismo y el autodestructivo orgullo de sí mismo. Es la postura del egoísta, de la persona que confunde la aceptación de sí mismo con la centración sobre sí mismo, que cree que el desprecio de los demás contribuirá a su autoestima. Por regla general, el orgullo desmedido y autodestructivo de sí mismo es un síntoma inequívoco de inseguridad, de falta de confianza en sí mismo y de recurso a una estrategia dominadora basada en el pretendido miedo que provoca en las personas que le rodean; en definitiva, suele ser indicador de un complejo de inferioridad no asumido que pretende ser compensado utilizando el fácil recurso del desprecio de los demás.

Frente a estos extremos, la persona con autoestima no se considera ni más ni menos que un ser humano. Conoce y acepta sus defectos, sus errores, sus faltas y sus limitaciones. Desde este conocimiento y aceptación de quien ella misma es, se siente profunda y tranquilamente feliz y contenta de ser quien es. Esta aceptación tranquila de sí misma, le lleva a entender a los demás de la misma manera, es decir, de una forma horizontal, como personas que tienen sus propias cualidades y defectos y que tienen un conjunto de fallos que coexisten con un conjunto de aciertos y una potencialidad siempre presente de llegar a desarrollar lo mejor de sí mismos.

En resumen, hay que señalar que una persona con autoestima desarrolla un orgullo saludable de sí misma; orgullo que se traduce en Aun sentido realista de la propia dignidad y valor de uno mismo, respeto de sí mismo, gratitud y gozo por los logros personales, los talentos, los servicios que es capaz de prestar a los demás y la pertenencia a una familia, un grupo social, una raza, etc.) (Schiraldi, 1993: 20).

### **3. FACTORES QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA**

Los factores que favorecen al desarrollo de la autoestima están muy relacionados con el «efecto Pygmalión». Dicho efecto es un modelo de relaciones interpersonales según el cual las expectativas, positivas o negativas, de una persona influyen realmente en otra persona con la que se relaciona.

Este modelo ha sido cuidadosamente estudiado y comprobado en el comportamiento de niños y jóvenes, tanto en el aula como en el hogar; y también en otros muchos grupos humanos, especialmente relacionados con el mundo de la empresa.

La clave del efecto es la autoestima, pues las expectativas positivas o negativas del «Pygmalión» emisor se comunican al receptor, el cual, si las acepta, puede y suele experimentar un refuerzo positivo o negativo de su autoconcepto o autoestima, que, a su vez, constituye una poderosa fuerza en el desarrollo de la persona. Concretamente, las expectativas positivas (y realistas) del educador influyen positivamente en el alumno; las negativas lo hacen negativamente. Hablamos de «Pygmalión positivo» en el primer caso, y de «Pygmalión negativo» en el segundo. Tanto es así que los educadores más eficaces se suelen distinguir por su actitud de «pygmaliones positivos», y los menos eficaces por lo contrario.

Ser «Pygmalión positivo» NO consiste en abrumar a la otra persona con fabulosas e ilusorias expectativas que puedan hacerle creer, equivocada y peligrosamente, que es el ombligo del mundo, ni tampoco en proponerle metas que no estén realmente a su alcance, creándole tensiones destructivas que pueden empujarle a la ruina. NO consiste en imponer, sino en acompañar. Por lo contrario, si CONSISTE en una actitud de cálido aprecio e interés por la otra persona, por su bien, por su felicidad, por su desarrollo.

Una actitud que le hace permanecer alerta a cualquier signo de bondad, de capacidad, de talento, y que incluso le permite descubrir y adivinar los valores latentes en la otra persona. Además, inspira palabras, gestos y acciones que ayuden al otro a descubrir y utilizar sus propios recursos, a descubrirse a sí mismo y a seguir su camino. Y todo ello con paciencia y benevolencia, con rigor y disciplina, dando libertad, alentando y animando, confirmando y apoyando... y, cuando parezca oportuno y provechoso, corrigiendo y sancionando.

Este esbozo de «Pygmalión positivo» es, por supuesto, un ideal generalmente inalcanzable en su plenitud, pero es útil tenerlo en cuenta como horizonte en nuestros esfuerzos por ejercer de «pygmaliones positivos».

Los alumnos tienden a realizar lo que sus «pygmaliones positivos» o «negativos» esperan de ellos; y cuanto más jóvenes, más susceptibles son a la influencia de sus «pygmaliones» de uno u otro signo. Generalmente hablando —y es triste consignarlo—, las expectativas negativas parecen comunicarse más fácilmente que las positivas, y el comportamiento no-verbal del «Pygmalión» es más influyente que el meramente verbal.

El educador, con sus palabras y el modo y el momento de decirlas, con la expresión de su rostro, con sus gestos, con su contacto visual, en suma, con su manera de considerar y de tratar al alumno, comunica a éste el concepto positivo que le merece su persona, despertando en él un mayor aprecio y confianza en sí mismo, una mayor autoestima, en suma, que le alienta y le motiva. Las expectativas positivas y realistas del «Pygmalión positivo» no funcionan por arte de magia, sino que potencian lo que ya está latente en el alumno; creando en el aula un clima más conducente al crecimiento y aprovechamiento de éste; suministrándole más información; y respondiendo con más asiduidad e interés a sus esfuerzos, ofreciéndole más oportunidades para que le haga preguntas y le dé respuestas.

La efectividad del «efecto Pygmalión» depende en gran medida de la autoestima del propio «Pygmalión». Podríamos decir, en general, que el mejor «Pygmalión positivo» de sí mismo es el mejor «Pygmalión positivo» de sus alumnos. En otras palabras, el educador que posee una alta autoestima suele ser el más efectivo a la hora de inspirar en sus alumnos una autoestima elevada.

La primera sugerencia que ofrecería a un educador interesado en la autoestima de sus alumnos sería que se esforzase por robustecer su propia autoestima como persona y como docente, pues los estudiosos de este tema están de acuerdo en que los educadores que poseen actitudes afirmativas hacia sí mismos, es decir, que se aceptan, se respetan, se aprecian, están mucho mejor preparados para infundir autoconceptos positivos en sus alumnos.

La dinámica del «efecto Pygmalión», descrita someramente más arriba, no se puede aplicar mecánicamente: presupone que creemos en las posibilidades del alumno y apostamos por él, lo cual no siempre es fácil.

En segundo lugar, le advertiría que la modificación de la autoestima del alumno es un proceso posible, gradual y lento, en algunos casos más que en otros; y que, por tanto, requiere mucha paciencia. En tercer lugar, el educador ha de tener muy en cuenta que no podemos no comunicar nuestras actitudes positivas o negativas hacia el alumno.

Directa o indirectamente, con palabras o con gestos no-verbales (muchas veces más elocuentes que las meras palabras), con lo que hacemos o dejamos de hacer, consciente o inconscientemente, no podemos dejar de comunicar nuestra actitud hacia el alumno, el cual suele percibirla, aunque no siempre sea capaz de conceptualizarla. De ahí la importancia de que el educador tome conciencia, de vez en cuando, de su actitud hacia todos y cada uno de sus alumnos.

Con todo lo señalado, acerca del efecto Pygmalion, cabe indicar algunas sugerencias para los profesores:

- 1—dan menos tiempo a esos alumnos para responder a las preguntas, o
- 2—les dan ellos mismos las respuestas, o
- 3—preguntan a otros alumnos;
- 4—les critican más sus fallos y
- 5—les alaban menos sus éxitos;
- 6—les prestan menos atención,
- 7—interactúan menos con ellos,
- 8—se colocan a mayor distancia de ellos;
- 9—les dan menos explicaciones;
- 10—les responden de forma más breve y menos informativa, con expresión más austera y con menor calor y contacto visual;
- 11—se acercan a ellos de diferente forma;
- 12—tienen relaciones menos amistosas con ellos y, ante la duda,
- 13—optan por bajarles las puntuaciones.

Después de estas sugerencias quién no recuerda a profesor que solía hacernos preguntas para probar la comprensión del tema (que, por cierto, él exponía con suma claridad). Con su huesudo índice iba apuntando a cada uno de nosotros, en espera de la respuesta acertada. Pero, de vez en cuando, se saltaba a alguno, dando a entender de manera inequívoca que de él no esperaba nada. Una conducta muy poco pedagógica. Esto explica como se tiende a prestar menos atención a los alumnos de quienes se espera poco. Mientras que los alumnos de quienes se espera mucho suelen recibir de sus profesores manifestaciones más claras y variadas de estas expectativas: sus ideas son mejor recibidas y más cuidadosamente corregidas; reciben información más abundante y más comunicación no-verbal mediante el contacto visual, sonrisas, gestos de asentimiento, etc. Es natural que estos alumnos, al sentir que se confía en ellos, aprendan a confiar en sí mismos.

Conviene advertir que, afortunadamente, existen muchos educadores conscientes de este problema y que prestan especial atención a alumnos de quienes sus padres y la

sociedad esperan muy poco. De esta manera, logran resultados sorprendentemente positivos.

Por último, se recomendaría a los educadores que, siguiendo normas de reconocidos psicopedagogos como Purkey (1970) y Coopersmith, se esforzaran por crear en sus aulas un ambiente caracterizado por los siguientes factores:

a—RETO, es decir, proponer metas altas, pero alcanzables, para que el alumno pueda descubrir su capacidad de mayor rendimiento.

b—LIBERTAD de equivocarse, para que el alumno aprenda a tomar decisiones por su cuenta, sin miedo a que le rechacen o le humillen, y se sienta libre de amenazas y chantajes.

c—RESPECTO visceral hacia la persona del alumno, porque, si le tratamos con verdadero respeto, su autorespeto aumentará, y él aprenderá a respetar a los demás.

d—CORDIALIDAD, pues se ha demostrado que existe una correlación positiva entre la cordialidad del educador en el aula y la autoestima del alumno.

e—DISCIPLINA, porque se ha comprobado que los jóvenes educados en un entorno excesivamente permisivo suelen tener menos autoestima que los formados en un entorno razonablemente estructurado, firme, exigente y, a la vez, cordial. O sea, una disciplina que brote del interés cordial del educador por el alumno.

f—ÉXITO, es decir, un estilo educativo orientado más a promover y facilitar el éxito que a subrayar y corregir el fracaso, porque, generalmente, nos damos cuenta de nuestros recursos más a través del éxito que del fracaso. El elogio apropiado es más conducente al rendimiento escolar que la crítica y la corrección punitiva.

Como conclusión, se ha comprobado que la concurrencia en el aula de reto, libertad, respeto, cordialidad, disciplina y éxito contribuye poderosamente a desarrollar la autoestima del alumno y a propiciar su rendimiento escolar. Y, por el contrario, cuando falta alguno de estos factores, su autoestima se resiente.

#### 4. DINÁMICA DE TRABAJO

La incorporación en el symposium de esta temática nos parece fundamental la necesidad de potenciar la autoestima primero en los educadores y por consiguiente favorecer las actitudes positivas del alumno el aprendizaje. No hay que olvidar que son seres humanos y como tales son flexibles en sus actitudes y muy susceptibles.

Teniendo en cuenta la finalidad anterior presentamos esta sesión con los siguientes objetivos de trabajo:

1—Enriquecer la autoestima de los educadores de los niveles superiores de la enseñanza.

2—Reflexionar sobre un conjunto de actitudes que pueden influir tanto negativamente como positivamente en el aprendizaje de nuestros alumnos.

3—Establecer unas líneas de acción para potenciar el aprendizaje y la enseñanza.

Para el éxito de esta tarea se establecen un conjunto de actividades, todas ellas enmarcadas dentro de nueve bloques, como son:

a—concepto de autoestima: ya que no es algo pasivo, como quedarse contento consigo mismo contemplándose como el centro del mundo; al contrario, es una dispo-

sición activa que se basa en la valoración de sí mismo y el reconocimiento de la propia valía como persona y como sujeto perteneciente a un grupo social y a una cultura.

b—el aprecio a sí mismo: la autoestima no es un concepto simple, sino que abarca un conjunto de aspectos o dimensiones que lo hacen extraordinariamente rico. Es, pues, un conjunto multidimensional, dentro del que cabe destacar lo que algunos autores dominan «las siete «aes» de la autoestima»: aprecio, aceptación, afecto, atención, autoconsciencia, apertura y afirmación.

c—la aceptación de sí mismo/a: la aceptación es la base del aprecio de sí mismo/a. Dicha aceptación significa establecer un clima personal interior de reconocimiento de las propias limitaciones sin ningún atisbo de reproche o autoinculpación por no ser tan perfecto como tú desearías ser. Junto con las propias limitaciones se debe reconocer las propias posibilidades de uno mismo/a.

d—el afecto hacia sí mismo: se debe de aprender que el afecto es una actitud positiva amistosa, comprensiva y cariñosa hacia nosotros mismos, de tal suerte que la persona se sienta en paz, no en guerra, con sus pensamientos y sentimientos (aunque no le agrade), con su imaginación y con su cuerpo.

e—atención y cuidado de sí mismo/a: la autoimagen de una persona es la visión de la comparación social. Cada uno se ve así mismo según le han enseñado a verse en comparación con lo que son los demás.

d—conocimiento de sí mismo/a: agrupa todas aquellas actitudes en las se exprese la necesidad de que cada ser humano acepte, como necesidad fundamental de su vida y funcionamiento como persona.

f—autoconsciencia: incrementar la consciencia de uno mismo pasa por aceptarse tal como se es para potenciar, desde las características personales, la propia vida y, en la medida de lo posible, la de los demás.

g—la afirmación de sí mismo/a: es el reconocimiento de las potencialidades del funcionamiento de la persona.

h—y por último, las expectativas de los educadores: el problema en la educación de los sujetos radica en la imposición de los aprendizajes para proteger a los educadores bajo el pretexto de que se les debe proteger ya que así nos lo han transmitido.

Lo que debe quedar claro en la exposición del por que esta sesión y para qué, es que el desarrollo personal nunca se puede decir que se ha concluido. Siempre se está abriendo nuevas posibilidades una de ellas la queremos presentar en este simposium.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Burns, R.B. (1990). *El autoconcepto*. Bilbao: EGA.
- Burón, J. (1990). El «Efecto Pigmalión», o la influencia de las expectativas de los profesores en los alumnos. *Rev. Educadores*, n1 154, 271-291.
- Castro Posada, J.A. (1997). *Curso de autoestima para educadores*. Salamanca: Ediciones De Miurgo.
- Ellison, C.G. (1993). Religious involvement and self perception among Black Americans. *Social Forces*, 71 (4), 1027-1055.
- Schiraldi, G.R. (1993). *Building self-esteem. A 125 day program*. Dubuque, IO: Kendall/Hunt Publishing CO.



## **LA ENTREVISTA EN LA FUNCIÓN TUTORIAL Y ORIENTADORA**

*Eloísa López Franco*

Dpto. MIDE

Universidad Complutense Madrid

### **I. INTRODUCCIÓN CONCEPTUAL**

La entrevista es un importante recurso usado por pedagogos, profesores-tutores, psicopedagogos e investigadores cualitativos.

Tratar el tema de la entrevista desde la perspectiva tutorial y orientadora significa situarla dentro de un marco concreto y delimita sus objetos aún cuando también aquí estos puedan ser diferentes.

La entrevista orientadora (la que queremos tratar aquí), la entendemos esencialmente como «una relación interpersonal y dinámica en una situación estructurada y cuyo propósito es ayudar a un sujeto en su desarrollo integral como persona, implicándole a él activamente en este proceso».

La expresión relación interpersonal y dinámica significa encuentro cara a cara donde se produce una comunicación dinámica porque nunca es en una sola dirección.

No podemos llamar «entrevista» a una situación en la cual un tutor llama a un alumno para hacerle una serie de advertencias, sin más, con relación a algún sucedido. La situación de entrevista implica fundamentalmente una disposición a escuchar lo que el otro nos comunica, aunque por supuesto, tampoco el simple hecho de escuchar se convierte automáticamente en «entrevista».

El realizarse en una situación profesional estructurada implica, por una parte, la presencia de una persona preparada para llevar a cabo este tipo de relación y, por otra parte, la presencia de una persona preparada para llevar a cabo este tipo de relación y,

por otra, deja de lado otro conjunto de situaciones informales en la que nos relacionamos y en las que también puede producirse una acción ayudadora de la que alguien resulta beneficiario.

La presencia de una finalidad, de un objetivo, aún cuando éste pueda ser tan amplio como la ayuda al desarrollo integral del entrevistado, exige del tutor no sólo una postura clara con relación a esa meta última, sino a otras metas intermedias y a las más concretas, inmediatas y específicas que pueden ir apareciendo en la relación orientador-orientando o tutor-alumno.

Finalmente el énfasis en la implicación activa del propio orientando sitúa al orientador o tutor en la actitud que se desprende de saber que, cuando menos, comparte su responsabilidad con él orientando a quien compete en último término, y de verdad, la toma de decisiones en el desarrollo de su libertad.

En una sola entrevista, el tutor puede recoger información, dar información, evaluar, persuadir y trabajar en la solución de un problema. Si todo esta lo ha hecho desde «su marco de referencia», el protagonista principal ha sido él mismo y la entrevista ha sido usada como una técnica al servicio de alguno de los objetivos preferenciales que el entrevistador se ha trazado previamente.

En Orientación y tutoría, en cuanto todo lo anterior pueda ser útil, necesitamos hacer más hincapié en el aspecto relacional (orientador y orientado en relación); en su objetivo a largo plazo (desarrollo integral de la persona) y en la implicación activa del orientando (tiene que ser él, el verdadero protagonista) sea cual sea su edad y situación concreta.

Aparte de los variados elementos que entran en juego en la entrevista de ayuda —técnicas, actitudes y expectativas por parte del entrevistador y necesidades, actitudes y expectativas por parte del orientando—, es necesario recordar que la entrevista globalmente considerada se realiza en un clima de comunicación entre dos personas, con toda la complejidad que cualquier relación interpersonal implica.

Entre el emisor y el mensaje que emita y el receptor y el mensaje recibido median muchos elementos que pueden facilitar o dificultar la comunicación.

La tendencia natural en el que escucha es entender el mensaje en función de su propio sistema de referencia, de sus actitudes y valores. En la vida ordinaria, vemos y comprendemos a través del prisma, muchas veces deformante, de nuestras actitudes.

Analizar nuestras actitudes predeterminantes en la entrevista para captar en que medida damos protagonismo al TU que nos habla buscando ayuda desde su situación concreta es un tema importante para progresar como entrevistadores.

Si tuviéramos la oportunidad de analizar una serie de entrevistas realizadas por tutores, orientadores o psicopedagogos nos encontraríamos con que la mayor parte de nuestras intervenciones se han reducido a recoger información, dar información o dar consejos y soluciones.

¿Dónde ha quedado *la implicación activa* de quien busca ayuda? ¿Hemos captado realmente lo que él quería decirnos y los sentimientos que, como persona, la afloran en esa situación?

Entrevistar, desde la perspectiva que proponemos no es simplemente hacer una serie de preguntas o dar un consejo ....

## 2. DESARROLLO DE LA SESIÓN

Después de introducir el tema de *la entrevista* durante 15 minutos, en tríadas en las que se intercambiarán los papeles de orientador/ra, orientando/da y observador/a con diferentes ejercicios que nos ayuden a analizar nuestras pequeñas actuaciones y a ser más sensibles y críticos con lo que hacemos.

El intercambio de lo ocurrido y experienciado en los pequeños grupos nos ayudará a ello.

### BIBLIOGRAFÍA:

- Benjamin, A. (1981). *Instructivo del entrevistador*. México: Diana.
- Dorra, H. y Millet, G. (1981). *Comment mener un entretien individuel et un entretien d'apreciation ou de carriere*. Paris: Dunot.
- Dillard, J.M. y Reilly, R.R. (1988). *Systematic interviewing communication skills for professional effectiveness*. Columbus, Ohio: Merrill Pub. Co.
- Goodale, J.G. (1998). *La entrevista: Técnicas y aplicaciones para la empresa*. Madrid: Pirámide.
- Hackney, H. y Cornier, L.S. (1979). *Counseling strategies and objectives*. Nueva York: Prentice Hall.
- Shorderet, L. (1975): *La entrevista: Su técnica*. Madrid: Oriens.



## **TRABAJO EN GRUPO/TRABAJO AGRUPADO: REALIDADES EN EL AULA**

*José Ignacio Galán Cascales*  
*Patricio Fuentes Pérez*  
Universidad de Murcia

### **0. INTRODUCCIÓN: TRABAJO EN GRUPO. DELIMITACIÓN Y ESPECIFICACIONES**

Al adentrarnos en la forma de trabajo humano, encontramos una amplia gama que, esencialmente, forma una continuidad entre el trabajo individual y el trabajo grupal, en la que podemos encontrar múltiples estructuras diferenciales que atienden en mayor medida a la realidad práctica, que a una mera división teórica.

En una primera posición, no podemos obviar que, mientras la forma de trabajo individual es única y, por tanto, representada en un solo punto de este vector, los estilos de trabajo en grupo son de naturaleza variada, en función de características como son: sus simbolismos (Simon y Albert, 1989), su evolución (Shaw, 1989), su formación (Fabra, 1994), su liderazgo (Cartwright y Zander, 1989), los roles desempeñados (Maisonneuve, 1993), etc.

Entre esta amplia amalgama de formas de trabajo, nuestra pretensión es centrarnos en la consideración del tipo de trabajo que se realiza habitualmente cuando se hace mención al trabajo grupal en la práctica socio-educativa; y la consideración de la esencia real de este tipo de metodología y sus distintas manifestaciones.

Ciertamente, podemos considerar que un trabajo es grupal cuando lo realizan dos o más personas y su producto es mayor —ya sea en esfuerzos, tiempo, calidad o recursos—, al que resultaría de un desarrollo individual (Carreño Gomariz, 1991). Pero, si bien esta definición atiende a una forma genérica de trabajo grupal, desde nuestro punto de vista, se debería matizar añadiendo principios como la participación,

evaluación, complementariedad, respeto, democracia y colaboración (Fuentes, Ayala, De Arce y Galán, 1997).

Iniciaremos el camino definiendo qué es un grupo, para así situarnos en un tipo concreto de intervención humana; pasaremos, posteriormente, a centrarnos en las relaciones intragrupo, que van a dar un sentido peculiar a la convivencia dentro del mismo. Tras cubrir esta primera etapa en la que trataremos únicamente del grupo, abordaremos la individualidad de los componentes, es decir, qué papeles o roles interpretan los integrantes y cuáles son los factores que van a colaborar en la unión entre dichos participantes. Finalizado este segundo apartado, deberemos tener una idea clara y concisa de qué es un grupo y de cómo funciona como tal, incluidos sus participantes.

Por último, nos centraremos en la realidad del grupo en el aula y en su significado para, de esta forma, llegar a un concepto real de la implicación educativa de lo que se denomina «trabajo en grupo», tanto en forma de ideal, como en forma de práctica. Y para finalizar, propondremos un «continuum» entre el trabajo individual y el trabajo en grupo estableciendo el vector en función de la eficacia y del rendimiento en el mismo. Así, llegaremos a una aclaración que nos llevará a la necesaria reflexión sobre la práctica proporcionándonos, más que bases, estrategias de intervención soportadas en el grupo.

## I. EL GRUPO: LAS ENTRAÑAS DE LA RELACIÓN

Al intentar discernir entre un grupo y un conjunto, debemos llegar al límite fronterizo que diferenciará al sistema de la congregación; así, un grupo de ovejas formarán un conjunto, pero nunca un grupo, puesto que con su unión no persiguen una finalidad necesaria para el mismo ni su agrupamiento responde a la estructura de un sistema. El grupo, a diferencia del conjunto, no implica la simple agrupación sino que conlleva una finalidad implícita en la formación del mismo.

*«La noción de grupo puede referirse a muy diversos modos de enlazar realidades: series, clases naturales, estructuras funcionales, secuencias causales, secuencias significativas, estructuras paradigmáticas. Un grupo consiste en un conjunto de componentes del grupo enlazados por leyes o principios específicos».* (Ferrater Mora, 1980, 1398).

Así, llegamos a la consideración del grupo como asociación que conduce a una relación de componentes, implicando relaciones concretas entre sus miembros, y, además, que éstos se unan para alcanzar una finalidad, que individualmente requeriría un mayor esfuerzo. He aquí los componentes básicos que nos llevarán a diferenciar lo que es un grupo de lo que no lo es.

Por tanto, *hablaremos de grupo, siempre, para referirnos a un tipo de asociación humana* (Carreño Gomariz, 1991), y nunca para hacer alusión a animales o cosas, que aunque podamos referirnos a ellos como grupos (por ejemplo: los grupos de elementos de la tabla periódica de los elementos; o un grupo de animales que une para cazar una presa); ahora bien, no sólo por ser personas y estar juntos constituyen un grupo, sino que, además, necesitan de una finalidad común que les otorgue dicha condición. Por tal motivo, no hablaremos de grupo para referirnos a un conjunto de personas que

viajan juntas en un autobús, o en un ascensor, y sin embargo, sí lo haremos para el profesorado de un colegio o para los integrantes de un curso, puesto que para ellos hay una serie de metas, implícitas o explícitas, que dan sentido y consistencia a un determinado tipo de unión.

Para definir qué es un grupo hemos de prestar atención a su definición, pero también a la tipología del mismo (grupo primario, secundario, psicogrupo, sociogrupo, gran grupo, ...), en función de la cual podremos definir sus características básicas y su evolución; pero ¿cuáles son los elementos tanto internos como externos que hacen perdurar al grupo, o en el peor de los casos, lo mantienen unido hasta la consecución de las metas prefijadas? Para identificar estos factores, haremos alusión al conjunto de fuerzas que contrarrestan el equilibrio dinámico, es decir, los elementos centrípetos y los centrífugos. Las fuerzas centrípetas son aquellas que unifican al grupo, que le dan sentido a la permanencia del mismo; entre los elementos que conforman este sentimiento de permanencia están: la existencia de metas comunes, elemento fundamental que hará evolucionar al grupo en un mismo sentido; el número limitado de sus miembros, es un elemento fundamental puesto que facilitará la comunicación y el consenso agilizando los trámites *Ainstitucionalizados*; en tercer lugar, podemos destacar los contactos continuados puesto que con el *Aroce* se van superando los conflictos, aumenta la confianza y se elevan, como elemento principal, los vínculos de apego en el seno del grupo; y por último, las presiones externas para pertenecer al grupo, es decir, el medio que rodea al sujeto ejerce una serie de presiones para que el sujeto se integre, en unos casos, o deje de pertenecer al grupo en otros, siendo este factor el que producirá una serie de tensiones en la relación grupal.

El segundo grupo de fuerzas, las centrífugas, son las que tienden a la dispersión del grupo. Son elementos de dispersión: el espacio reducido, que crea sensación de angustia e incomodidad en el sujeto llegando a producir tensiones innecesarias en las reuniones; la competitividad interna, disminuye la confianza entre los integrantes del grupo perdiendo los vínculos de apego existentes y, con ello, tendiendo a la separación de los miembros; y, por último, la existencia de conflictos sin resolver que produce un efecto negativo en el grupo puesto que obstruirán el funcionamiento del grupo en momentos de tensión y lucha de intereses.

Además de estos elementos de cohesión/dispersión grupal, hay una serie de influencias que recaen en el grupo, como totalidad, y que Maisonneuve (1985) clasifica en influencias externas al grupo e influencias internas, surgidas de su propio proceso y evolución.

Por influencias externas entendemos todas aquellas que se desprenden de la dinámica social, política, cultural, ideológica y económica en la que se inserta el grupo. Entre ellas, podemos hacer alusión desde los valores o creencias comúnmente aceptados por una sociedad, hasta los determinantes materiales y espaciales en los que el grupo se desenvuelve.

Por influencias internas entenderemos aquellas que surgen de la dinámica del propio grupo, de sus relaciones, conflictos, funciones e integrantes. Así, el establecimiento de relaciones impositivas o colaborativas podrá determinar el funcionamiento

de un grupo dado, la ausencia o presencia de conflictos, el grado de implicación de los participantes, etc.

El clima, tanto interno como externo, se convierte, de este modo, en un factor determinante del funcionamiento del grupo; y así abarca, según nuestra opinión, no sólo las comunicaciones propiamente dichas, ya sean directas o indirectas, sino también el establecimiento de unas pautas o normas que, lejos de coaccionar o disgregar, pretenden armonizar intereses y funciones, en la seguridad de que ni la armonía total es posible ni tampoco aconsejable. Habrá una serie de elementos estables que ayudarán al grupo (Simón y Albert, 1989), que son: la forma de encuentro, las reglas y los estatus formales. Junto a ellos encontramos una serie de elementos inestables o individuales en un mundo en el que la comunicación no es objetiva ni aséptica, nos referimos a simbolismos y significados, percibidos en función del propio bagaje.

Son precisamente los elementos estables, unidos a la propia competencia para el desarrollo de una actividad por un lado, y el nivel de socialización de cada uno de sus miembros por otro, los elementos que nos permiten, mediante su mejora, intervenir en el proceso de evolución o crecimiento psicológico del grupo.

## 2. EL INDIVIDUO Y EL GRUPO: LA PARADOJA DE LA INDIVIDUALIDAD GRUPAL

Llegados a este punto no podíamos, por más tiempo, eludir la base que sustenta la unión grupal; nos referimos, sin duda, a los integrantes o participantes de la vida grupal.

Desde ningún enfoque que podamos adoptar, se puede negar la realidad de que *el grupo es la unión de los individuos que lo forman*. Bajo esta idea reside un concepto previo que implica el reconocimiento de la individualidad de cada una de las personas que van a participar en el grupo. Tanto es así que, hablaremos del «rol» como «*posicionamiento habitual*» de una persona a la hora de relacionarse con el resto; así, el comportamiento, como pauta cotidiana, va creando un mapa o puzzle, y de su encaje dependerá la bondad de las relaciones grupales.

A pesar de esta idea, expresada en base a la adopción de roles y su confluencia en la vida grupal, debemos establecer una serie de estereotipos significantes por la frecuencia con que aparecen en el análisis de grupos. Todo ello sin olvidar que el grupo supone una implicación mayor de la que tienen, por otro lado, la suma de las individualidades de los integrantes; en un grupo —en el sentido en que lo definíamos en el primer apartado—, confluyen sucesos, acciones, intenciones, conflictos, ..., que conlleven un resultado mayor que el de la adición de los componentes.

El antecedente previo, para el tratamiento de estos «*roles*» individuales en el grupo, es la estructura relacional del mismo. Hay que tener en cuenta que el elemento que enriquece y da movilidad al grupo es la comunicación que, mediante canales informativos —ya sean unidireccionales o bidireccionales—, establecen no sólo el clima, sino también la facilidad para plantear y resolver conflictos, la comprensión intragrupal, ..., y, en definitiva, todo aquello que provoca el buen o mal funcionamiento de esa «supraunión» de fuerzas denominada grupo.

A través de la estructura comunicativa, se van estableciendo rutinas, implícitos acuerdos, etc., que irán configurando lo que se denomina «cultura grupal», como término que acota aquello que le es propio al grupo. En esa «subcultura» se sumerge el individuo como parte integrante y configuradora de la misma durante un tiempo determinado establecido en base a dos ejes:

- a. En primer lugar, el individuo no pertenece a un único grupo sino que forma parte de varios de ellos, dando lugar a lo que se ha denominado «*vida social*»; será parte integrante de un «*grupo familiar*», «*de amigos*», «*laboral*», y otros muchos, englobados en las categorías formal e informal. Por tanto, el primer eje temporal es el de la cotidianidad diaria, que nos engloba en distintos grupos, acortando los momentos de soledad.
- b. El segundo eje es el impuesto por la finalidad que comporta la formación del grupo, es decir, los grupos —como ya indicamos con anterioridad—, se forman bajo la premisa de unos objetivos a lograr; por tanto, el grupo se mantendrá hasta que se alcancen las mismas, perdiendo —llegado el momento—, el sentido de su existencia.

Mediante este «*eje cartesiano*», planteamos la situación —implícita desde el inicio de este párrafo—, que se presenta en una misma persona, que desempeña un rol en distintos grupos; pero ¿*se trata siempre del mismo rol*? A pesar de que cada persona no tiene constancia de desarrollar un comportamiento diferencial en función de las personas que le rodean y con las que se relacionamos en cada momento, esa expresión adaptativa se produce a través de la conjunción de las características individuales a las del medio y los sujetos con que se relaciona en un momento dado.

Al margen de este comentario, debemos tener en cuenta que el papel que puede desempeñar una persona en un contexto dado radica, en última instancia, en la base psicológica personal del sujeto. Por tanto, en principio, un denominado «líder nato», supuestamente, nunca actuará de forma sumisa. Tal vez, esta base psicológica induce al sujeto hacia un parámetro de conductas concretas —y por tanto de roles—, y no le permite experimentar todo el espectro de las mismas; lo que sí queda claro es que el comportamiento individual se «*resiente*» ante el contacto grupal, generando respuestas de distinto tipo en función de las características diferenciales de la agrupación mencionada.

Los roles se suelen establecer en formas puras para su definición —como la mayoría de las tipificaciones— y en base a un grupo que se mantiene estático. Pero, en realidad, estos roles no son permanentes, ni temporal ni cotidianamente, puesto que las variables externas provocan ligeros cambios en las tipologías que podamos descubrir.

Para la definición de roles se suele partir de un grupo de tamaño pequeño (3-12 miembros, con tendencia al ideal planteado por Phillips de 6), puesto que se supone que los grupos medio y grande contienen a su vez un número proporcionado de pequeños grupos en los que surgen las relaciones informales; así se suele hablar de los siguientes roles (Napier y Gershenfeld, 1991):

1. Líder o moderador.
2. Agresor u opositor sistemático.

3. Bloqueador de la tarea.
4. Confeso: expone sus propios problemas a través de la temática tratada.
5. Buscador de reconocimiento.
6. Dominador: intenta controlar la reunión.
7. Bromista.

Como podemos extraer de esta asignación de papeles, en un grupo se establecen una serie de relaciones de tensión-distensión, que van dando lugar al movimiento del grupo y a su cultura evolutiva. De no ser así, el grupo se «estancaría» y daría lugar a una situación de inconsistencia, haciendo imposible el logro de las metas prefijadas de antemano.

Con todo esto, tan sólo pretendemos centrar la atención en un aspecto, a menudo pasado por alto, como es el de la necesidad del conflicto para dotar de cierto dinamismo a la agrupación en sí. En las Teorías de Resolución de Conflictos podemos encontrar una doble vertiente: la primera, basada en «*afrontar los hechos*», a su vez subdividida en función de las medidas adoptadas para su resolución; y, por otro lado, la evitación. A pesar de lo que se pueda pensar, *la evitación no es sino una forma de posponer el conflicto actual en busca de una merma de sus consecuencias ante al paso del tiempo*. Esta técnica no es recomendable puesto que implica un antecedente asentado en la cultura del grupo, creando un espacio simbólico, denominado «*tabú*», que pierde su consideración de conflicto inicial creando un «*mito*» que, mediante su deformación cotidiana, supone un obstáculo en la comunicación y la franqueza, aspectos que deben asentarse como principios en la constitución del grupo.

Así que se debe optar por «poner en claro» las perspectivas planteadas en situaciones de conflicto. De esta forma, el diálogo y la posibilidad de entendimiento dependen, en gran medida, de la actitud y la implicación que se tienen en el grupo.

Otro aspecto que influirá en el tipo de resolución de conflictos es el rol adoptado en el grupo. Si el conflicto implica directamente a una de las dos figuras centrales —líder u opositor sistemático—, dicho conflicto «*estallará*» con mayor «*virulencia*» pero su resolución quedará más próxima del diálogo y la explicitación que de la evitación; sin embargo, a medida que nos vamos centrando en figuras de carácter secundario o terciario, nos encontraremos más cerca de posturas de evitación y de falta de diálogo (Luft, 1992).

Por tanto, ya hemos configurado un mapa en torno a la situación de conflicto en el grupo, como demarcación de una serie de roles de los que dependerá su resolución práctica.

Independientemente de la existencia o no de conflictos, debemos partir de la consideración de que *el grupo existe bajo la premisa de la necesidad humana de relación*; de forma que la agrupación se realiza ante la dificultad que encuentra el hombre para afrontar la vida sólo. Rousseau definió al Hombre como *un ser social*; y Hobbes, bajo ese fin relacional, estableció las bases del necesario «*pacto*» que debe regir el intercambio personal. Así que el hombre se relaciona porque es un ser social, y como tal, requiere de las demás personas una serie de «*roces*» cotidianos que le permitan desarrollarse y evolucionar como individuo y como parte del grupo.

### 3. DEL TRABAJO Y EL GRUPO: SÍNTESIS EN EL AULA

Hasta el momento hemos estado haciendo apología de la dinámica de grupos de forma genérica, sin adjetivar esa relación grupal en ningún tipo de contexto. Llegado este punto, necesitamos encuadrar estas relaciones tratadas, en la escuela, como objeto de estudio propio de estas jornadas.

Esta «*contextualización*» generará problemáticas particulares, fruto de la unión de los conflictos asociados al grupo y los propios de la institución escolar que producirán un extraño clima en el que el trabajo se desenvuelve entre la obligación y la informalidad.

La causa de que el grupo de trabajo se desenvuelva en un clima de este tipo radica, en última instancia, en el tipo de estructura que sostiene la escuela. Esta estructura se define por la superposición de dos tipos de ordenaciones que se subyugan de forma que conviven una estructura formal y otra informal. Esto ocasiona no pocas confusiones y problemas propios de la escuela.

Estas dos estructuras se encuentran presentes, de forma latente, en la escuela desde su creación; ahora bien, a partir de la obligatoriedad de la enseñanza como derecho y bien para todas las generaciones del territorio nacional, encontramos un nuevo tipo de organización de la escuela pero, en este caso, a nivel interno; estamos hablando de la organización del grupo en la Institución Escolar. De esta forma, hablamos de una organización vertical de la escuela para hacer referencia a la graduación de la enseñanza en niveles, etapas y cursos. Y por otra parte, nos referimos a la organización horizontal de la escuela para hablar de la composición de grupos en el aula.

Ahora bien, una vez que se ha organizado el centro en grupos, ya sea de un tipo u otro, queda la agrupación en el interior del aula, que puede realizarse tanto por iniciativa del docente como por la de los alumnos (Fabra, 1994). En la formación de los grupos en el aula debemos tener presente, en todo momento, la motivación que nos lleva a optar por este tipo de trabajo y no por otro, lo que nos llevará a tomar la decisión sobre quién ha de formar los grupos y cuál debe ser su composición (Fuentes, Ayala, De Arce y Galán, 1997). En la realidad de las aulas, por defecto, las decisiones suelen recaer sobre el maestro, como elemento central de la enseñanza; de esta manera, en la formación de grupos a nivel de aula, se suele optar por los sistemas aleatorios o por la agrupación «a dedo» del docente, con lo cual se suelen repetir formas casi estables en la composición de los mismos, con la consecuente falta de relación entre todos los alumnos.

En las agrupaciones por iniciativa de los alumnos, debemos destacar como ventajas el que permiten descubrir las afinidades o rechazos de los alumnos y el que se crea un clima favorable de entendimiento y de trabajo; que a su vez realza la cohesión afectiva del grupo. Sin embargo también puede ser un elemento distorsionador en el desarrollo de la tarea a realizar al emplearse el tiempo, únicamente, en el cuidado de las relaciones personales, relegando la finalidad del grupo a un segundo plano. Otro aspecto negativo es el mantenimiento de los roles desempeñados en otros contextos, como puede ser el del grupo de amigos, en los que la finalidad principal del grupo no es la realización de una tarea, por lo que los roles pueden no ser los más adecuados. En ocasiones es, pues, preferible que el profesor intervenga en la formación de los

grupos a fin de evitar posibles discriminaciones o uniones que entorpezcan el desarrollo de la tarea, imponiendo una serie de condiciones para la agrupación. Por tanto, al hablar de la formación de grupos por iniciativa del alumno, podemos hacer referencia a dos modos de realización: por un lado, nos encontramos con la fórmula libre, que encajaría con el modelo inicialmente expuesto, en el que los alumnos libremente deciden la composición de los grupos; por otro lado, el segundo tipo, el condicionado, sería aquel en el que los alumnos se agrupan decidiendo ellos mismos los compañeros de trabajo que van a tener pero, en este caso, bajo una premisa enunciada por el profesor que les obliga al cumplimiento de unas condiciones (éstas pueden ser la compensación de sexos, los diferenciales de rendimiento académico, etc.).

El segundo tipo de agrupamiento que se puede realizar en un aula, es el que parte de la iniciativa del docente. En este caso, la formación de los grupos, puede responder a múltiples intereses entre los que podemos destacar Fabra, 1994; Fuentes, Ayala, De Arce y Galán, 1997; ...):

- a. En función de los intereses que muestren los alumnos hacia determinados temas. Esta metodología es útil cuando los objetivos están claramente definidos y las normas de realización y procedimiento del trabajo son asequibles y comprensibles para todos los alumnos.
- b. Mediante la elección de jefes de grupo que han de escoger al resto de integrantes a través de un sistema rotatorio de elección. Este método es útil cuando la finalidad de la tarea es clara puesto que escogerán a los compañeros, en función de los resultados a lograr.
- c. En función de los resultados de pruebas sociométricas aplicadas al grupo: mediante lo que podremos conocer la estructura relacional del aula y utilizarla en función de nuestros intereses educativos.
- d. Siguiendo un sistema aleatorio, favoreciendo, de esta forma, la creación de grupos homogéneos, tanto en la capacidad de relaciones, como en las posibilidades de éxito en el logro de la tarea prefijada.
- e. La agrupación por decisión del docente o «a dedo». En esta fórmula, es el docente el que decide de forma unilateral la composición de los grupos, ya sea en función del rendimiento de los mismos, ya centrado en despertar nuevas fórmulas de relación entre los alumnos.

Algunas corrientes definen un tipo intermedio en el que la composición del grupo queda definida tanto por iniciativa del docente como por la de los alumnos. Nosotros somos escépticos al respecto pues pensamos que la formación del grupo, al final, recae tan sólo en uno de los dos extremos, por lo que puede ser definitiva para la composición de las agrupaciones los criterios de los alumnos o los del docente.

Llegados a este punto, queremos remarcar una problemática que rodea la aplicación del trabajo en grupo a las realidades educativas, y es que en muchas ocasiones se habla de trabajo grupal cuando la realidad de estas prácticas es básicamente una fórmula denominada «trabajo agrupado» (Galán, Fuentes y De Arce, 1998), muy cercana, en forma, al trabajo en grupo, pero muy distante en su contenido.

Diferenciamos entre estas dos fórmulas de trabajo, puesto que el resultado de las mismas es cuantitativa y cualitativamente distinto. Por un lado, encontramos el traba-

jo agrupado, que por sus características, supone la unión de un grupo de personas que se unen para la consecución de una finalidad, ahora bien, el método de trabajo desarrollado por los mismos se basa en una encadenación de trabajos individuales, sin que exista un tratamiento grupal de todas las fases del proyecto que se desarrolla. Así pues, el trabajo agrupado consistirá en una fórmula de trabajo, situada entre el trabajo individual y el trabajo grupal, basada en la unión física del trabajo realizado, con sus consecuentes parcelas individuales. De esta forma, se alcanzan los fines que se había planteado la agrupación, pero no de un modo grupal, puesto que cada individuo es un experto en su parcela del proyecto, pero no existe un conocimiento global de todas ellas por parte de los integrantes del trabajo.

Por otro lado, el trabajo en grupo, definido en muchas ocasiones por las características anteriores, supone un paso más, que es la negociación implícita en cada una de las fases del trabajo, en la que participan todos y cada uno de los integrantes del grupo. Por ello, la visión exterior que pueden dar estas dos últimas fórmulas de trabajo puede ser la misma, aunque en la realidad, cada una parte de principios bien distintos.

No podemos obviar que el trabajo en grupo supone un esfuerzo de colaboración y negociación colectiva e implica una serie de problemas en su desarrollo —en pos de una mayor participación y una implicación activa en todo el proceso desarrollado—. En ocasiones, una agrupación de este tipo supone una inversión mayor de tiempo y recursos; pero, aun en el caso de que el resultado fuese idéntico al obtenido con otra forma de trabajo, la mayor riqueza del proceso (más y mejores relaciones entre los miembros, comportamientos más democráticos, más solidarios,...) nos parece incuestionable.

Otro punto que no queremos obviar en este trabajo es la diferenciación terminológica que se plantea al hacer referencia a distintos aspectos del desarrollo grupal. En este aspecto hemos de destacar los términos trabajo en grupo, trabajo cooperativo y trabajo participativo. Por definición, el trabajo en grupo comprende las otras dos tipologías mencionadas, puesto que supone una cooperación de todos los integrantes en la totalidad de los procesos del trabajo, que a su vez implica una participación activa de todos ellos. Ahora bien, no podemos caer en el solapamiento de terminologías, utilizando cada una de ellas en el contexto y frente a la característica que implica. Así, haremos referencia al trabajo cooperativo por oposición al competitivo, como formas de trabajo inter e intra-grupal. Por otro lado, nos referiremos al trabajo participativo por oposición al dirigido, como alternativas a la distribución de tareas intra-grupales y como medio de resolución de conflictos y toma de decisiones. Así pues, no podemos defender uno u otro término, puesto que cada uno de ellos va referido a realidades distintas.

#### **4. CONCLUSIONES**

Sería ingenuo el pretender proclamar las técnicas de grupo como medio indiscutible e infalible a la hora de alcanzar los objetivos pretendidos con la Educación. Muy probablemente esto requiera de muy diversos métodos entre los que sin duda tendrá

cabida tanto la denostada «*clase magistral*» como las, actualmente tan alabadas, técnicas de grupo.

Lo que si es claro es que la introducción de estas técnicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje implica, cuando menos, los siguientes cambios:

I. El alumno abandona su papel de mero receptor para tomar parte activa en el proceso.

II. El papel del docente, en consecuencia, cambia radicalmente. Ya no le bastará con tener en su haber un amplio bagaje cultural, necesitará, además, dominar dichas técnicas para asegurarse de que: transmite con eficacia, es decir, que el receptor comprende y asimila lo transmitido, de que empuja al alumno a construir por su cuenta otros aprendizajes y de que le dota de recursos para autoevaluar sus progresos.

Por tanto, las técnicas de grupo tienen una doble utilidad: son un método válido de transmisión comprensiva y, al tiempo, suponen un objeto de ratificación de esos conocimientos «*aprehendidos*». Ahora bien, esto no significa que sean el «*método de los métodos*», que a modo de «*Santo Grial*», nos muestren el difícil camino de la enseñanza.

Al igual que no hay intencionalidad en el método, sino que esta es otorgada por su transmisor, no hay técnicas concretas para objetivos definidos. La técnica de grupo, en sí, tan sólo supone una forma móvil de trabajo, con la peculiaridad de la participación activa como única premisa «*sine qua non*». La finalidad otorgada a la técnica de grupo que se use, será la definida por el moderador o persona que pone en marcha la actividad dinámica, pero siempre como resultado de un consenso o por su adecuación a la finalidad perseguida.

Las técnicas de grupo no son más que el reflejo del estudio y comprensión de la vida y evolución de los grupos —más comúnmente denominada Teoría de la Dinámica de Grupos—, un intento de mejorar las Relaciones Interpersonales y de «*dar vida*» a la participación a nivel tanto cotidiano como educativo.

Con todo lo expuesto, nos atrevemos a defender un ámbito de docencia —práctica educativa— que abandone los presupuestos directivos de antaño en pos de una escuela participativa en la que se construya una sociedad más abierta y atrevida ante los nuevos retos sociales que se plantean hoy en día.

Perfilando un ideal, aparece el maestro como el «preparador» de las generaciones futuras, para situaciones y contextos no conocidos que deberán afrontar y, para los cuales, no los preparamos, sino que les damos indicios para que respondan de la forma más «*económica*» en cada caso.

## 5. RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Carreño Gomariz, P.A. (1991). *Equipos*. Madrid: Editorial A.C.

Ferrater Mora, J. (1980). *Diccionario de Filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.

Fuentes, P., Ayala, A., de Arce, J.F. y Galán, J.I. (1997). *Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula: de la teoría a la práctica*. Madrid: Pirámide.

Galán, J.I., Fuentes, P., De Arce, J.F. (1998). «Trabajo en grupo-trabajo agrupado: la dicotomía en el aula». En *Actas del Seminario Relaciones Interpersonales: el trabajo en grupo en el aula*. Murcia: Facultad de Educación.

- Luft, J. (1992). *Introducción a la Dinámica de Grupos* (7ª ed.) Barcelona: Herder.
- Maisonneuve, J. (1993). *La Dinámica de Grupos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Napier, R.W. y Gershenfeld, M.K. (1991). *Grupos: teoría y experiencia*. México: Trillas
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1993). *Desarrollo psicológico y educación, I* (6ª reimp.) Madrid: Alianza Editorial.
- Simon, P. y Albert, L. (1989). *Las Relaciones Interpersonales* (3ª ed.) Barcelona: Herder.



## **EL TRABAJO EN GRUPO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA DESDE UNA PERSPECTIVA ORIENTADORA Y TUTORIAL**

*Pilar Martínez Clares*  
Dpto. MIDE  
Universidad de Murcia

### **I. INTRODUCCIÓN**

En este trabajo se aborda de forma práctica la importancia y relevancia que actualmente tiene la Acción Tutorial en el actual sistema educativo configurado en la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo) y por tanto en el nuevo enfoque del currículum que el MEC propone, destacando que la función orientadora y tutorial no son elementos inherentes a la función educativa, sino partes esenciales del desarrollo curricular, en definitiva, se considera la función tutorial (tutoría) como una parte de la actividad orientadora.

Con esta panorámica, podemos señalar como el actual sistema educativo potencia la figura del profesor-tutor que ha de cumplir con una doble finalidad, la de transmitir unos conocimientos y también la de atender al desarrollo personal (afectivo) y social de sus alumnos/as. Para ello va a utilizar la intervención o actuación grupal, pues como señala Pastor Mallol (1994) el objetivo principal de la LOGSE es *preparar a los individuos de las nuevas generaciones para su participación activa, crítica y creativa en la sociedad*.

En el artículo 60 de la LOGSE (Título Cuarto de la Calidad de la Enseñanza) se afirma textualmente: «la tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo tendrá un profesor tutor».

Por ello, como ya hemos señalado y expresado en otras ocasiones (Hernández y Martínez, 1997, 1998), la intervención grupal en orientación y tutoría se va expandiendo cada vez más y va adquiriendo mayor consistencia, frente a la tradicional intervención individual o relación personal. No obstante ambas formas de actuar no deben constituir dos modos diferentes de tratar los procesos de orientación en el alumno/a, sino más bien complementarios.

## 2. SITUACIÓN ACTUAL

De la lectura de diversos y diferentes documentos y manuales que tanto el MEC como múltiples autores han tratado sobre la propuesta del modelo organizativo y funcional de la orientación y la acción tutorial, destacamos que son varias las razones que consideran necesaria la implementación de éstas en la Educación Secundaria Obligatoria, entre las que destacamos dos fundamentalmente:

a) al final de esta etapa educativa los alumnos/as tienen que tomar una decisión sobre su futuro, bien optando por su continuidad en el sistema educativo reglado o bien por su incorporación al mundo laboral, por lo que se considera un momento crítico dentro del itinerario educativo.

b) las diferencias individuales en esta etapa educativa se acentúan más que en las anteriores, lo cual hace necesario un sistema eficaz de orientación y tutoría integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De forma, si lo que queremos es activar y potenciar la actuación grupal debemos crear ambientes adecuados y considerar el aula como un grupo para poder incorporar las distintas técnicas y dinámicas propias de los mismos y así poder favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje activos y participativos a la vez que motivadores.

La Acción Tutorial es el marco propio para poder atender a dicha actuación grupal, pues en este contexto (la tutoría), no se trata de que el profesor transmita unos conocimientos de una materia determinada sino que facilite, oriente y haga de mediador con sus estrategias de enseñanza, ayude a los alumnos/as a aprender por sí mismos y a conocerse mejor a través de todo un proceso de asimilación e interiorización.

A continuación señalamos los objetivos de Acción Tutorial que tienen que alcanzar los alumnos de Secundaria Obligatoria (Sánchez 1994):

a) formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y sus posibilidades.

b) relacionarse con otras personas en actividades del grupo.

c) ser capaz de resolver las situaciones personales conflictivas (de relación, de adaptación, ...)

d) dominar las técnicas y adquirir los hábitos de trabajo intelectual

e) resolver las dificultades de aprendizaje

f) informarse sobre las diversas opciones de estudio o laborales que se le ofrecen al final de la etapa.

Igualmente podemos señalar que la Orientación Educativa y la Acción Tutorial tienen una triple modalidad de intervención:

- Preventiva: anticipadora, integrada en el contexto, interactiva.
- Compensadora: Neutralizar déficits.
- Respetuosa con la diversidad: personalizar la educación.

De todos estos objetivos y modalidades de actuación se deriva que la orientación se va a concretar en la Acción Tutorial para trabajar con el grupo-clase, de manera que el tutor necesita conocer al grupo de alumnos, los cuales van creando un marco de relaciones e interacciones que dan lugar a una estructura, funcionamiento y cultura propio de cualquier otro grupo.

La actuación o intervención grupal que hace posible la realización de la Acción Tutorial, justifica la necesidad de trabajar en grupos, fundamentalmente por las siguientes razones (Fabra, 1994):

- a) Para aprender a relacionarse y cooperar.
- b) Para aprender a desempeñar distintos roles.
- c) Para enriquecerse de las aportaciones de los demás.

### 3. DESARROLLO DE UNA SESIÓN DE TUTORÍA

Como ya hemos señalado antes, todo profesor/a está implicado en la Acción Tutorial, pues tal y como establece el nuevo currículum, la finalidad de la educación es el desarrollo integral de nuestros alumnos y ello supone el desarrollo de diferentes funciones y tareas en lo que se refiere a la tutoría, nosotros destacamos principalmente: la de coordinación con el equipo docente, recogida de datos sobre los alumnos, coordinación del proceso de evaluación, relación y comunicación con las familias, relación con los compañeros, ...y todo ello a través de técnicas grupales.

Todas estas razones y muchas más, hacen imprescindible que el profesor-tutor conozca las distintas fases o etapas por las que pasa un grupo para poder tutorizarlo eficazmente; en este sentido Benavent (1987) entiende que el proceso grupal es «la sucesión de etapas o fases por las que atraviesa un grupo en su continua dinámica y transformación, desde que se constituye e inicia su trabajo hasta que se disuelve».

Si partimos de esta definición, vemos que es necesario que el profesor-tutor del grupo-aula tenga pleno conocimiento de lo que está ocurriendo en el grupo, y en qué etapa su desarrollo se encuentra en cada momento, para ser capaz de ayudar a los participantes del mismo a superar sus problemas y conflictos, a formular unas normas mínimas o pautas de comportamiento grupal productivas y a prevenir y desechar aquello que obstaculiza el desarrollo personal y/o grupal.

Cuando analizamos la abundante bibliografía al respecto, vemos como se da una enorme diversidad de opiniones y propuestas sobre las etapas que atraviesa un grupo. No obstante, genéricamente podemos señalar tres. A saber:

1. La etapa de nacimiento y de inicio del grupo.
2. La etapa de crecimiento y de identificación de los miembros del grupo.
3. La etapa de maduración y de integración del grupo.

En esta parte práctica trataremos de realizar una simulación sobre una sesión de tutoría sobre la resolución de conflictos que tendrá las siguientes fases de trabajo:

- gran grupo

- trabajo por talleres (la resolución de conflictos)
- gran grupo.

#### 4. BIBLIOGRAFÍA

- Benavent, J.A. (1987). La orientación en grupo. En Álvarez Rojo, V. (1987). *Metodología de la Orientación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Fabra, M.L. (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: Ceac.
- Fuentes, P. y otros (1998). *Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula. De la teoría a la práctica*. 1ª Reim. Madrid: Pirámide.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Pastor Mallol, E. (1994). *La tutoría en Secundaria*. Barcelona: Ceac.
- Sánchez, S. et al. (1994). *Manual del profesor en Educación Secundaria*. Madrid: Escuela Española.

---

**M E S A S      R E D O N D A S**

---



## **EVALUACIÓN Y CALIDAD EN EDUCACIÓN**

Moderador: *Arturo de la Orden Hoz*

Catedrático de Investigación Educativa

Universidad Complutense de Madrid

El moderador de la Mesa, Profesor Arturo de la Orden presentó un esquema conceptual como referente para las intervenciones de los participantes y la posterior discusión con los componentes y asistentes al acto.

He aquí las líneas generales del marco de referencia:

- Parece evidente que la concepción de la educación determina el modelo evaluativo; pero a la vez, el modelo de evaluación influye decisivamente en el proceso y en el producto de la educación y, por tanto, afecta a su calidad. En efecto, lo que se exige en los exámenes y como se exige define los objetivos reales de la educación (experiencia de profesores y alumnos).
- Los criterios de evaluación de profesores, en la medida en que tenga efectos positivos o negativos en su carrera se convierten en referencia de su acción.
- Los criterios de evaluación de un centro, también en la medida que tal evaluación tenga efectos sobre el mismo, se convierten en metas de acción de directivos y gestores y, en parte, también sobre la actividad de los profesores.

Por tanto, el modelo de comportamiento explícito o implícito en los criterios de evaluación, al constituir una expresión concreta de lo que se espera del alumno, del profesor o del centro, puesto que es lo que se exige de hecho, define de forma eficaz los objetivos reales, operativos, de la educación, independientemente de lo estipulado en programas, planos y leyes reguladoras de la educación. Y, por el principio de la determinación teológica de los medios, la evaluación determina también los procesos y características de lo que se aprende y como se aprende, de la enseñanza y como se

enseña y de los modos de planificación, dirección, organización, coordinación y control de los centros.

*Evaluación y calidad.* Si aceptamos que la calidad de la evaluación está vinculada a un conjunto de coherencias en el sistema educativo, en los centros docentes, y en cualquier programa de intervención educativa, la virtualidad de la evaluación como factor optimizante de la educación dependerá enteramente de las características del esquema evaluador.

Si los criterios y modos de evaluación son coherentes con:

- Los objetivos formalmente establecidos como válidos y deseables
- Los fines generales de la educación
- El modelo de profesor eficaz
- El modelo de centro deseado
- Los valores en que se apoyan estos objetivos y modelos

La evaluación actuará como el más poderoso factor o palanca de la calidad educativa.

Si, por el contrario, no se da esta coherencia, la evaluación será el mayor obstáculo para la calidad educativa.

En síntesis el modelo evaluativo para asegurar la calidad de la educación debe ser educativamente válido, es decir, responder plenamente a las exigencias de:

- Validez axiológica
- Validez curricular
- Validez instructiva
- Validez instrumental

Seguidamente D. Julio Puente, Jefe del Área de Evaluación Permanente del Sistema Educativo en el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación presentó las actividades en marcha y planes de acción del INCE. Destacó los proyectos de Evaluación de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria y el estudio sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en España, cuyos resultados podrán ser comparados con los obtenidos en estudios anteriores, lo que permitirá a las administraciones educativas tomar decisiones sobre programas, proyectos y políticas educativas en orden a incrementar la calidad de la educación.

También aludió el Sr. Puente a las tareas permanentes del INCE como la elaboración de un Sistema Estatal de Indicadores de la Educación como instrumento evaluativo de primer orden para el seguimiento del Sistema Educativo.

A continuación, D. Leonardo Aragón Martín Jefe de área, en la Dirección General de Centros Educativos del Ministerio de Educación y Cultura expuso los principios y el desarrollo del programa «Plan Anual de Mejora» que los centros educativos pueden adoptar con el apoyo y dirección del MEC.

El programa se basa en el modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad (E.F.Q.M.).

El modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad exige un informe en el que conste la **autoevaluación** de la organización, la cual será contrastada por unos auditores designados al efecto. La Fundación ha diseñado un modelo para realizar las autoevaluaciones, presentando una serie de criterios estructurados suscep-

tibles de ser aplicados a cualquier organización. El modelo es muy intuitivo y debe adaptarse a cada organización. La globalidad del modelo hace que todos los elementos estén muy interrelacionados, de modo que el crecimiento de calidad en un criterio no puede traer consigo el detrimento de otro.

La autoevaluación, según la E.F.Q.M. es un «examen global, sistemático y regular de las actividades y resultados de una organización». Su finalidad es la excelencia de la organización a través de la mejora continua.

El ponente describió las realizaciones y avances del programa de los dos últimos años, señalando la tendencia positiva tanto en número de centros que participan como en los efectos de mejora perceptible en la organización de los mismos.

Finalmente, D. Ignacio Gil Bermejo, Jefe del Servicio de Evaluación de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, expuso brevemente las orientaciones y actividad del organismo evaluador y su eficacia como fuente de información para la toma de decisiones optimizantes de la Educación en el territorio de su competencia.

La sesión terminó con un debate en el que los asistentes plantearon a los ponentes una serie de cuestiones que permitió precisar en cada caso el modo en que la evaluación podría contribuir al incremento de la calidad educativa.

## **ORIENTACIÓN Y SOCIEDAD**

Moderadora: *Elvira Repetto Talavera*

Catedrática de Orientación Educativa

Universidad Nacional de Educación a Distancia

### **I. INTRODUCCIÓN**

Según nos acercamos al nuevo milenio, el debate público internacional se mueve en torno a tres puntos claves: evitar la exclusión social de los grupos marginados, cualificar profesionalmente a los trabajadores en las competencias requeridas por la sociedad y flexibilizar el mercado laboral. Desde mi propia posición de experta en Orientación Educativa y siguiendo a diversos autores (Watts, 1999) estimo que si se quiere caminar hacia esta sociedad de las oportunidades en la Unión Europea y, por tanto, en España, se requiere integrar plenamente la orientación a lo largo de la vida de la persona.

Este es el trasfondo en el que se mueve esta Mesa Redonda sobre *Orientación y Sociedad* que hoy me corresponde coordinar. La Mesa apunta el ambicioso objetivo de apreciar cómo la integración de los programas de orientación proporciona no sólo beneficios educativos, sino también beneficios sociales y económicos.

*Respecto a los beneficios educativos*, son tradicionales los estudios que muestran cómo la infusión de los programas en el currículum beneficia a los estudiantes tanto en el desarrollo personal y profesional, como en los logros académicos (Enderlein, 1976; Herr, 1969, Hoyt, 1976). Otras investigaciones americanas y europeas más recientes apoyan estas relaciones (Evan y Burk, 1992) y muestran que los programas comprensivos de orientación potencian tanto el desarrollo personal y profesional como el logro académico, contribuyendo asimismo a la mejora del clima de clase (Lapan, Gysbers, Hughey y Arni, 1993; Oomen y col., 1997; Gysbers y Henderson, 1999). Aunque estudios como los de Lapan, Gysbers y Sun, (1997) aportan que los

logros académicos son menores entre las mujeres, los grupos minoritarios y los de bajo nivel socio-económico. Por último, otros estudios indican que se producen cambios en las actitudes del profesorado, alejándose de su posición previa más pasiva e indiferente, hacia actitudes más activas y críticas en relación con sus propias tareas docentes (Watkins, 1994). En España estamos realizando un proyecto de investigación sobre los beneficios educativos que proporciona el Programa de Orientación para la Carrera *Tu Futuro Profesional* (Repetto, 1999).

*En cuanto a los beneficios sociales* de la orientación a lo largo de la vida, las investigaciones son más escasas a nivel internacional y menos fiables sus datos. Aunque se defiende que el sujeto directo de la orientación es el individuo, los estudios apoyan cómo no debe olvidarse que lo son también la familia, los grupos informales, tales como los grupos de iguales, los sistemas educativos en su conjunto, los empleadores, la comunidad local y la sociedad. Los trabajos inciden en la concepción de la orientación como *servicio dirigido a la generalidad de las personas durante su aprendizaje y su vida laboral*, con una consideración especial para los grupos de riesgo. Siguiendo a Killeen y col. (1992) y a Watts (1996), el beneficiario último de la orientación es la sociedad en su conjunto, puesto que es la estructura que asegura la utilización óptima de los recursos humanos al servicio de los valores sociales. Se insiste en cómo uno de los objetivos de los gobiernos democráticos es la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación y al empleo. Es precisamente la orientación por programas la que presta ese servicio equitativo al despertar y elevar las aspiraciones ocupacionales de los sujetos en desventaja, haciéndoles conscientes de las oportunidades múltiples de la sociedad del tercer milenio y motivándoles para continuar una formación posterior.

En tercer lugar, *los beneficios económicos* de los programas comprensivos de orientación son más difíciles de evaluar. La dificultad estriba en que estas mejoras económicas no pueden apreciarse sino después de pasado un largo periodo de tiempo. Mientras que la evaluación de los logros en el aprendizaje pueden hacerse durante uno o varios cursos escolares, la valoración de las ventajas económicas del sujeto que ha participado en estos programas, debe referirse a la vida entera laboral, para así apreciar el volumen total de sus ingresos o las consecuencias del desempleo. Para varios autores (White, 1992; Watts, 1996) los beneficios económicos de la orientación, deben considerarse en tres niveles: el individuo, el del mercado laboral y el nacional. En el primer nivel, la orientación apoya las decisiones personales y profesionales. En el segundo ayuda a responder a alguno de los fallos, como a la formación de los que abandonaron la educación con niveles bajos de cualificación o a los desempleados debido a su inadecuación laboral y también a los interesados en trabajar pero desmotivados para buscar trabajo. Y por último, a nivel nacional, la orientación incide en el desarrollo económico de los países, puesto que se relaciona directamente con el Producto Interior Bruto y con los costes del desempleo (Coopers y Lybrand, 1994).

Hasta aquí he presentado un planteamiento general de la temática de la Mesa. Ahora me corresponde introducir a mis compañeros que van abordar los siguientes aspectos puntuales de esta temática:

- **Manuel G. Jiménez Torres** de los Servicios de Orientación de Granada —Junta de Andalucía—. Su intervención se titula: *Funciones y Modelos de la Orientación Educativa: Utopías y Realidades*.

- **Manuel Jiménez Rodríguez**, Director del Área de Bienestar Social —Ayuntamiento de Málaga—. Nos hablará sobre: *La Orientación y el Bienestar Social*.

- **José Julio Hernández Vidal**, Orientador y Director de Seforlab 6. Dedicará su intervención a detallar los inicios, funciones y áreas de actuación de *Seforlab 6: Servicio de orientación desde las áreas de Escolar, Académica y Vocacional, Ocupacional y Profesional y Empresarial*.

Posteriormente, pasaremos al debate y diálogo con el público, que es lo que hace de este momento y de este espacio, una mesa redonda. Comencemos pues, con el primero de los participantes:

## 2. FUNCIONES Y MODELOS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA: UTOPIÁS Y REALIDADES

La presente intervención quiere destacar la necesidad de mantener en la práctica orientadora cierto eclecticismo ante la posible bipolaridad del estilo de asesoramiento (experto/colaborativo), ante distintas funciones y actuaciones orientadoras a realizar, y ante los diferentes modelos de orientación que se sugieren desde la teoría.

Las funciones de la orientación educativa se pueden considerar como unas «propuestas para hacer» o «tareas a realizar» que gran parte de las veces están más próximas al polo ideal y utópico que al polo real. Son muchos los autores que proponen listados sobre funciones de la orientación educativa (Morrill, Oetting y Hurst, 1974; Bisquerra, 1992; Álvarez Rojo, 1994; Álvarez González, 1995; Rodríguez Moreno, 1995; Riart, 1996; etc.) al igual que son también numerosos los textos legislativos que incluyen variadas funciones, y, a veces, tanto en un caso como en otro se confunden con listados de tareas. Por otro lado, los modelos de orientación sugieren procesos y procedimientos concretos de actuación; es decir, se pueden considerar como «guías para la acción» (Bisquerra, 1998).

La relación típica del orientador con los «orientados» viene definida a priori en base a ciertas estereotipias que chocan abiertamente con el modelo de orientación que desde el actual sistema educativo se está reclamando. Así, se aboga por orientar en base a procesos, según un modelo colaborativo, no directivo, etc. Y se rechazan las actuaciones que van en la línea del modelo de servicios. Sin embargo, actualmente, cuando todavía no se ha asimilado suficientemente en los centros las propuestas curriculares que se derivan de la aplicación de la LOGSE, muy especialmente en lo referente a aspectos como la acción tutorial, la atención a la diversidad desde unos planteamientos metodológicos y organizativos alternativos, etc., no siempre es posible funcionar según el modelo de orientación implícito en dicha Ley.

No es cuestionable que una de las finalidades de la orientación es colaborar en la mejora de la calidad de la enseñanza, pero en el propio significado semántico de la palabra «colaborar» está implícita la actuación conjunta de varias partes (dos como mínimo) y esto no siempre se da. Además, el papel fundamental asignado por muchos

autores al Proyecto Educativo y Proyecto Curricular de los centros para contextualizar la labor educativa y orientadora choca, gran parte de las veces, con las posibilidades reales de estos documentos teniendo en cuenta que las circunstancias en que han sido elaborados no responden a las finalidades con que fueron concebidos. También hay que tener en cuenta que las demandas que se hacen desde los centros están muchas veces en la línea del modelo clínico, y los orientadores (tanto internos como externos) no pueden obviar este tipo de demandas.

Por otro lado, son los propios agentes de la orientación los que, frecuentemente, valoran de forma más satisfactoria y positiva en cuanto a resultados se refieren aquellas actuaciones más estrechamente relacionadas con un modelo de servicios (Jiménez, 1999). Por lo tanto, pensar en el orientador única y exclusivamente como un experto en procesos y procedimientos de animación y desarrollo de cambio educativo, en detrimento del estilo más próximo al polo de técnico especialista en contenidos e innovaciones específicas, puede ser actualmente una utopía hasta cierto punto peligrosa para la propia orientación si en los centros no existe el mínimo clima que cabe exigir para su puesta en práctica.

En definitiva, la tarea orientadora en los centros educativos no puede, hoy por hoy, seguir fielmente a un modelo teórico de orientación ya sea de servicios, de programas, de consulta o mixto. Las actuaciones orientadoras o «paquetes de orientación» se justificarán principalmente a partir del encuentro entre las funciones asignadas a los agentes orientadores y las demandas y problemáticas reales que cada centro educativo plantee. Otros factores (contexto social, experiencias previas, teorías psicológicas y pedagógicas, concepción de la propia profesión, filosofía de vida, etc.) actuarán de moduladores para que el orientador pueda elegir las rutas más adecuadas (individual/grupal; directa/indirecta; puntual/contextual; externa/interna; procesos/contenidos; preventiva/correctiva; etc.) para dar sentido y funcionalidad a las diversas actuaciones a desarrollar.

### **3. SEFORLAB 6: SERVICIO DE ORIENTACIÓN**

Con los años, la orientación se ha ido convirtiendo en un proceso de ayuda en el desarrollo madurativo del individuo, no solo en el ámbito escolar y formativo sino en cualquier momento del ciclo vital de la persona. Pasando de ser sólo orientación escolar y profesional a convertirse en orientación para la vida.

Desde la escuela y las instituciones formativas, actualmente, se tiene en cuenta la orientación. Desde el campo de la ocupación, las Instituciones públicas como el Ministerio de Trabajo o sus homólogos autonómicos, junto con el INEM, tienen en cuenta las transiciones desempleo-empleo, ofreciendo servicios de información y de orientación a sus usuarios.

Sin embargo, la orientación hoy alcanza también el terreno de las organizaciones, de lo social, del tiempo libre, de las personas mayores... Ya que las personas, y por tanto la sociedad, necesitan en algún momento de la orientación.

Seforlab 6 es un centro de orientación formado por licenciados en Pedagogía, Psicopedagogía y Psicología, con formación pluridisciplinar y con sedes en Barcelona,

Viladecans y Girona que da servicio de orientación a personas, profesionales, instituciones y organizaciones, desde 1980.

Seforlab 6, ofrece servicio de orientación desde las áreas de: Escolar, académica y vocacional, Ocupacional y profesional y Empresarial.

Habiendo realizado un encomiable y reconocido trabajo desde sus orígenes hasta 1996 en el área de las necesidades educativas especiales y en el tratamiento de la diversidad. Sigue dando asesoría, en el campo escolar, a centros formativos, a personal docente y a especialistas; diseñando e impartiendo programas de orientación para estudiantes y realizando evaluaciones de perfiles personales para la orientación vocacional y académica.

A partir de 1989, centra su objetivo principal en el área ocupacional y profesional. Dando soporte y consultoría en materia de recursos humanos a las organizaciones y, desde esa fecha, ayudando a los desempleados y trabajadores en la toma de decisiones para la consecución de su inserción o recolocación en el mercado laboral como Centro Colaborador de la Dirección General de Ocupación de la Generalitat de Cataluña en materia de Orientación Profesional.

Después de 11 años, en Cataluña ha quedado ampliamente demostrado que la orientación es un servicio imprescindible en los programas de ayuda a la búsqueda de empleo y en la mejora social de las personas. Porque cuando el individuo mejora —personalmente, en calidad de vida...— mejora la sociedad.

A nivel organizacional, ocurre algo similar. Desde que existen empresas, existen trabajadores. Las organizaciones, productivas o de servicios, funcionan gracias a que seres humanos ponen su esfuerzo, físico o/e intelectual, al servicio de las mismas.

Los expertos en recursos humanos se preocupan, cada vez más, por: el clima laboral, el liderazgo efectivo, la ergonomía, los riesgos laborales, la comunicación asertiva, la conducción de equipos de trabajo, la gestión del conocimiento, los círculos de calidad, la teoría Z, la gestión del cambio, la prevención del stress laboral, el desarrollo de la carrera y un sinnúmero de aspectos más, centrados en la búsqueda de la satisfacción del individuo para su ulterior aprovechamiento en los procesos de la organización.

El orientador, por tanto, tiene un papel importante en el proceso de consecución de esa satisfacción.

Desde que Roger fundamentó y teorizó la corriente de las relaciones humanas y, por supuesto, desde que Maslow introdujo, nuevamente, la idea sobre la necesidad de ocuparse para que los miembros de una organización alcanzasen la felicidad a través del trabajo y su entorno, se reconsideró la dimensión humana y social de las organizaciones.

Esta nueva corriente, no solo revitalizó la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, sino que dio pie a reconsiderar la presencia de nuevos profesionales en el ámbito organizativo.

Así, el orientador tiene —a pesar de que no ocupe— un lugar importante en las organizaciones, ya sea dentro del departamento de recursos humanos o desde servicios externos. Pues, no sólo es necesario *para diseñar programas de formación y reciclaje de trabajadores*, sino para: realizar valoraciones de trabajadores en activo para su promo-

ción o recolocación interna, valorar puestos de trabajo, realizar adecuaciones persona-puesto, diseñar y desarrollar planes de carrera y sucesión, evaluar el desempeño, crear servicios de consultoría y asesoría a los trabajadores, colaborar en los procesos de selección de nuevo personal para la empresa y generar programas para la recolocación externa de aquellos trabajadores que han de abandonar la organización.

Éstas son, entre otras, algunas de las muchas funciones que desde Seforlab 6 desempeña el orientador como servicio a las organizaciones.

#### 4. BIBLIOGRAFÍA:

- Álvarez González, M. (1995): Orientación profesional. Cedecs.
- Álvarez Rojo, V. (1994): Orientación educativa y acción orientadora. Madrid. EOS.
- Bisquerra, R. (1998): Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Ed. Praxis.
- Coopers y Lybrand (1994): Gateways to Learning National Evaluation: Final Report. London: Coopers y Lybrand (mimeo).
- Enderlein, T. (1976): A review of career education evaluation studies. Washington DC: U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Office of Career Education (ERIC Document Reproduction service nº ED 159 445).
- Escudero, J.M. y Moreno J.M.: (1992): El asesoramiento a centros educativos. Madrid. Consejería de Educación y cultura.
- Evans, J.H. and Burck, H.D. (1992): The effects of career education interventions on academic achievement: a meta-analysis. *Journal of Counselling and Development*.
- Gysbers, N.C. and Henderson, P. (1994): *Development and Managing Your School Guidance Program* (2nd ed.), Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- Killen, J., White, M. and Watts, A.G. (1992): *The economic value of careers guidance*. London: Policy Studies Institute.
- Lapan, R.T., Gysbers, N.C. and Sun, Y. (1997): The impact of more fully implemented guidance programs on the school experiences of high school students: a state-wide evaluation study. *Journal of Counselling & Development*, 75, 292-302.
- Repetto, E. y cols. (1994): Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Madrid. UNED.
- Repetto, E. (1999): *Tu futuro Profesional*. Madrid: CEPE.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1995): Orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona. CEAC.
- Rus Arboledas, A. (1996): Tutoría, departamentos de orientación y equipos de apoyo. Universidad de Granada.
- Solé, I. (1998): Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Barcelona. Horsori.
- Watts, A.G. (1999): *Reshaping Career Development for the 21st Century*. University of Derby.
- White, M. (1992): The potential of guidance: Ideas from economics, in Killen, J. White, and Watts, A.G.: *The economic value of careers guidance*. London: Policy Studies Institute.

**Autora:** M<sup>a</sup> Fe Sánchez García  
**Dirección:** C/ Paraguay, 15, 4º A - 28914 Leganés (Madrid)  
**Directora:** Araceli Sebastián Ramos  
**Dpto:** Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación  
**Dirección:** Edificio Humanidades, C/ Senda del Rey, s/n - 28040 Madrid  
**Centro:** Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia

**Descriptor**

Orientación universitaria, orientación académica, orientación profesional, orientación para la carrera, universidades, servicios de orientación universitaria.

**Bibliografía fundamental**

APODACA, P. y LOBATO, C. (COORD.)(1997): *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Laertes.  
 CASTELLANO, F. (1995): *La orientación educativa en la Universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada.  
 DÍAZ ALLUÉ, M.T. (1989): *La orientación universitaria ante la problemática académica y profesional del estudiante*. Madrid: Narcea.  
 FIGUERA, P. (1996): *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. Barcelona: EUB.  
 ECHEVERRÍA, B. y RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1989): «Las necesidades y problemática del estudiante universitario español desde la perspectiva de la orientación académica y profesional». *I Simposio sobre Orientación Académica y Profesional en la Universidad*, Barcelona.  
 LATIESA, M. (1989): «Demanda de educación superior: evaluaciones y condicionamientos de los estudiantes en la elección de carrera», en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 46 (101-139).  
 PÉREZ JUSTE, R.; SEBASTIÁN, A. y DE LARA, E. (1990): «Servicios de Orientación en la UNED: demanda expresa y necesidades detectadas», en *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, vol. III, nº 1 (23-56).  
 RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1997): «Orientación Universitaria y evaluación de la calidad». En Apodaca, P. y Lobato, C. (coord.): *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Laertes (23-67).  
 RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1991): *Orientación educativa*. Barcelona: CEAC.  
 WATTS, A. (coord.)(1994): *Los servicios de orientación académica y profesional en la Comunidad Europea*. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

**Problema de investigación**

El problema de la investigación se define a través de tres cuestiones centrales: ¿Cuáles son las necesidades de orientación académica, profesional y personal que experimentan los universitarios madrileños? ¿Cómo son, qué ofrecen y qué diferencias y similitudes presentan los servicios y sistemas de orientación de las universidades madrileñas? ¿En qué medida responden los servicios de orientación de las universidades a las necesidades de orientación?

Los objetivos generales que se abordan son:

1. Identificar y valorar las necesidades de orientación de los universitarios madrileños.
2. Analizar estas necesidades teniendo en cuenta distintas variables o circunstancias (edad, sexo, situación sociolaboral, tipo de estudios, modalidad de acceso, universidad, circunstancias en que se produjo la elección de estudios, satisfacción con los estudios y expectativas profesionales).
3. Describir y comparar los distintos servicios/sistemas de orientación de las universidades objeto del estudio.
4. Describir aspectos en los que se detectan ajustes o desajustes, entre las necesidades detectadas y las intervenciones y actividades de los servicios de orientación.

CAT <sup>(9)</sup>	AÑO <sup>(12)</sup>				CLASIFICACIÓN <sup>(8)</sup>						
D	1	9	9	8		5	8	0	2	0	5

N.º CITAS <sup>(4)</sup>		N.º PÁGINAS	
4	5	8	6
2	0		

5. Describir y comparar los distintos servicios/sistemas de orientación de las universidades objeto del estudio.
6. Describir aspectos en los que se detectan ajustes o desajustes, entre las necesidades detectadas y las intervenciones y actividades de los servicios de orientación.

### **Muestra y método de muestreo**

En la investigación se incluyen tres grupos o poblaciones diferentes pertenecientes a las once universidades de la Comunidad de Madrid: a) 2489 universitarios (muestreo aleatorio estratificado proporcional según tipos de carrera y universidades) que respondieron a un cuestionario, sobre una muestra invitada de 8159 personas; b) 44 profesionales que desarrollan tareas en los servicios de orientación (suponen el 47% de la población) respondieron a un cuestionario; c) Los 11 directores o responsables de los servicios de orientación, que fueron entrevistados.

### **Metodología de trabajo**

En la primera parte se realiza una fundamentación teórica en torno al desarrollo y principios de la orientación en sus diversas dimensiones y, en torno a la orientación universitaria en particular.

La segunda parte es un estudio empírico, cuyo diseño consta de dos fases desarrolladas paralelamente. En la primera fase, centrada en la evaluación de las necesidades de orientación, predomina un enfoque cuantitativo, empleando métodos estadísticos descriptivos y multivariados. Desde el punto de vista temporal, se adopta para el análisis de algunas variables la investigación ex-post-facto, al estudiarse hechos ya acontecidos. Se utiliza como medio principal de obtención de datos, el cuestionario; uno aplicado a los universitarios y otro a los profesionales. La segunda fase, centrada en el análisis y descripción de los servicios de orientación de las instituciones universitarias, tiene un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo); el análisis se centra en valoraciones globales y en el estudio comparado de casos. Se utiliza como técnica de recogida de datos, la entrevista semiestructurada y el cuestionario (los mismos de la primera fase, con ítems específicos relativos a los servicios de orientación).

### **Técnicas de análisis**

Validación del cuestionario: La *fiabilidad* se ha estudiado mediante el método *test-retest* (coeficientes de correlación de *Spearman*, *Phi*, *Cramer* y *Pearson* según la naturaleza de los datos). Se ha estudiado la *validez de constructo* (mediante *análisis factorial* para grupos de ítems que conforman una variable) y de *contenido* (revisión crítica de jueces).

En los análisis de las necesidades de orientación, los estadísticos descriptivos utilizados son las *frecuencias* y los *porcentajes*, así como las *medias aritméticas* y las *desviaciones típicas*. Para los contrastes de hipótesis, se han realizado *análisis de varianza*, *prueba  $\chi^2$*  y *análisis discriminantes*.

En el análisis de los servicios de orientación, se han empleado técnicas descriptivas tanto cuantitativas (*frecuencias* y *porcentajes*) como cualitativas (*entrevistas*, *observación*, *análisis de contenido* sobre las respuestas de universitarios, profesionales y directores).

### **Conclusiones**

Los resultados en torno a las necesidades de orientación de los universitarios indican que éstas no son algo homogéneo e igual para todos, sino que afectan de un modo diferencial a distintos grupos dependiendo de determinadas circunstancias, así como de sus percepciones y sensibilidades según sus experiencias en el mundo universitario. La modalidad de orientación percibida con más alto grado de necesidad, tanto por los universitarios como por los profesionales, es la de *orientación e información profesional*.

En relación a los servicios de orientación universitarios, destaca su importante desarrollo en los últimos años, pero también se detectan importantes limitaciones relacionadas con: la falta de modelos hacia los que tender; la pobreza de objetivos (la actividad se centra preferentemente en la *función informativa* y en el *aspecto laboral/profesional*, pero están aún poco desarrolladas otras funciones como la *orientadora* y la *formativa*, así como el aspecto *académico* y el *personal*); insuficiencia de recursos materiales y humanos (carencia de personal especializado, indefinición de perfiles profesionales).

Si bien los servicios responden en cierta medida a los objetivos que se proponen, es patente que no dan respuesta a las necesidades de orientación manifestadas por los universitarios, ni tampoco a las que perciben los profesionales. Se constata la existencia de un cierto desajuste entre los objetivos y actividades de los actuales servicios de orientación y las necesidades detectadas. Este desajuste tiene que ver, esencialmente, con la ausencia total o parcial de importantes objetivos de orientación y, en consecuencia, con la inexistencia de algunas modalidades de orientación.

REVISTA  
INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA

BOLETÍN SUSCRIPCIÓN

**Para suscribirse llene este boletín y devuélvalo a:**

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»

Facultad de Pedagogía Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta

08035 - BARCELONA (Spain)

Nombre .....

D.N.I. o N.I.F. ....

Dirección .....

Población ..... C.P. ....

País ..... Teléfono .....

Coste de la inscripción:

- Individual: 6.000 + I.V.A. ptas.
- Institucional: 10.000 + I.V.A. ptas.
- Números sueltos: 2.500 ptas.
- Indicar n.º deseado: .....
- Números extras y monográficos: 3.000 ptas.
- Indicar n.º deseado: .....

SUSCRIPCIÓN INTERNACIONAL

INDIVIDUAL

- Europa: 6.000+2.000 ptas. gastos de envío (Fecha y Firma)
- América: 6.000+3.000 ptas. gastos de envío

INSTITUCIONAL

- Europa: 10.000+2.000 ptas. gastos de envío
- América: 10.000+3.000 ptas. gastos de envío

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

Señores,

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la *Revista de Investigación Educativa*, como pago de mi suscripción a la misma.

Titular de la cuenta .....

Banco/Caja .....

N.º de cuenta ..... N.º de libreta .....

Agencia .....

Población .....

(Fecha y Firma)

Para asociarse llene las dos partes de este boletín y devuélvalo a:

**A.I.D.I.P.E.**

**Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»**

**Facultad de Pedagogía**

**Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta**

**08035 - BARCELONA (Spain)**

Cuota de suscripción anual 6.000 ptas.

**DATOS PERSONALES**

Nombre y Apellidos .....

D.N.I. o N.I.F. ....

Dirección .....

Población ..... C.P. ....

Provincia ..... Teléfono ( ).....

Deseo asociarme desde el día ..... de ..... de 19.....

**DPTO. TRABAJO** ..... **CENTRO TRABAJO**.....

Situación profesional ..... Dist. Universitario.....

**DATOS BANCARIOS**

Titular de la cuenta .....

Banco/Caja .....

Domicilio Agencia .....

Población ..... C.P. ....

(Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	Oficina	D.C.	Núm. de Cuenta

Señores,

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la **Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica Experimental** como pago de mi cuota de asociado.

Titular de la cuenta .....

Banco/Caja .....

Domicilio Agencia .....

Población ..... C.P. ....

(Fecha y Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	Oficina	D.C.	Núm. de Cuenta

# NORMAS PARA LAS COLABORACIONES

El objetivo de la Revista de Investigación Educativa es promover el intercambio de información acerca de investigaciones empíricas de carácter educativo. Todo profesional que desee colaborar en la revista deberá atenerse a las siguientes indicaciones:

1. Los trabajos deberán ser originales y versar sobre investigación educativa.
2. El autor o autora deberá enviar un original y tres copias mecanografiadas a la redacción de la Revista.
3. El autor o autora deberá especificar debajo del nombre del artículo su dirección profesional y su E.mail. Si son varios autores/as, se adjuntará el E.mail del primer autor como mínimo.
4. La extensión máxima de los trabajos no deberá exceder las 25 páginas en DIN-A4, a doble espacio y numeradas. Se acompañará un abstract de 100 a 150 palabras en inglés y español.
5. Con la finalidad de simplificar el proceso de confección de la revista y, sobre todo, de reducir al máximo las erratas y costos, se ruega a los autores/as enviar el trabajo, además de las copias en papel, en disquette compatible. Se aceptan los siguientes programas de tratamiento de textos: Word Star, Word Perfect, MSWord y otros.
6. Los trabajos recibidos serán sometidos a informe del Consejo Asesor de la Revista (quien decidirá sobre su publicación o no).
7. Los trabajos recibidos para su publicación en la revista estarán sujetos a un doble proceso de filtro para garantizar la objetividad del juicio. En primer lugar, existirá un proceso de separación de las identificaciones de los autores/as de los trabajos candidatos a ser publicados junto con la asignación de códigos identificativos. Además, existirá un proceso completamente independiente de elección de jueces entre el Consejo Asesor. Ambos procesos serán totalmente independientes y transparentes entre sí, de forma que al asignar un conjunto de jueces del Consejo Asesor se desconoce cualquier información sobre el artículo, salvo el conjunto de descriptores sobre su contenido.
8. Se notificará a sus autores/as los trabajos aceptados para su publicación.
9. Para la redacción de los trabajos se recomienda que sigan las normas de la A.P.A. (American Psychology Association). (Ver adaptación publicada en el n.º 19, 1.º semestre 1992 de R.I.E.).
10. Las fichas resumen se cumplimentarán de acuerdo con el modelo propuesto e impreso por la Revista, a cuya sede podrá solicitar los ejemplares.
11. Los números se cierran los días 1 de mayo y 1 de noviembre de cada año.
12. La R.I.E. es de carácter semestral.
13. Los autores/as deben incluir en sus artículos referencias a otros trabajos publicados en RIE que traten sobre el mismo tema.

REDACCIÓN: REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación  
Facultad de Pedagogía  
08035 BARCELONA (Spain)

# **AIDIPE**

## **Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, creada en 1987**

### **FINES DE LA ASOCIACIÓN**

- a) Fomentar, estimular e impulsar la investigación educativa de carácter empírico en todas sus vertientes y ámbitos de aplicación.
- b) Difundir los resultados de esta investigación.
- c) Agrupar a todos los que en España cultivan esta área de conocimiento, como docentes o investigadores.
- d) Colaborar con las autoridades educativas y de política científica en la elaboración de instrumentos de medida, evaluación y de diseños de investigación tendentes a la mejora del sistema educativo y de desarrollo de los mismos.
- e) Favorecer la formación y el perfeccionamiento especializado del personal investigador y de todos aquellos profesionales que intervienen en la investigación educativa.
- f) Velar por la calidad científica y profesional de las actividades relacionadas con la investigación educativa.
- g) Velar por el respeto y cumplimiento de las normas deontológicas de la investigación científica referida al campo psicopedagógico.

### **DERECHOS DE LOS SOCIOS**

Los socios numerarios y fundadores tendrán los siguientes derechos:

- a) Tomar parte en cuantas actividades organice o patrocine la Asociación en cumplimiento de sus fines.
- b) Disfrutar de todas las ventajas y beneficios que la Asociación pueda obtener.
- c) Participar en las Asambleas con voz y voto.
- d) Ser electores y elegibles para los cargos directivos.
- e) Recibir información sobre los acuerdos adoptados por los órganos directivos, sobre las actividades técnicas y científicas que la Asociación desarrolle.
- f) Hacer sugerencias a los miembros de la Junta Directiva de la Asociación.
- g) Impugnar los acuerdos y actuaciones de la Asociación que sean contrarios a los Estatutos, dentro del plazo de cuarenta días y en la forma prevista por las leyes.

Cada socio tiene derecho a recibir la Revista de Investigación Educativa de forma gratuita.

### **SEMINARIOS**

AIDIPE organiza cada 2 años, un Seminario Nacional con un tema central en torno al cual giran las ponencias, comunicaciones, mesas redondas. Los primeros Congresos han sido los de Barcelona (1981), Sitges (1983), Gijón (1985), Santiago de Compostela (1988), Murcia (1990).

### **PUBLICACIONES**

AIDIPE publica las Actas de sus Seminarios, así como la Revista de Investigación Educativa (RIE) con carácter semestral.

Para más información, ver hoja de inscripción adjunta.